



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ
ПАРАДИГМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ
АСПЕКТЫ

2017. №22-3



ISSN 2307-6364

**Учредитель, издатель:
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»**

**ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ. 2017. № 22-3**
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 зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных техно-
логий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-58131 от 20 мая 2014 г.

Информационная продукция для детей старше 16 лет.

Журнал включен в базу Научной электронной библиотеки elibrary (Российский индекс научного ци-
тирования): http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

Адрес учредителя, издателя:
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26-а
Адрес редакции, типографии:
354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94/1
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
Свободная цена

Подписано в печать 20.12.2017 г.
Формат 21 x 29,7/4
Уч.-изд. л. 28,5. Усл. печ. л. 28,8.
Тираж 500 экз. Заказ № 340

Редактор, корректор
Н.Г. Дяловская
Редактор-переводчик С.И. Потапенко
Технический редактор
В.В. Чернышова

ISSN 2307-6364

© ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», 2017

**Founder, publisher: Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education "Sochi State University", Russia**

**LINGUISTIC & RHETORICAL PARADIGM:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS. 2017. № 22-3
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. Lassan (Vilnius, Lithuania)

I. Lux (Karlsruhe, Germany)

J. Miturska-Boyanovska (Szczecin, Poland)

G.G. Pocheptsov (Kiev, Ukraine)

Y.E. Prokhorov (Moscow, Russia)

G.M. Romanova (Sochi, Russia)

I.A. Sternin (Voronezh, Russia)

V.I. Suprun (Volgograd, Russia)

O.V. Timasheva (Moscow, Russia)

The Journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor).

Certificate of registration of mass media PI № ФС77-58131 of May 20, 2014.

Information products for children over 16 years.

The Journal is included in the Scientific Electronic Library (Russian Science Citation Index):
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

Address of the founder, publisher:

354000, Sochi, Soviet Str., 26-a

Address of the editorial office, of the printing house:

354003, Sochi, Plastunskaya Str., 94/1

Tel.: +7-918-305-44-87

E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Journal site: <http://лингвориторика.рф>

Published since 2002

Frequency – one issue per year

Free price

Signed into print 20.12.2017 г.

Format 21 x 29,7 / 4

Publish. print sheets 28,5. Print sheets 28,8.

500 copies. Order № 340

Editor, proofreader N.G. Dyalovskaya

Translation editor S.I. Potapenko

Technical Editor V.V. Chernyshova

ISSN 2307-6364

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Sochi State University», 2017

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Теория и методология лингвориторической парадигмы

Буянова Л.Ю. (г. Краснодар). Лингвоконфессиональные и лингвокультурные параметры исследования сильной русскоговорящей языковой личности	8
Калинин С.С. (г. Кемерово). О важности антропоцентрического подхода к анализу процесса культурного трансфера.....	11
Кузнецова Анна В. (г. Ростов-на-Дону). Проблемы лингвоэкологии русского языка: норма vs аномалия	15
Мирзоева Л.Ю., Сюрмен О.В. (г. Каскелен, Казахстан). О некоторых лингвориторических аспектах турецко-русского художественного перевода.....	18
Присяжнюк Л.Ф. (г. Киев, Украина). Психолингвокультурологические аспекты изучения измененных состояний сознания в современной англоязычной мультикультурной прозе.....	23
Тепеева Д.Р. (г. Нальчик). Различные подходы к пониманию дискурса в современной лингвистике как объект анализа	27
Тхакушинова Ж.Б. (г. Краснодар), Кушу С.А. (г. Майкоп). Лингвистическая специфика афоризмов	32
Филиппова А.А. (г. Краснодар). Специфика поэтического дискурса и его структура (на основе болгарских поэтических текстов).....	36
Чэнь Пэйцзюнь (г. Цзинань, Китай). Стилистические черты этнографических трудов Н.Я. Бичурина (о. Иакинфа) о Китае как выражение культуры научной речи в России XIX в	40

Раздел 2. Материалы III стратегической сессии «Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам формирования речемыслительной культуры в высшей школе» (28.11.2017)

Абаева Г.Б. (г. Актобе, Казахстан). Фактор речемыслительной культуры в формировании имиджа педагога.....	43
Ананьева С.В. (г. Алматы, Казахстан). Филологический анализ текста как способ формирования речемыслительной культуры студентов в высшей школе	46
Архипова Е.В. (г. Рязань). Принципы отбора лексики для изучения русского языка как родного и как иностранного в сопоставительном аспекте	49
Бекоева И.Д. (г. Владикавказ). Билингвальная речемыслительная культура в аспекте югоосетинского предвыборного политического дискурса.....	53
Бектурсынова А.М. (г. Нукус, Узбекистан). Формирование речемыслительной культуры студентов в процессе работы над концептами «семья», «честь», «ум» на занятиях по русскому языку в колледжах Узбекистана	57
Ворожбитова А.А. (г. Сочи). Лингвориторическая методология филологического исследования как фактор развития речемыслительной культуры будущего филолога.....	60
Выборнова Л.В. (г. Челябинск). Русская фразеология как фактор формирования речемыслительной культуры иностранцев на уроках русского языка как иностранного	65
Гаврилова Т.И. (г. Курск). Формирование языковой личности в колледже: компетентностный подход на занятиях по русскому языку.....	68
Галактионова Н.А. (г. Тюмень). Особенности изучения русского языка как иностранного в военном вузе	72
Гришина О.А. (г. Красноярск). Основная проблематика исследований интонации в современном отечественном языкознании	75
Dey S. (Shillong, India). Foreignness of Russian Language from a Bangla-Speaker's Point of View: A Methodological Approach.....	80
Джигоева В.П. (г. Владикавказ). Двужычные речевые приемы в югоосетинском политическом дискурсе в аспекте лингвориторики.....	85
Дохова З.Р. (г. Нальчик). Би-/полилингвальная и би-/поликультурная языковая личность: тенденции и специфика изучения (на материале Кабардино-Балкарской Республики)	88
Дрянгина Е.А., Безбородова Н.И. (г. Саранск). Лексические средства воплощения речевой агрессии в педагогической коммуникации.....	95
Ерохина Е.Л. (г. Москва). Обучение магистрантов педагогического направления жанрам научного дискурса	99
Жаркынбекова Ш.К. (г. Астана, Казахстан). Подготовка специалистов-филологов в казахстанских вузах: проблемы, современные подходы и вопросы реализации	102

Зверев С.Э. (г. Санкт-Петербург). Языковой портрет эпохи в персональных дискурсивных практиках военных и государственных деятелей.....	106
Зворыгина О.И. (г. Сургут). Интерактивный потенциал педагогических речевых жанров.....	112
Зубарева А.В. (г. Ростов-на-Дону). К вопросу выражения эмоций в преподавании русского языка как иностранного для обучающихся из стран Латинской Америки.....	115
Измestyева И.А. (г. Тольятти). Вопросы современной речевой культуры в аспекте курса «История русского языка».....	118
Изюмская С.С. (г. Ростов-на-Дону). Художественный текст на внеаудиторных занятиях и развитие личности учащегося.....	121
Карташёва А.Н., Кенжегалиева С.К. (г. Атырау, Казахстан). Формирование когнитивных знаний в процессе чтения русской литературы в казахской аудитории.....	125
Кокова А.В. (г. Владикавказ). Лингвориторические приемы введения деловой коммуникации в ситуации русско-осетинского двуязычия.....	128
Кытина В.В. (г. Москва). К вопросу об интеграции детей-иностранцев в российскую систему образования (роль и место русского языка в процессе адаптации).....	132
Мартынюк А.Я. (г. Симферополь). Лингвокультурологическая компетенция в условиях полиэтничной среды: к постановке вопроса.....	136
Нестерская Л.А., Николенко Е.Ю. (г. Москва). Научный дискурс как основа формирования языковой личности магистранта-филолога.....	139
Парахонько Л.В. (г. Бельцы, Молдова). Проблемы эффективности коммуникации в образовательном пространстве.....	142
Погребная Я.В. (г. Ставрополь). К вопросу об эффективных методиках реорганизации содержания историко-литературных дисциплин в высшей школе.....	145
Решетникова В.В. (г. Москва). Изучение глаголов речемыслительной деятельности в курсе русского языка как иностранного для студентов нефилологического профиля.....	149
Сарсекеева Н.К. (г. Алматы, Казахстан). «Городской текст» в свете проблем речемыслительной культуры.....	152
Скворцов К.В. (г. Москва). Нарушения коммуникации при использовании профессионального языка в поликультурном пространстве.....	156
Смирнова Ю.Г. (г. Алматы, Казахстан). Неологизмы в русском ИТ-дискурсе: грамматическое освоение.....	159
Смирнова Ю.Г. (г. Алматы, Казахстан). Речемыслительная культура в контексте изучения подязыка информационных технологий в техническом вузе.....	162
Соболева И.А. (г. Луганск). О системных подходах к риторизации учебного процесса.....	165
Стародубец С.Н. (г. Брянск). Стилистика русского языка: традиции и новации формирования речемыслительной культуры в высшей школе.....	169
Тамерьян Т.Ю. (г. Владикавказ). Взаимодействие языков и культур в осетинском педагогическом дискурсе.....	172
Уразаева К.Б., Куандыкова Ж.А. (г. Астана, Казахстан). Неориторический анализ литературы и формирование лингвориторической компетенции выпускника бакалавриата.....	175
Уразаева К.Б., Новоселова Я.В., Рысбекова Д.Е. (г. Астана, Казахстан). Формирование интегральной лингвориторической компетенции студентов нефилологических специальностей.....	180
Усатюк Н.Б., Штехман Е.А. (г. Омск). Применение опорных схем на занятиях по русскому языку как иностранному.....	185
Фокина С.А. (г. Одесса, Украина). К вопросу о методике анализа современной речемыслительной культуры в лирическом тексте. Случай Андрея Ширяева.....	189
Хван Л.Б., Ибрагимова Н.М. (г. Нукус, Узбекистан). Диалог литератур как феномен активизации речевой коммуникации, формирования у студентов чувства толерантности.....	194
Ширяева О.В. (г. Ростов-на-Дону). Русская медиакультура в обучении студентов-инофонов (на материале деловых СМИ).....	198

Раздел 3. Тезисы докладов III Международной молодежной научно-практической конференции «Русская речемыслительная культура: проблемы эффективности коммуникации» (27.11.2017)

Адилбекова А.А. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Жанрово-стилистическая специфика реалистического шоу.....	202
Андреева Я.Е., Асташова А.А. (г. Тюмень). Моделирование положительного образа России на занятиях по русскому языку как иностранному.....	203
Антохова А.А. (г. Елец). Гармонизирующий диалог как основа эффективной коммуникации в педагогической сфере.....	204
Аяганова Ж.А. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Проблемы лингвистической экспертизы текстов СМИ.....	206

Белоконь Е.А. (г. Горловка). Понятие «речевой имидж» в современной лингвистике	207
Бородина О.А. (г. Москва). Международные коммуникации в контексте информационной войны (на примере освещения антидопинговой кампании в интернет-изданиях)	209
Ван Данся (г. Хайлар, КНР). Паремии тематической группы «дружба» в русском и китайском языках	210
Ван Нана (г. Хайлар, КНР). Особенности русского национального характера в творчестве И.А. Бунина (на материале рассказа «Лапти»)	211
Вуйко Н. (г. Тюмень). Трудности при изучении русского языка в сербской аудитории	212
Гардер С.В. (г. Новосибирск). Особенности норм языка в средствах массовой информации	214
Глотова Ю.В. (г. Чита). Разговорно-просторечные варианты наименований автомобилей в речи забайкальцев	215
Гурышева П.Н. (г. Москва). Учебник «Поэзия» как эксперимент (по следам М.Л. Гаспарова).....	216
Гущин Р.И. (г. Гродно, Беларусь). Проблемы эффективности речемыслительной культуры в экологическом праве	217
Демина А.Р. (г. Сочи). «Антипоговорки» в современной структуре русского языка	218
Дмитриева Е.С. (г. Тольятти). Роль цветообозначающей лексики в характеристике личности современного человека (на примере текстов В. Высоцкого)	219
Дрбова А.О. (г. Новосибирск). Коммуникативные стратегии в политическом дискурсе.....	220
Задарновская Я.Э. (г. Горловка). Понятие речевого портрета в современной лингвистике	221
Карась А.Е. (г. Новосибирск). Маркетинговые коммуникации в социальных сетях: проблемы и перспективы развития	222
Каретина А.И. (г. Москва). Образ России в массовой телевизионной культуре: «клюква» как средство манипуляции.....	223
Корнева Н.А. (г. Красноярск). Рифма как источник смыслопорождения в текстах русского рэпа (на материале творчества АТЛ).....	223
Косенкова А.А. (г. Одесса, Украина) Авторская трансформация любовного заговора как фактор речемыслительной культуры И. Бродского (на примере стихотворения «Для школьного возраста»)	225
Костенко М.Н. (г. Ростов-на-Дону). Лингвострановедческие квесты. Взгляд в будущее через призму прошлого.....	226
Крамер А.В. (г. Новосибирск). Роль коммуникации в связях с общественностью (PR)	227
Куандык Н.Б. (г. Алматы, Казахстан). Диалектизмы и их функции в «Царь-рыбе» В. Астафьева	228
Маевская И.А. (г. Ростов-на-Дону). Речевой портрет латиноамериканского студента	230
Макраслоева Н.А. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Специальное мероприятие как часть event-менеджмента.....	231
Масина Н.А. (г. Елец). Современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности как основа формирования языковой компетенции	232
Маслова С.А. (г. Новосибирск). Скобки как проявление эмоций или как «язык будущего»?	234
Маудатова Л.Е. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Спортивная журналистика Казахстана	235
Оразалы М.Б. (г. Актобе, Казахстан). Межкультурная коммуникация в сфере туристического бизнеса в Казахстане.....	236
Печенюк А.О. (г. Одесса, Украина). Поэтическая речемыслительная культура Артема Моргунова в контексте диалога с русским авангардом	237
Рожкова А.А. (г. Тольятти). Голубь как древний словесный образ в сознании современных школьников.....	238
Рысбаев Е.Т. (г. Актобе, Казахстан). Специфика профессиональной речи юриста	239
Рябинина А.Г. (г. Краснодар). Текстово-стилистическая вторичность в современной рекламе	241
Солдатенко А.В. (г. Гродно, Беларусь). Речемыслительная активность студентов-юристов: быть или не быть?.....	242
Стороженко Т.А. (г. Ростов-на-Дону). Игровые методики в образовании. Лингвострановедческий квест	243
Сысоева А.А. (г. Усть-Каменогорск). Методы рекламной коммуникации в социальных сетях	244
Трунова Е.А. (г. Краснодар). Трансформация грамматической категории числа в именах существительных	245
Усанов И.А. (г. Челябинск). Риторическая подготовка будущих юристов	246
Храмушина О.С. (г. Волгоград). Эвфемизмы в художественном тексте как часть речевого портрета авторитетного носителя языка (на примере лирики А.С. Пушкина).....	248
Шаклеина Е.А. (г. Киров). Концепт СВЕТ в художественной картине мира А.А. Фета.....	249
Шлаган М. А. (г. Одесса, Украина). Смысловая триада «город – женщина – поэт» в ментальном поле лирики А. Ширяева	250

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

CONTENTS

Part 1. Theory and Methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Buyanova L.Y. (Krasnodar). Linguistic confessional and linguocultural parameters of studying a strong Russian-speaking linguistic personality	8
Kalinin S.S. (Kemerovo). On the importance of the anthropocentric approach to analyzing cultural transfer process	11
Kuznetsova A.V. (Rostov-on-Don). Problems of linguistic ecology of Russian language: Norm vs anomaly... 15	
Mirzoyeva L.Y., Syurmen O.V. On linguistic & rhetorical aspects of Turkish-Russian literary translation	18
Prisyazhnyuk L.F. (Kyiv, Ukraine). Psycholinguocultural aspects of studying altered states of consciousness in contemporary English multicultural fiction	23
Teppeeva D.R. (Nalchik). Different approaches to understanding discourse in modern linguistics as an object of analysis.....	27
Tkhakushinova ZH.B., Kuschu S.A. (Krasnodar). Linguistic peculiarities of aphorisms.....	32
Filippova A.A. (Krasnodar). Specificity of poetic discourse and its structure (A case of Bulgarian poetic texts).....	36
Chen Peijun (Jinan, China). Stylistic features of Bichurin's (Priest Iakinf) ethnographic works about China as an expression of scientific speech culture in 19 th century Russia	40

Part 2. Materials of the Third Strategic Session "Meeting of the experts of Russian and Foreign Universities on the Problem of Communicative Cognitive Culture in Higher School" (28 November 2017)

Abaeva G.B. (Aktobe, Kazakhstan). Factor of communicative cognitive culture in the formation of a teacher's image	43
Ananyeva S.V. (Almaty, Kazakhstan). Philological analysis of the text as a way of forming communicative cognitive culture of University students.....	46
Arkhipova E.V. (Ryazan). Principles of vocabulary selection for teaching Russian as a mother tongue and as a foreign language from the comparative perspective.....	49
Bekoeva I.D. (Vladikavkaz). Bilingual communicative cognitive culture from the perspective of South Ossetian pre-election political discourse	53
Bektursinova A.M. (Nukus, Uzbekistan). Formation of students' communicative cognitive speech culture in work on "family", "honor", "mind" concepts at the lessons of Russian language in Uzbekistan colleges.....	57
Vorozhbitova A.A. (Sochi). Linguistic & rhetorical methodology of philological research as a factor in developing communicative cognitive culture of a future philologist	60
Vybornova L.V. (Chelyabinsk). Russian phraseology as a factor of forming communicative cognitive culture of foreigners at the lessons of Russian as a foreign language	65
Gavrilova T.I. (Kursk). Formation of language personality in college: Competence approach at the lessons of Russian language	68
Galaktionova N.A. (Tyumen). Peculiarities of studying Russian as a foreign language in military higher schools	72
Grishina O.A. (Krasnoyarsk). Main problems of research into intonation in contemporary Russian linguistics	75
Dey S. (Shillong, India). Foreignness of Russian language from a Bangla-speaker's point of view: A methodological approach	80
Dzhioeva V.P. (Vladikavkaz). Bilingual speech techniques in political discourse of South Ossetia Republic from the perspective of linguistic rhetoric	85
Dokhova Z.R. (Nalchik). Bi- / multilingual and bi- / multicultural linguistic personality: Trends and specificity of investigation (A case of the Kabardino-Balkar Republic).....	88
Dryangina E.A., Bezborodova N.I. (Saransk). Lexical means of verbalizing speech aggression in pedagogical communication.....	95
Erokhina E.L. (Moscow). Teaching genres of scientific discourse to master students in pedagogy	99
Zharkynbekova S.K. (Astana, Kazakhstan). Training professional philologists in universities of Kazakhstan: Problems, modern approaches and implementation issues	102
Zverev S.E. (St. Petersburg). Linguistic portrait of an era in personal discursive practices of military and government officials	106
Zvorygina O.I. (Surgut). Interactive potential of pedagogical speech genres	112

Zubareva A.V. (Rostov-on-Don). On the issue of expressing emotions in teaching Russian as a foreign language to the learners from Latin America	115
Izmeisterova I.A. (Togliatti). Issues of modern speech culture in the "History of the Russian Language" course	118
Izyumskaya S.S. (Rostov-on-Don). Belletristic text in extracurricular activities and development of a student's personality	121
Kartashyova A.N., Kenzhegalieva S.K. (Atyrau, Kazakhstan). Formation of cognitive knowledge in the process of reading Russian literature to Kazakh audience	125
Kokova A.V. (Vladikavkaz). Linguistic rhetorical methods of business communication in the situation of the Russian-Ossetian bilingualism	128
Kytina V.V. (Moscow). On integrating foreign children into the Russian educational system (The role and place of Russian language in the adaptation process)	132
Martynyuk A.Y. (Simferopol). Linguocultural competence in polyethnic environment: Problem formulation	136
Nesterskaya L.A., Nikolenko E.Y. (Moscow). Scientific discourse as the basis for forming professional linguistic personality of master students-philologists	139
Parahonco L.V. (Beltsy, Moldova). Problems of communication effectiveness in educational space	142
Pogrebnyaya Y.V. (Stavropol). On the issue of effective methods for reorganizing the content of historical and literary disciplines in higher school	145
Reshetnikova V.V. (Moscow). Learning verbs of communicative cognitive activity in the course of Russian as a foreign language meant for non-philological students	149
Sarsekeeva N.K. (Almaty, Kazakhstan). "Urban text" from the perspective of communicative cognitive culture	152
Skvortsov K.V. (Moscow). Communications disruption in professional language in multicultural environment	156
Smirnova Y.G. (Almaty, Kazakhstan). Neologisms in information technologies discourse: Grammatical adaptation	159
Smirnova Y.G. (Almaty, Kazakhstan). Communicative cognitive culture in the context of learning information technologies sub-language at a technical university	162
Soboleva I.A. (Lugansk). On system approaches to the rhetorization of the educational process	165
Starodubets S.N. (Bryansk). Stylistics of the Russian language: Traditions and innovations of forming communicative cognitive culture in higher school	169
Tameryan T.Y. (Vladikavkaz). Interaction of languages and cultures in the Ossetian pedagogical discourse	172
Urazayeva K.B., Kuandykova Z.A. (Astana, Kazakhstan). New rhetorical analysis of literature and formation of linguistic rhetorical competence of bachelor degree course graduates (A case of the genre specificity of I.S. Turgenev's early plays)	175
Urazayeva K.B., Novoselova Y.V., Rysbekova D.Y. (Astana, Kazakhstan). Formation of integral linguistic rhetorical competence of non-philological specialties students	180
Usatyuk N.B., Shtechman E.A. (Omsk). Application of support schemes to teach Russian as a foreign language	185
Fokina S.A. (Odessa). On the technique of analyzing modern communicative cognitive culture in the lyrical text. Andrey Shiryayev's case	189
Khvan L.B., Ibragimova N.M. (Nukus, Uzbekistan). Dialogue of literatures as a phenomenon of intensifying verbal communication and forming students' sense of tolerance	194
Shirayeva O.V. (Rostov-on-Don). Russian media culture in teaching foreign students (A case of business media)	198

Part 3. Abstracts of the Third scientific conference "Russian Communicative Cognitive Culture: Problems of Effective Communication" (27 November 2017)

202

Раздел 1.

Теория и методология лингвориторической парадигмы

Part 1.

Theory and Methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Лингвоконфессиональные и лингвокультурные параметры исследования сильной русскоговорящей языковой личности

Буянова Людмила Юрьевна

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

Аннотация. В статье раскрыты лингвоконфессиональные и лингвокультурные параметры сильной русскоговорящей языковой личности; отражена взаимосвязь языка, культуры и конфессии, влияющей на формирование высокой лингвориторической компетенции носителей национального русского языка. Установлено, что носители одного национального языка и одной конфессии объединены общими духовно-историческими и языковыми рамками, что позволяет им активно коммуницировать в различных дискурсивных ситуациях с помощью общего для них языкового кода.

Ключевые слова: сильная русскоговорящая языковая личность, конфессиональная картина мира, лингвоконфессиология, фразеологическая картина мира, дискурсивное пространство.

УДК 811.161.1'42:008+81'271.2

Linguistic confessional and linguocultural parameters of studying a strong Russian-speaking linguistic personality

Lyudmila Y. Buyanova

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

Abstract. The article reveals linguistic confessional and linguocultural parameters of a strong Russian-speaking linguistic personality; reflects the interconnection of language, culture and confession which influences the formation of high linguistic rhetorical competence of native Russian speakers. It is found that the representatives of the same national language and confession are united by common spiritual, historical and language bonds, which allows them to communicate actively in various discursive situations with the help of their common language code.

Key words: strong Russian-speaking linguistic personality, confessional picture of the world, linguistic confessiology, phraseological picture of the world, discursive space.

UDC 811.161.1'42:008+81'271.2

Введение. Формирование сильной русскоговорящей личности обусловлено рядом факторов, важнейшими из которых следует признать ее лингвокультурную и лингвоконфессиональную компетенцию, уровень ее развития, умения и навыки, связанные с осуществлением речевой деятельности в рамках нормированности и риторических законов. Речемыслительная культура сильной языковой русскоговорящей личности формируется поэтапно, в разнообразных по стратегиям и тактикам дискурсивных процессах. В качестве идеальной модели представляется такая русскоговорящая языковая личность, которая характеризуется высоким уровнем самопроектирования, демократичностью и поликультурной образованностью, что последовательно формируется на всех образовательных ступенях.

Лингвориторическая компетенция отражает основные механизмы и свойства дискурсивных практик русскоговорящей языковой личности, позволяет уточнить и в дальнейшем совершенствовать формирование интегративной лингвориторической компетенции носителей русского языка XXI века.

Материалы и методы. Материалом данного исследования послужила фразеологическая подсистема русского национального языка, зафиксированная во фразеологических словарях; тексты богослужебных книг; художественные тексты, тексты СМИ и СМК различных жанров. В связи с этим был необходим ком-

плексный подход к исследованию лингвоконфессиональных и лингвокультурных параметров сильной русскоговорящей языковой личности с привлечением не только лингвистических, но и социолингвистических методов и методик, основанных в том числе на учете конфессионально-ментальных и культурно-духовных модусов носителей русского языка. Эффективен также многоаспектный междисциплинарный подход, методы: общенаучные; текстологический; сбор информации; включенное наблюдение, анкетирование; структурно-семантический, формально-семантический; дефиниционный и др.

Обсуждение. Анализ развития русского языка в исторической перспективе свидетельствует о том, что православие оказало сильнейшее влияние на ментальность россиян, примерами чему служат лексические и фразеологические феномены, связанные с православными ценностями. Ученые отмечают в настоящее время такое явление, как деатеизация сознания носителей русского языка, однако в культурно-конфессиональном формате все православно маркированные языковые единицы и тексты активно функционируют в ментально-дискурсивном пространстве современных россиян. Это свидетельствует о глубокой внедренности православных ценностных ориентиров и духовно-нравственных законов в лингвориторический, лингвокультурный и мировоззренческий континуум и языковое сознание россиян.

При исследовании и формировании сильной русскоговорящей языковой личности следует учитывать позицию многих писателей, философов, культурологов, религиоведов, деятелей и служителей церкви. С.Н. Булгаков так определяет этические основы православия: «Само собою разумеется, православие не знает автономной этики, которая представляет преимущественную область и своеобразный духовный дар протестантизма. Этика для православия религиозна, она есть образ спасения души, указуемый религиозно-аскетически. ... Православие не имеет разных масштабов морали, но употребляет один и тот же масштаб в применении к разным положениям в жизни. Оно не знает и разной морали, мирской и монашеской, различие существует лишь в степени, в количестве, а не в качестве. ...негибка и максималична сама истина, которая терпит неполноту своего осуществления, но не мирится с умалением и полуистинами. Христианский путь есть путь узкий, и нельзя его расширять. Поэтому в основных принципах не может быть сделок или уступок в сторону приспособления» [Булгаков 1991: 324–325].

Стало общепризнанным фактом, что отечественной филологией накоплен большой и достаточно репрезентативный научный материал, свидетельствующий о возникновении нового *самостоятельного* направления (комплексной дисциплины) в рамках лингвокультурологии, связанного с исследованием онтологии и корреляции таких взаимосвязанных и взаимообусловленных феноменов, как **язык и конфессия** (религия), которое постепенно набирает силу. Во многом становлению этого направления способствовали и способствуют экстралингвистические факторы, важнейшим из которых выступает, по нашему мнению, начавшийся с конца XX столетия процесс религиозно-православного и духовно-нравственного возрождения всего российского социума, чему, в первую очередь, способствовало усиление духовного и морально-нравственного влияния на общество Русской православной церкви, прерванное в 20-е годы прошлого столетия. Все это обуславливает необходимость выявить, изучить и описать специфику лингвоконфессиологии как одного из актуальных направлений лингвокультурологии и теории языка в целом [Буянова 2014]. При таком ракурсе рассмотрения вербально-дискурсивные и лингвориторические особенности сильной русскоговорящей языковой личности проявляются наиболее четко.

Параметризация тех когнитивно-семиотических, прагматических, ментально-деривационных и иных механизмов, средств и способов, с помощью которых язык актуализирует в своих единицах, сохраняет и передает от поколения к поколению конфессиональную культуру того или иного социума, а также многофакторное исследование специфики *языкового* воплощения феномена **конфессиональной идентичности** позволяет выработать адекватную методику формирования лингвоконфессиональной компетенции как одной из ведущих культурных специализаций. Этому способствует также систематизация и лексикографическая упорядоченность не только религиозно, но и, главным образом, *конфессионально маркированных* языковых средств на фонетическом, лексическом, фразеологическом и грамматическом уровнях в пространстве сакрального текста. Именно способность национального языка осуществлять вербально-семиотическую репрезентацию конфессии и культуры обуславливает возможность его воздействия на ментальность и модус мировоззрения и миропонимания, типичный для той или иной лингвоконфессиональной общности. Православная картина (образ/модель) мира зиждется на константах религиозного сознания русского православного человека, являющихся основой русской культуры и духовности (фрагмента русской религиозной картины мира, связанного с православной ментальностью и мировоззрением). В главном ментальном суперконцепте русской аксиосферы – «**Душа**» – выражается идея духовного бессмертия человека, что ставит перед ним сложную нравственную задачу: жить на Земле праведно, достойно, делать Добро. Одним из наиболее сложных, неоднозначных можно считать соотношение понятия/концепта «Душа» и слова «**душа**», отражающих национально-культурную, ментально-психологическую специфику и конфессионально-ценностную ориентацию русского народа. При этом отмечается дифференциация философского, языкового, обыденного понимания и восприятия данного суперконцепта. Главная формула-аксиома (констатация) православия – «**Бог есть Любовь**» – детерминировала всю когнитивно-смысловую и духовно-нравственную направленность и эволюцию русского и других славянских языков, обусловив своеобразие их лексической, фразеологической, синтаксической семантики, речевого поведения, формирования особой этики и эстетики, основ культуры речи (и поведе-

ния). Русские конфессионально-аксиологические религиозные концепты органично вписываются в духовную и культурную сферу национального языка, посредством которого они сформировались и отложились в сознании его носителей, определенным образом повлияли на структуру и содержание их языкового и культурно-конфессионального сознания.

Фразеологическая картина мира носителей русского языка характеризуется достаточно высокой степенью логико-вербальной репрезентации конфессионально обусловленных смысловых доминант. Языковые факты в целом показывают, что фразеология косвенно отражает сильнейшую взаимовлияющую связь языка, конфессии и культуры, которые определенным образом формируют национальный менталитет и русскую национальную картину мира. Русские фраземы с эксплицитным или имплицитным глагольным компонентом обычно обладают категориальным значением оценочной признаковости – «хорошо» или «плохо», что интуитивно осознается и признается носителями языка: *вкладывать душу, с душой* – «хорошо»; *влезать в душу, кривить душой; стоять над душой* – «плохо»; *есть поедом, ездить верхом, чужими руками жар загребать* – «плохо» и т.п. Такого рода ФЕ образуют в пространстве фразеологической картины мира системно организованную лингвокогнитивную структуру, конфессионально обусловленную, в которой закодированы выработанные в течение веков и закрепленные в вербально-ментальных образованиях кванты обыденного знания о человеческих взаимоотношениях и стереотипы поведения человека по отношению друг к другу; к родным; к чужому(-им); к порученному делу; к воспитанию и т.д. Спецификой подобных ФЕ является то, что в них (в соответствии с установками православной этики) заложена поведенческая «инструкция» преимущественно о том, как **нельзя, плохо, некрасиво** поступать, а не о том, как поступать или вести себя нужно и должно.

Сегодня необходимо признать, что изучение **русского языка и всех национальных языков России** также в парадигме *культурно-конфессиональной* интерпретации должно представлять собой одну из главных задач и целей современной отечественной лингвоконфессиологии и в целом – российской системы национального образования. Духовная культура современного российского полиэтнического общества, как и любого другого, неразрывно связана со своим источником – великим национальным языком, представляющим собой бесценное хранилище опыта предков и национальной памяти. Все это способствует тому, что сильная русскоговорящая языковая личность формирует свое дискурсивное пространство в зависимости от вида/типа языкового, конфессионального и социального сознания, которое эксплицируется по-разному в тот или иной период развития социума и исторических процессов. Хронологически одновременно само дискурсивное пространство моделирует языковую личность в соответствии с глобальными факторами существования и эволюции социума и эпохи.

Анализ различных современных речевых и языковых репрезентаций, языка СМИ, массмедиа, СМК, современной художественной литературы, различных текстовых произведений рыночно-коммерческого и рекламного характера и т.п. однозначно свидетельствует о том, что вербальный образ русского мира сегодня неоднороден, он меняется, наполняясь семиотическими и семантико-понятийными «красками» иных языковых миров. Глобализационно-рыночная обусловленность специфики языковых заимствований отражает функционально-социальную гибкость и высокий потенциал русского национального языка как уникальной системы репрезентации ментально-конфессионального и культурно-социального опыта всех поколений носителей русского языка, всего русского мира. Все эти экстралингвистические аспекты современного состояния социума также влияют особым образом на формирование сильной русскоговорящей языковой личности.

Закключение. В результате нашего исследования можно прийти к выводу о том, что носители одного национального языка и одной конфессии объединены духовно-историческими и языковыми рамками, что позволяет им активно коммуницировать в различных дискурсивных ситуациях с помощью общего для них языкового кода. Каждый национальный язык не только закрепляет, аккумулирует и хранит в своих единицах смыслы, символы, образы, ассоциации, знаки, концепты, постулаты, заповеди и установки конкретной конфессии, но и способствует тому, что все они воспроизводятся в *конфессиональной памяти* и менталитете народа из поколения в поколение. Концепты «Душа», «Любовь», «Милосердие», «Соборность», «Вера», «Истина» и другие, выступающие результатом вербализации аксиологических основ православия, следует интерпретировать как особые ментально-языковые образования, в которых закрепился культурный и *духовный*, религиозно-конфессиональный, нравственно-этический опыт русского (российского) народа. В структуре каждого «**православного**» концепта выделяются составляющие: *образная* (представления, образы, символы), *понятийная* (их вербальное обозначение посредством имен, развернутых толкований, системных противопоставлений), *аксиологическая* (соотнесение этнического опыта с системой базовых духовных и иных ориентиров поведения) и *сакрально-конфессиональная, или религиозно-конфессиональная* (актуализация знаками языка религиозных традиций, приоритетов и ценностей христианства, православия).

Библиография

- Булгаков С.Н. Православие. Очерки учения православной церкви. – М.: Мысль, 1991.
 Буянова Л.Ю. Лингвоконфессиология в системе современной гуманитарной гносеосферы: методологический инструментарий и понятийный аппарат // Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства. – № 21. – Украина, Одесса, 2014. – С. 23–26.

О важности антропоцентрического подхода к анализу процесса культурного трансфера

Калинин Степан Сергеевич

Кемеровский государственный университет, Россия
650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6
аспирант кафедры переводоведения и лингвистики
E-mail: rage_of_gods@inbox.ru

Аннотация. В работе рассматриваются различные подходы к анализу понятия «культурный трансфер». Вначале анализируются структуральные подходы к анализу данного феномена и кибернетические модели передачи информации, предложенные в середине прошлого века. Результатом работы является необходимость перехода к анализу «человека говорящего» в процессе трансферизации, необходимости учесть и человеческий фактор в процессе обмена информацией между различными лингвокультурами, т.е. к переходу к лингвоцентричной и антропоцентричной модели.

Ключевые слова: культурный трансфер, антропоцентризм, лингвоцентризм, структуральные модели, языковая личность.

УДК 81-139:008

On the importance of the anthropocentric approach to analyzing cultural transfer process

Stepan S. Kalinin

Kemerovo State University, Russia
650000 Kemerovo, Krasanya Str., 6
Postgraduate student of Translation Studies and Linguistics Department
E-mail: rage_of_gods@inbox.ru

Abstract. This article explores different approaches to the analysis of the “cultural transfer” concept. First, the author looks at the structural approaches to the analysis of this phenomenon and cybernetic models of information transmission suggested in the middle of the previous century. The conclusion of the article underscores the importance of movement to the analysis of *homo loquens* in the process of transfer; it is found necessary to take into account the personal factor in the process of information exchange between different linguocultures, i.e. a transfer to the linguocentric and anthropocentric models.

Key words: cultural transfer, anthropocentrism, linguocentrism, structural models, linguistic personality.

UDC 81-139:008

Введение. Процесс культурного трансфера определяется в современных работах как процесс взаимобмена информацией между различными культурами [Маслова 2017: 146–147]. В современных работах данный процесс анализируется с различных подходов: как с позиций науки о литературе и культурологии, так и с позиции переводоведения, поскольку перевод является одним из типов культурного трансфера (о чем еще будет сказано).

Материалы и методы. В настоящее время активно развивается применение методов теоретической и прикладной лингвистики к анализу процесса трансфера.

Обсуждение. Теория трансфера начала активно разрабатываться в 1950-е гг. на волне активного развития структурной лингвистики. Она возникла в связи с потребностями теории и практики переводческой деятельности, в частности, в связи с лингвистическим анализом проблемы возможности и осуществимости машинного перевода. Были предложены различные структурные модели, описывающие процесс перевода именно как процесс трансфера (см., например, работу [Nida 1964]). Другое направление изучения процесса трансфера было связано с исследованием билингвизма и билингвальности. Так, в 1953 г. У. Вейнрейх выпускает работу, позднее многократно переиздававшуюся [Weinreich 1968], посвященную билингвизму в многоязычных сообществах. Одним из понятий, вводимых в данной книге, стал именно трансфер. У. Вайнрейх понимает трансфер как интерференцию – взаимоналожение элементов одной языковой системы на элементы другой языковой системы под воздействием двуязычия [Фещенко, Бочавер 2016: 9]. В 1954 г. З. Харрис выпустил статью «Грамматика трансфера» [Harris 1954], в которой он говорил о структурном трансфере на разных языковых уровнях как об элементе выявления структурных различий между языками. Из этого становится ясным, что понятие трансфера с самого начала было связано со структурными исследованиями языкового материала.

В это же время возникают модели культурного трансфера, опирающиеся на кибернетическое понимание коммуникации (что было связано с потребностями развития систем автоматического перевода и машинного обучения), в частности, на модель, предложенную К. Шенноном и У. Уивером [Фещенко, Бочавер 2016: 10]. Такие модели являются линейными по своей структуре, что обусловлено прикладны-

ми целями использования подобных моделей (техническая реализация процесса передачи информации по однонаправленному каналу). Очевидно, что между элементами, составляющими их, информация передается только по одному вектору. Наивысшим развитием такой модели можно считать модель Р.О. Якобсона, позволяющую связать функции языка с компонентами коммуникативного процесса и благодаря этому объяснить существенные различия между текстами [Якобсон 1975: 198].

В отечественной традиции исследования культурного трансфера были вдохновлены работами Московско-Тартуской семиотической школы, в частности, трудами Ю.М. Лотмана. Он считал, что не может быть двух говорящих, обладающих одинаковыми кодами: «Нетрудно заметить, что функциональная установка такой схемы коммуникации (схемы Якобсона), объясняя механизм циркуляции уже имеющихся сообщений в том или ином коллективе, не только не объясняет, но и прямо исключает возникновение новых сообщений внутри цепи «адресант – адресат»» [Лотман 2010: 560]. Данное высказывание Ю.М. Лотмана можно перенести и на сферу культуры, говоря о том, что не существует двух культур, обладающих одинаковыми кодами. «Коммуникация между неидентичными отправителем и получателем информации означает, что «личности» участников коммуникативного акта могут быть истолкованы как наборы неадекватных, но обладающих определенными чертами общности кодов. Область пересечения кодов обеспечивает некоторый необходимый уровень низшего понимания. Сфера непересечения вызывает потребность установления эквивалентностей между различными элементами и создает базу для перевода... Сфера непересечения кодов в каждом личностном наборе постоянно усложняется и обогащается, что одновременно делает сообщение, идущее от каждого субъекта, и более социально ценным, и труднее понимаемым» [Лотман 1992: 100]. Очевидно, что даже в одной культуре или в близкородственных культурах (германских, например, или романских) коды не бывают эквивалентными, и они всячески преобразуются в процессе трансфера.

Процесс перевода с точки зрения структуралистского подхода к анализу культурного трансфера также можно считать процессом перекодирования с одного языкового кода (одной семиотической системы) на другую. Этот процесс может осуществляться как носителем исходного либо переводящего языка (*homo loquens*, «человек говорящий»), так и искусственной системой, к примеру, компьютерной программой.

Семиотические идеи Московско-Тартуской школы были восприняты и переосмыслены французскими исследователями. Ими трансфер стал пониматься не как простой перенос из одной культуры в другую, речь идет о циркуляции и преобразении культурных ценностей, их переосмыслении и интерпретации в новых культурах [Фещенко, Бочавер 2016: 18–19]. Касательно перевода можно сказать, что в процессе переводческой деятельности (при учете, естественно, адекватности перевода) происходит взаимообогащение как лингвокультуры исходного языка (ИЯ), так и лингвокультуры переводящего языка (ПЯ). Культурные константы ПЯ, попадая в лингвокультурное окружение ИЯ, приобретают новые смысловые оттенки, коннотации, они начинают играть новыми красками. Даже в таких достаточно генетически близких языках, как современный русский язык и современный английский язык, никогда не происходит полного эквивалента значений лингвокультурных констант, что на конкретных примерах показано в работе Л.С. Бархударова [Бархударов 1969: 79–80]. В частности, семантические поля, связанные со словами «дом» и *house* пересекаются лишь частично, лишь отдельные элементы значений этих лексем являются идентичными в двух языках.

С другой стороны, ряд признаков у культурных констант, подвергающихся трансферу, может ослабляться (семиотическое ослабление признака, по выражению С.Г. Проскурина [Культурные трансферы... 2015: 19–20]), либо наоборот: признак, не значимый в одной культуре, может усиливаться в другой. Чтобы процесс трансфера происходил, необходимо иметь культурное пространство и границу между системами в этом общем пространстве [Moser 2014: 58–59]. Сам процесс трансфера протекает следующим образом, по мнению французских авторов: изъятие объекта из системы-донора, перемещение (собственно, акт трансферизации), включение в систему-реципиента [Там же]. Таким образом, процесс культурного трансфера всегда состоит из трех компонентов, что подтверждает, в частности, М. Эспань: «Культурный трансфер никогда не происходит между только двумя языками, двумя странами или двумя культурными областями, практически всегда в процесс вовлечены три участника» [Espagne 2013]. Как отмечает Е. Дмитриева, «компаративизму в гуманитарных науках, исходящему из идеи «особости» каждой культуры, даже когда речь идет о влиянии одной культуры на другую, теория культурного трансфера противопоставляет не просто изучение нескольких культурных и национальных пространств, но также и изучение имбрикаций, вкраплений, трансформаций, которые при всяком соприкосновении культур проявляются равно в воздействующей и в принимающей культурах». Тем самым в расчет берется уже не бинарная оппозиция – две культуры, одна из которых обязательно осмысливается как культура-реципиент, то есть культура принимающая, – но конструкция, гораздо более сложная» [Дмитриева 2011].

Говоря о процессе культурного трансфера и его отражении в языке, следует учитывать тот факт, что язык представляет собой не только «духовную» систему (особую метафизическую реальность, по выражению Й.Л. Вайсгерберера [Вайсгербер 2009: 78–79]), но и социальное образование, социальный конструкт. Из этого следует, что при анализе языковой экспликации процесса следует учитывать особенности человека говорящего, той языковой личности (например, языковой личности переводчика) или «языкового сообщества» (термин был введен также Й.Л. Вайсгербером [Вайсгербер 2009: 131]), которое осу-

ществляет процесс трансферизации. Анализ практического языкового материала показывает, что процесс культурного трансфера может осуществляться как языковыми сообществами, так и отдельными языковыми личностями (писатель, переводчик). Анализируя, в частности, распространение куртуазной литературы и «куртуазного стиля» в средневековой Европе, можно указать, что изначально он зародился в провансальской (окситанской) лингвокультуре в южной Франции. Значительное влияние на него оказала поэзия северной Франции – так называемая поэзия труверов. Подвергнувшись интерференции (французская лингвокультура с провансальской лингвокультурой), данный стиль вышел за пределы романских лингвокультур. Затем произошел процесс его трансфера в германо-немецкую культуру, в частности. Значительную роль здесь играла деятельность как романоязычных, так и германоязычных языковых сообществ. Концептосфера германо-немецкой народности, активно формировавшаяся в эпоху XII–XIII вв., обогатилась в это время новыми лингвокультурными единицами: например, концепт Прекрасной Дамы, концепт служения Прекрасной Даме, концепт куртуазной любви (Minne) и т.д. В этом проявляется активное творческое начало языкового сообщества, а также подтверждается вышеописанное наблюдение о трех необходимых для осуществления процесса трансфера («треугольный тип трансфера») культурах.

Поскольку основными агентами, осуществляющим процесс культурного трансфера, являются как языковые сообщества, так и языковые личности, необходимо рассмотреть роль языковой личности в процессе трансфера более подробно. Представляется вероятным, что структурные (в частности, линейные) модели трансфера и переводческой деятельности как разновидности процесса трансфера не полностью отражают особенности этого процесса. Эти модели адекватны для описания определенной категории процессов, о чем уже было сказано, однако процесс реальной языковой деятельности человека говорящего они отражают не всегда полностью. Кроме того, некоторые из этих моделей (например, упоминавшаяся модель информационного канала Шеннона – Уивера) представляются в достаточной степени механистическими.

Язык является, по выражению Л. Вайсгербера, отличительной способностью человеческого бытия [Вайсгербер 2009: 136–138]. Поэтому при антропоцентрическом и лингвоцентрическом подходе к рассмотрению процесса культурного трансфера (очевидна взаимосвязь между языком и культурой), в отличие от системноцентрического подхода к анализу этого процесса, в центр исследования ставится человек и его язык. Подобный подход был намерен еще в упоминавшейся работе У. Вейнрейха, в которой он анализировал языковые контакты и явление билингвизма. В этом труде У. Вейнрейх рассматривал, в частности, социолингвистические аспекты билингвизма и билингвальности, т.е. центром его изучения было именно отражение языковых контактов и билингвальности в языке. В настоящее время назрела необходимость рассматривать культурный трансфер в более общем контексте «трансфера знаний» – переноса методов и принципов одной научной области в другую научную область. В настоящее время трансфер знаний протекает не только из области точных и естественных наук в гуманитарные (в частности, в лингвистику), но и в обратном направлении. Показательна в этом плане история возникновения понятия аутопознания, которое первоначально было введено чилийскими биологами и философами У. Матураной и Ф. Варелой для описания ряда процессов, протекающих в живых организмах [Матурана, Варела 2001: 40]. В одном из интервью У. Матурана описывал это понятие на примере функционирования молекулярных механизмов живой клетки [Die Selbsterschaffung... 2003]. Затем это понятие было перенесено из области биологии в область общественных наук (в частности, социологии), а позднее распространилось и на другие гуманитарные науки, в том числе на лингвистику. Возможно применить это понятие и для анализа процесса культурного трансфера, поскольку, когда наблюдатель (в данном случае наблюдателя можно считать эквивалентным языковой личности индивида) видит координации объектов в потоке жизнедеятельности, он описывает их в языке [Maturana 1995: 155]. Между тем язык служит ему промежуточным миром [Вайсгербер 2009: 176], в котором и через который он конструирует наблюдаемую им реальность. Таким образом, процесс трансфера в данном случае сводится к языковой деятельности наблюдателя в коммуникативном пространстве и «переформатированию» одного языкового конструкта, соотносящегося с определенной лингвокультурой, в другой языковой конструкт. В результате этого между наблюдателем и конструируемым им фрагментом реальности образуется устойчивая обратная связь и процесс становится самоподдерживающимся, т.е. аутопозным по своей природе. В таких случаях становится возможным изучение его при помощи методов лингвокогнитивной синергетики, описанных Н.Ф. Алефиренко [Алефиренко 2009: 245–250]. В этом случае можно представить основные трансформируемые лингвокультурные константы как своеобразные аттракторы, которые формируют вокруг себя собственные семантические поля, а также определяют в некоторой степени дискурсивное окружение, грамматические и прагматические особенности употребления вербализующих их лексем. К примеру, нами отмечено, что ряд эпитетов в германо-немецкой куртуазной поэзии, характеризующий особенности концепта Прекрасной Дамы, употребляется в основном в виде обособленных обращений. В русскоязычных переводах данной поэзии такие эпитеты чаще всего употребляются в атрибутивной функции и в функции прямого либо косвенного объекта. Следовательно, при анализе процесса трансферизации необходимо анализировать также реализацию конкретных языковых единиц, репрезентирующих ту или иную культурную константу в ее дискурсивном окружении, обращая также внимание на морфо-

логические и синтаксические особенности их употребления (грамматика трансфера по З. Харрису, о которой говорилось выше).

Закключение. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что появляется необходимость анализировать процессы культурных трансферов не только с позиций системоцентрического, но и, прежде всего, с позиций лингвоцентрического и антропоцентрического подходов. Именно поэтому теория культурных трансферов находится на пересечении нескольких гуманитарных дисциплин. Изучением этого процесса занимаются в настоящее время семиотика, литературоведение, культурология. Необходимо также изучать этот процесс и лингвистически, поскольку все единицы, все элементы культуры выражаются, в первую очередь, через язык. Именно язык является тем интерфейсом, через который нам становятся доступны и культура народа, и его картины мира, и его менталитет. Отметим также перспективность комплексного лингвориторического подхода (см., напр.: [Дружинина, Ворожбитова 2005; Ворожбитова 2013 и др.]) для дальнейшей разработки проблемы исследования.

Библиография

Алефиренко Н.Ф. Лингвокогнитивная синергетика: истоки, принцип, сущность // *Studia linguistica cognitiva*. Выпуск. 2: Наука о языке в изменяющейся парадигме знания. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. – С. 228–256.

Бархударов Л.С. Двенадцать названий и двенадцать вещей // *Русский язык за рубежом*. – 1969. – № 4. – С. 79–86.

Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа // пер. с нем.; вступ. статья и коммент. О.А. Радченко. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 232 с.

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.

Дружинина В.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторические параметры идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А.Ф. Лосев): монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2005. – 152 с.

Дмитриева Е. Теория культурного трансфера и компаративный метод в гуманитарных исследованиях: оппозиция или преемственность? // *Вопросы литературы*. – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/4/dml16.html>

Культурные трансферы: проблемы кодов: коллективная монография; под ред. С.Г. Проскурина. – Новосибирск: РИЦ НГУ, 2015. – 224 с.

Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Т. 1 (статьи по семиотике и типологии культуры). – Таллин: «Александра», 1992. – 479 с.

Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб., 2010. – 704 с.

Маслова В.А. Трансфер: от слова и термина к новому мировоззрению // *Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXII (69) региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 томах*. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2017. – С. 146–148.

Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания // пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М.: Прогресс – Традиция, 2001. – 224 с.

Фещенко В.В., Бочавер С.Ю. Теория культурных трансферов: от переводоведения – через cultural studies – к теоретической лингвистике // *Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии: коллективная монография; отв. ред. В.В. Фещенко*. – М.: Культурная революция, 2016. – С. 5–34.

Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // *Структурализм: «за» и «против»*. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.

Die Selbsterschaffung der Welt. Im Gespräch mit Humberto R. Maturana (10.01.2003). URL: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-selbsterschaffung-der-welt>

Espagne M. La notion de transfert culturel // *Revue Sciences/Lettres* [Online]. 2013. № 1. URL: <http://rsl.revues.org/219>

Harris Z. Transfer Grammar // *International Journal of American Linguistics*. 1954. Vol. 20. No. 4. – Pp. 259–270.

Maturana, H. R. Biology of self-consciousness // *Consciousness: Distinction and reflection*. – Naples, Italy: Bibliopolis, 1995. – Pp. 145–175.

Moser W. Pour une grammaire du concept de “transfert” appliqué au culturel // *Transfert. Exploration d’un champ conceptuel*. – Ottawa: Les presses d’Université d’Ottawa, 2014. – Pp. 49–75.

Nida E. A. Toward a science of translating with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. – Leiden: E. J. Brill, 1964. – 335 pp.

Weinreich, U. Languages in contact. Findings and problems. – The Hague – New York – Paris: Mouton Publisher, 1968. – 160 pp.

Проблемы лингвоэкологии русского языка: норма vs аномалия

Кузнецова Анна Владимировна

Южный федеральный университет, Россия
Институт филологии, журналистики и массовых коммуникаций
344008, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33
доктор филологических наук, профессор
E-mail: avk21@yandex.ru

Аннотация. Возникновение и развитие лингвоэкологии в ее различных разделах манифестирует трансформацию лингвистики как науки, нацеленной на параметрирование языковых структур и их таксономий, в междисциплинарную науку, которая способна решать социолингвистические и лингвокультурологические проблемы. Исследовательская сфера лингвоэкологии определяется актуальным интересом к заимствованиям и жаргонизации, которые, с одной стороны, закономерны в условиях межкультурной коммуникации, но, с другой, способны создать угрозу безопасности самого национального языка.

Ключевые слова: лингвоэкология, лингвопрагматика, норма, аномалия, заимствования, жаргонизация.

УДК 81-119: 811.161.1

Problems of linguistic ecology of Russian language: Norm vs anomaly

Anna V. Kuznetsova

Southern Federal University, Russia
Institute of Philology, Journalism and Mass Media
344008 Rostov-on-Don, B. Sadovaya Str., 33
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: avk21@yandex.ru

Abstract. The emergence and development of linguistic ecology with its different fields manifests the transformation of linguistics as science aimed at the parametrization of linguistic structures and their taxonomies into an interdisciplinary science that is able to solve sociolinguistic and linguoculturological problems. The research scope of the linguistic ecology is determined by interest in borrowings and slang which, on the one hand, are natural in the context of intercultural communication, and on the other hand, can pose a threat to the security of the national language.

Key words: linguistic ecology, linguistic pragmatics, norm, anomaly, borrowing, slang.

UDC 81-119: 811.161.1

Введение. Бесспорен междисциплинарный характер лингвоэкологии, что, однако, не влечет за собой ее изоляцию от собственного языкового материала. Исследователи фокусируют свое внимание на разноразрядных единицах языка, реализация которых вступает в противоречие со структурно-речевыми и/или этико-речевыми нормами, что, разумеется, снижает качество коммуникации и уровень ее комфортности.

Основной целью лингвоэкологии признается возможность создания объективной картины состояния языка, оценивания всех ее ракурсов при установлении возможных угроз безопасности языка и предложения стратегии сохранения и увеличения его богатств. Распространенное мнение о современном состоянии русского языка как нестабильном и кризисном основывается на обобщении фактов потерь в сфере лексики, прежде всего. Действительно, русский язык, как и любой другой, демонстрирует позитивную динамику, меняясь с различной скоростью. Но и то, что остается, используется неэффективно: так, в России отсутствует культура политических дебатов, культура публичного красноречия – все то, что характеризует суть демократии, ведь победа, по определению, должна быть достигнута силой аргументации при том, что в публичном пространстве России предпочтительными оказываются демагогия и манипуляция.

Социокультурный контекст детерминирует сам язык, коммуникативное поведение, речевые этикетные формы. «Повышенная динамичность» русского языка в современных условиях диктует необходимость обращения к экологическому подходу, который позволяет, в частности, осмысливать критически статус и функции заимствований. Ее специфика состоит не только в определенной угрозе самобытности языка, обусловленной количеством заимствований, но и в отсутствии (на фоне заимствований) собственного словотворчества [Брусенская 2012: 152].

Популярность идей лингвоэкологии может быть объяснена, по мнению М.К. Пылаевой [Пылаева 2014], преобладанием идеи сохранения, главенствующей в данной исследовательской сфере. Процессы выживания или вытеснения языков, вступающих в конкурентные отношения, становятся приоритетными объектами исследования в координатах лингвоэкологии вне зависимости от того, индивидуальное это

сознание или общественное. Другой важной сферой исследований лингвозкологии являются возможные стратегии преодоления тенденции к резкому сокращению количества языков. Исчезновение языков таит в себе опасность утраты возможности осмысления различных способов миропостижения, отраженных в них. Вяч. Вс. Иванов указывает в этой связи, что «каталогизация таких способов есть одна из подготовительных задач при решении проблемы того, что может объединить все человечество», т.е. при выполнении задач эколлингвистики должна быть выработана языковая политика «всего объединенного человечества, о котором можно мечтать в пору современного опасного обострения религиозных, этнических и языковых конфликтов» [Иванов 2004: 99]. В целом вполне корректно рассмотрение лингвозкологии как нового измерения социоллингвистики [Карасик 2013: 191–201].

Материалы и методы. В исследовании применяется комплекс методов, включающий гипотетико-дедуктивный метод, методы анализа, аналогии и обобщения, что репрезентирует в целом синтез системного, интерпретативного и сравнительно-сопоставительного подходов.

Обсуждение. Известно, что термин «экология языка» ввел в научный оборот Э. Хауген [Haugen 1966: 159–190], основной идеей которого становится наличие состояния равновесия, конкуренции для языков в той же степени, что и для биологических видов, а их бытие взаимно детерминировано как на социальном, так и на личностном уровнях (в случае би-/полилингвизма языковой личности): «Экологию языка можно определить как науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов. <...> Частично экология языка имеет физиологическую природу (т.е. взаимодействие с другими языками в сознании говорящего), частично социальную (т.е. взаимодействие с обществом, в котором язык используется как средство коммуникации). Экология языка зависит от людей, которые учат его, используют и передают другим людям» [Haugen 2001: 57].

Лингвозкологическому поведению членов социума противоположно «деградационное поведение» [Бухарева 2009: 10], в связи с чем данная наука закономерно обращена к изучению категорий нормы и аномалии (в частности, в отношении субстандарта и сленга), а идея заботливого отношения к чистоте коммуникативной среды обитания человека становится центральной для осмысления экологии языка. Безусловно, «особенность экологического подхода связана с основным принципом параметрирования всех языковых процессов в определенный период развития языка: позитивация/негативация, ценности/антиценности...» [Фомина 2011: 51], а «чистота речи предполагает стилистически оправданное употребление, во-первых, литературных единиц, а во-вторых, внелитературных языковых элементов...» [Там же: 86]. Однако существует также точка зрения, когда субстандарт рассматривается как средство стабилизации языковой системы: «Субстандарт как дестабилизирующее начало необходим для поддержания языковой системы как гомеостаза» [Кудинова 2011: 19].

Ключевыми категориями экологии языка выступают деградация и реабилитация. Лингвозкология обращается к выявлению маркеров языковой деградации с тем, чтобы эффективно противодействовать ей, формируя условия выживания языка, поддерживая его развитие и разнообразие. При этом она нацеливает на понимание ценности такого развития, которое способно удовлетворить потребностям современности, не угрожая потребностям будущих поколений. Наиболее перспективными направлениями лингвозкологии являются проблемы лингвистического разнообразия (причины, последствия, функции и формы); исчезающих языков (спасение исчезающих и малых языков); соотношение/соответствие между биологическим и лингвистическим/культурным многообразием; поиск экологических и неэкологических элементов языковой структуры. Наиболее острыми проблемами, обозначаемыми в лингвозкологической парадигме, становятся инвективизация и жаргонизация, что влечет за собой необходимость защиты языка от деструктивного внешнего влияния, литературной нормы от превалирования в языковой практике грубо просторечной и иноязычной лексики, а также прав личности на лингвистическую свободу и комфортность пользования языком.

Экологичны те средства языка, которые обеспечивают все качества хорошей речи, каноны которой установлены античной риторикой: таковы ясность, красота, чистота и уместность. Определяющей для лингвозкологии становится именно ясность как доступность смысла речи для восприятия реципиентом, обеспечивающая быстрое и легкое понимание речи.

Социально и биологически опасные речевые ситуации маркированы лингвозкологией как «лингвозкологические правонарушения», к которым традиционно относят не только ненормативность в целом, но и немотивированное использование заимствований. Наиболее радикальной признана позиция, состоящая в утверждении, что для русского языка «точка невозврата» уже пройдена [Карасик 2013]. Кроме засилья в устной и письменной речи американизмов, гибридных англо-русских образований («кентавров»), семантических калек, которые используются в рекламе, в эргонимике, в бытовом и профессиональном общении, текстах СМИ и т.д., угрожающих безопасности русского языка на территории РФ, исследователи отмечают и его криминализацию как перенасыщение речи жаргонными выражениями, в том числе – инвективами, снижение общего уровня речевой культуры и грамотности населения, ухудшение преподавания русского языка в школе и сокращение количества часов, отведенных на изучение русского языка. Нельзя не согласиться с тем, что указанные процессы деструктивны по отношению к духовной культуре и интеллектуальному потенциалу страны.

Фактором дестабилизации может быть также признано вытеснение исконных слов русского литературного языка заимствованиями и жаргонизмами, что подвергает деконструкции этические представления нации, имеющие значимый лингвокультурологический потенциал. Наблюдается процесс архаизации таких лексем, который способствует их безвозвратному в конечном счете исчезновению. Процесс архаизации маркирует изменение значимости конкретного концепта в лингвокультуре, в частности, тревожным фактом является уход на периферию словарной системы тех слов, которые обозначают этические представления, которые по определению не должны устаревать.

Лингвоэкология акцентирует внимание и на отсутствии в современной стилистической палитре «высокого регистра» [Там же], что в целом детерминировано социально-политическими условиями – изменением общественно-экономического уклада всей российской жизни. Тоталитарный язык исчерпал себя, зачастую изменив вектор воздействия на иронический (Ср.: *славные соколы нашей авиации, Первого мая улицы нашего как будто города стали шире* и пр., связанное в языковом сознании с советским периодом развития национального языка). Однако вместо этих клише «высокого регистра» не предложено ничего, что в целом способно нанести ощутимый ущерб духовному здоровью нации ввиду преобладания общо-разговорной формы.

Закключение. Связь лингвоэкологии и лингвопрагматики очевидна, так как нарушение экологического равновесия в бытии языка и комфортности коммуникации обусловливается пренебрежением прагматическими значениями слов. Специфика современного развития русского языка видится в смене стилистических и коммуникативных регистров для целых лексических пластов: так, актуальность приобретают слова, прежде находившиеся на языковой периферии, а слова, формировавшие некогда идеологическое ядро лингвокультуры, теряют свою значимость, что в целом оказывает влияние на прагматическую взаимообусловленность лексического состава языка. (См. в связи с этим, в частности: [Vorozhbitova, Issina 2013]). Последние двадцать лет характеризуются не столько сменой самого языка (хотя заимствования на лексическом уровне весьма значительны), сколько трансформацией стратегий коммуникативного поведения представителей лингвокультурного сообщества.

Лингвоэкология формируется как ответ на вызовы современного состояния языка: она способствует получению объективных данных о состоянии русского языка, об основных тенденциях, содействующих прогнозированию возможных «сбоев» в его развитии, а значит, дает ответы на вопросы о безопасности языка и его охране от нежелательных воздействий. Особая социальная значимость лингвоэкологии видится в утверждении роли языка в формировании личности определенного типа, а не только в продуцировании соответствующих стандартов. В.И. Карасик указывает, что лингвоэкология нацелена на сохранение жизнеспособности языка, понимаемого в качестве своеобразной окружающей среды человека [Там же: 191–192]. Таким образом, создание условий для обеспечения языковой безопасности должно способствовать укреплению безопасности национальной.

Библиография

- Брусенская Л.А. В чем состоит экологический подход к языку? // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2012. – № 3. – С. 149–156.
- Бухарева Л.П. Лингвоэкологические факторы процессов оптимизации языкового поведения: на материале Республики Марий Эл: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2009. – 22 с.
- Иванов Вяч. Вс. Лингвистика третьего тысячелетия: Вопросы к будущему // Иванов Вяч. Вс. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 192 с.
- Карасик В.И. Ценностные параметры лингвоэкологического общения // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография. – Волгоград: Перемена, 2013. – С. 191–201.
- Кудинова Т.А. Языковой субстандарт: социолингвистические, лингвокультурологические и лингвопрагматические аспекты интерпретации: дис. ... д-ра филол. наук. – Нальчик, 2011. – 390 с.
- Пылаева Е.М. К вопросу об эколлингвистике в свете современных эколого-эволюционных исследований // Культура и образование. – 2014. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-gzi.ru/2014/02/136>.
- Фомина О.А. Концептуально-терминологическое пространство лингвистической экологии: когнитивный и функционально-семантический аспекты (на материале русского языка): дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2011. – 214 с.
- Haugen E. The ecology of language: Essays by E. Haugen / Stanford, CA: Stanford University Press / Originally published in W. Bright (Ed.), 1966. – P. 159–190.
- Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of terminological triads “mentality – mindset – mental space”, “concept – text concept – discourse concept”: linguo-rhetoric aspect // European Researcher. – 2013. – № 4-3 (47). – С. 1014-1018.

О некоторых лингвориторических аспектах турецко-русского художественного перевода

¹Мирзоева Лейла Юрьевна
²Сюрмен Оксана Валерьевна

¹Университет им. Сулеймана Демиреля, Казахстан
040900, г. Каскелен, ул. Абылай-хана 1/1
доктор филологических наук, ассоциированный профессор
E-mail: mirzoeva@list.ru,

²Университет им. Сулеймана Демиреля, Казахстан
040900, г. Каскелен, ул. Абылай-хана 1/1
старший преподаватель
E-mail: memishs@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются стратегии, используемые в процессе воссоздания коммуникативных ситуаций, отраженных в художественном тексте и наделенных риторическим потенциалом. На материале сопоставительного анализа романа О. Памука «Имя мне – Красный» и его русской версии авторы затрагивают воссоздание риторических вопросов, паралингвистической системы текста; в результате исследования выявлен конституирующий характер риторических элементов текста, что обуславливает необходимость точных переводческих решений

Ключевые слова: лингвориторическая структура текста, риторические стратегии, риторические вопросы, повествователь, рефлексия.

УДК 347.78.034

On Linguistic & Rhetorical aspects of Turkish-Russian literary translation

¹Leila Yu. Mirzoyeva
²Oxana V. Syurmen

Suleyman Demirel University, Kazakhstan
040900 Kaskelen, Abylai-khan Ave., 1/1
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: mirzoeva@list.ru

² Suleyman Demirel University, Kazakhstan
040900 Kaskelen, Abylai-khan Ave., 1/1
Senior Instructor
E-mail: memishs@mail.ru

Abstract. The article discusses the strategies used for reconstructing communicative situations reflected in a text of fiction and characterised by a rhetorical potential. Drawing on the comparative analysis of Orhan Pamuk's novel "My name is Red" and its translation into Russian, the authors touch upon the rendering of rhetorical questions and the paralinguistic system of the text. The study reveals the constitutive character of the rhetorical elements of the text which results in the necessity of a translator's exact choices.

Key words: linguistic rhetorical structure of the text, rhetorical strategies, rhetorical question, narrator, reflection.

UDC 347.78.034

Введение. Поскольку современное переводоведение акцентирует внимание не только на лингвистических, но и на экстралингвистических факторах, отраженных в тексте-источнике и по возможности воссоздаваемых в тексте-рецепторе, важность применения комплексного лингвориторического подхода, в том числе трактовки продуцента художественного текста как литературной личности [Ворожбитова 2007, 2013 и др.], сложно оспорить. По мнению Е.В. Чупраковой и Е.С. Попович, «экстралингвистические факторы речи являются неотъемлемыми составными частями самого процесса речи (коммуникативного акта), без которых речь немыслима. В свою очередь, переводчику как участнику акта коммуникации совершенно необходимо владение экстралингвистической информацией, т.е. знание, помимо ИЯ и ПЯ, способов перехода от первого ко второму, а также предмета и ситуации коммуникации» [Чупракова, Попович 2014: 137].

Сложность экспликации лингвориторических аспектов текста заключается, прежде всего, в том, что степень формализации их незначительна. Несомненно, это усложняет процесс перевода, ведь, согласно общеизвестному тезису Э. Сепира, «не существует каких-либо двух языков, которые схожи настолько,

чтобы считаться отражением одной и той же социальной реальности. Ведь миры, в которых живут разные общества, – это отличающиеся друг от друга миры, а не один и тот же мир с разными ярлыками» [Сепир 1993: 122]. Различие миров, в котором кроется большинство переводческих проблем, находит отражение в лингвориторической структуре текста, и поэтому работа переводчика связана с интерпретацией скрытого смысла не только вербализованных, но и невербализованных интенций автора и персонажей художественного текста как результата творческих импликаций. В данной работе мы акцентируем внимание на речеповеденческих стратегиях в акте коммуникации, реализованных в тексте и отражающих целый ряд лингвокультурных стереотипов; в свою очередь, последние играют знаковую роль в переводящей или в принимающей культуре.

Материалы и методы. Поскольку мы исследуем специфику переводческих решений, материалом для изучения является роман О. Памука «Имя мне – Красный», взятый в сопоставлении с его русской версией (переводы романа в разное время были осуществлены В. Фионовой и М. Шаровым; мы избрали вторую версию как наиболее полную, поскольку в первой версии имеются купюры). В качестве предмета исследования авторами статьи были избраны следующие лингвориторические характеристики оригинала и перевода: а) репрезентация риторических вопросов в персонажной речи; б) воссоздание риторического потенциала специфичных для турецкого текста повторов (в нашем материале, как правило, идущее параллельно с представлением риторических вопросов в тексте); в) передача несобственно-прямой речи в переводном тексте; г) отражение паралингвистического компонента, представленного в оригинальном тексте, в тексте-рецепторе. Соответственно, к числу методов исследования в этом случае следует отнести предпереводческий анализ текста и компаративный анализ текста-источника и текста-рецептора.

Обсуждение. Как указывает В.И. Хайруллин, «несовпадающие способы организации информации при описании аналогичных ситуаций успешно приравниваются, заменяются или интерпретируются в процессе перевода, обеспечивая возможность межъязыковой коммуникации. ... Хотя процесс перевода занимает одно из центральных мест в лингвистике, можно сказать, что он относится и к сфере семиотики – науки, изучающей системы, процессы и функции знаков. Ведь помимо того, что при переводе происходит перенос «значения» из одного языка в другой, этот процесс имеет и ряд экстралингвистических критериев» [Хайруллин 1995: 41].

Риторические элементы текста представляют собой как раз те самые «несовпадающие способы организации информации», о которых упоминалось выше и которые генерируют ряд переводческих проблем. Так, при рассмотрении воссоздания ряда риторических стратегий и тактик, характерных для турецкой лингвокультуры, в русском переводе романа «Имя мне – Красный» нами было выявлено, что одно из центральных мест в формировании лингвориторического потенциала текста принадлежит риторическим вопросам, несобственно-прямой речи и паралингвистическим характеристикам коммуникативных актов. При этом как в оригинальном, так и в переводном тексте структуры такого рода тесно связаны с несобственно-прямой речью как с организующей структурой художественного текста. На наш взгляд, одной из причин этого является специфика организации повествования в романе «Имя мне – Красный». Роман композиционно состоит из глав, в которых повествование ведется каждый раз от первого лица, но повествователи разные (что отражается и в названиях глав: «Я – Ваш Эниште», «Меня назовут убийцей» и пр.); таким образом, применительно к данному тексту актуально высказанное Г.Я. Солгаником положение: «Все виды чужой речи выделяются на фоне авторской, в которую они различным образом вплетаются, выполняя многообразные стилистические функции. Разумеется, главная роль в любом стиле принадлежит авторской речи, составляющей основной корпус текстов и решающей основные информативные, коммуникативные, эстетические задачи. Элементы же чужой речи имеют характер своеобразной инкрустации, которая разнообразит авторскую речь, придает ей разнообразные стилистические оттенки» [Солганик 1997: 53]. Риторический потенциал текста, содержащего несобственно-прямую как один из важнейших элементов, предопределен рефлексией над собственными чувствами, мыслями, особенностями восприятия реальности, представленными в персонажной речи. Одним из элементов такой рефлексии являются риторические вопросы, адресованные говорящим самому себе, ср.:

İstanbul'a değil de, dünyanın öbür ucundaki Arap şehirlerinden birine geçici olarak **yerleşmişim** de şehir nasıl bir yerdir diye **meraklanıyormuşum** gibi sokaklara çıktım, uzun uzun, doya doya yürüdüm. **Sokaklar mı darlaşmıştı, yoksa bana mı öyle geliyordu?** Kimi yerlerde, birbirlerine karşılıklı uzanmış evler arasında sıkışmış sokaklarda, üzerleri yüklü atlara çarpmamak için duvarlara, kapılara sürüne sürüne yürümek zorunda kaldım. **Zenginler de artmış mıydı, yoksa bana mı öyle geliyordu.**

Потом я вышел прогуляться и долго бродил по улицам, **словно** не в Стамбул вернулся, а остановился на время в одном из арабских городов на другом краю света и хотел узнать, на что этот город похож. **В самом ли деле улицы стали уже, или это просто мне показалось?** На некоторых улочках, тесных домами, словно бы пытающимися дотянуться друг до друга, мне приходилось то и дело прижиматься к стенам и дверям, чтобы пропустить навьюченных лошадей. **В самом ли деле в городе стало больше богатых людей, или это тоже мне показалось?**

Как мы видим, в оригинале содержатся характерные лексико-грамматические элементы (*yerleşmişim*, *meraklanıyormuşum* и пр.), которые представляют ситуацию так, как будто она дается через взгляд третьего, постороннего лица, отстраненно). В русском тексте эти же эмоции, чувства и сопутствующая им рефлексия переданы от первого лица; тем не менее, несмотря на различную репрезентацию риторических элементов в русском и турецком тексте, переводчику удалось воспроизвести этот взгляд «со сторо-

ны» через использование конструкций компаративного характера (*словно не в Стамбул вернулся*). Таким образом, различия переводящей и принимающей культур очевидны и в плане риторических элементов текста, ведь, как указывает Ю.М. Лотман, «ни один язык не может существовать вне культурного контекста, равно как не может существовать ни одна культура, в основе которой не лежит структура живого языка» [Лотман 2000: 462].

В рамках использования несобственно-прямой речи и ее лингвориторического потенциала при переводе художественного текста может наблюдаться своеобразная множественность субъектов речи. Ср., например, ситуацию, в рамках которой звучит нижеприведенный отрывок. Его можно принять за прямую речь; тем не менее, как в оригинале, так и в переводе фактически речь ведется от лица троих субъектов:

- один из главных героев – художник, посетитель кофейни;
- рассказчик-меддах, который ведет повествование и речь которого в то же время передается через восприятие первого из «повествователей»;
- собака, нарисованная на грубой бумаге, от имени которой и ведет свой рассказ меддах;
- реципиенты, о реакции которых размышляет собака:

Bir koreğim ben ve sizler benim kadar makul yaratıklar olmadığınız için hiç köpek konuşur **mu** diyorsunuz. Ama öte yandan da ölülerin konuştuğu, kahramanların bilmedikleri kelimeleri kullandığı bir hikâyeye inanır gözüyorsunuz. Köpekler konuşur, ama dinlemesini bilene.

Да, я собака, и вы, не будучи столь же разумными существами, спрашиваете: разве собаки могут разговаривать? А сами при этом, похоже, верите в истинность историй, в которых говорят мертвецы, а герои произносят слова, которых знать не знают. Собаки разговаривают – но только с теми, кто умеет слушать.

Если множественное представление субъекта речи представлено как в оригинале, так и в переводе, то стратегии ее репрезентации неодинаковы. Так, в оригинале фрагмент, переданный в тексте-рецепторе русским вопросительным предложением (это достаточно типичный риторический вопрос), является, скорее, утверждением (*bir koreğim ben ve sizler benim kadar makul yaratıklar olmadığınız için hiç köpek konuşur mu diyorsunuz*). Особо следует остановиться на аналогии **gözüyorsunuz** и русского **похоже**: в турецком тексте употреблен глагол состояния, который благодаря процессуальной семантике все же динамичнее, нежели русский аналог – наречие (букв.: *вы выглядите так, как будто верите*).

Явное различие, которое имеет место как при продуцировании, так и при восприятии риторических вопросов, налицо в случаях, подобных следующему:

Bu Erzurumlu Husret'in babasının belirsiz olduğu süylesem ne buyurulur?

Bana da demişlerdir ki, sen ne biçim köpeksin, ustan bir kahvede resim asmış hikâyeye anlatır bir meddaktır diye sen onu korumak için, hoş, vaiz efendiye dil uzatıyorsun. Hâşâ, dil uzatmıyorum. Ben kahvehanelerimizi çok severim. Bilir misiniz ki resmim böyle ucuz bir kâğıt üzerine nakşolunduğu için ya da bir köpek olduğum için üzülüyorum da, ben sizlerle birlikte adam gibi oturup kahve içemediğime hayıflanıyorum. Bizler kahvemiz ve kahvehanelerimiz için ölürüz... Ama o da ne... Ustam, bak bana cezveden kahve veriyor. Hiç resim kahve içer mi? (не говорите, может ли рисунок пить кофе) demeyin; bakın bakın, köpek lıkr lıkr kahve içiyor.

Если я скажу, что никому не ведомо, кем был отец этого Хусрета из Эрзурума, что я услышу в ответ?

«Ах ты, псина этакая! Твой хозяин, меддах, повесил в кофейне рисунок и рассказывает всякие байки, вот ты, чтобы его защитить, и порочишь проповедника-эфенди». Боже упаси, никого я не порочу. Я очень люблю наши кофейни. Знаете, меня вовсе не огорчает, что я собака или что я нарисована на такой дешевой бумаге, – а вот то, что я не могу сесть рядом с вами и выпить кофе, как человек, огорчает. Мы, собаки, умереть готовы за кофе и кофейни. А он... Ой, смотрите, мой хозяин подносит мне джезву с кофе. Не спрашивайте, может ли нарисованная собака пить, – видите, как я жадно лакаю?

Структура и семантика риторического вопроса, с которого начинается текстовый фрагмент, воссоздана в переводе с высокой степенью точности; вместе с тем, имеются некоторые прагматические сдвиги – и именно в риторических характеристиках микротекста. Так, **bana da demişlerdir ki, sen ne biçim köpeksin** звучит значительно более нейтрально, нежели избранный переводчиком эквивалент **Ах ты, псина этакая!** В то же время в переводе отсутствует какой-либо эквивалент турецкого **hoş** – нечто вроде русского **кыш, брысь**, междометия, используемого, чтобы отогнать собаку. Необходимо отметить и тот факт, что в оригинале использована косвенная речь, тогда как в переводном тексте повествование в форме прямой речи вложено в уста собаки (точнее, говорящего за нее рассказчика-меддаха). С различными риторическими тактиками привлечения внимания, актуализируемыми при помощи имитации разговорной речи, связаны и следующие синтаксические построения: **Ama o da ne...** (буквально: а это что?) – спонтанная эмоциональная реакция на видимое – в русском переводе воссоздается при помощи имитируемой неполноты, прерывистости предложений, что усиливает воздействующий эффект и способствует риторизации текста в целом: **А он... Ой, смотрите...**

Особый интерес для сопоставительного анализа представляют и принципиально различные в лингвориторическом плане структуры текста-источника и текста-рецептора, такие как **bakın bakın** (*посмотрите, посмотрите* – повелительное наклонение), **köpek lıkr lıkr kahve içiyor** (форма 3 лица – букв. *Собака лакает*); характерные для турецкого текста повторы воссозданы переводчиком с достаточной степенью приближения, так как место более нейтрального третьего лица здесь занимает первое – **видите, как я жадно лакаю?** Нет и прагматического значения повелительного наклонения (в тексте-рецепторе

перед нами значительно смягченное *vidute*, которое передает скорее интонацию риторического вопроса, нежели содержит призыв посмотреть).

В ряде случаев в процессе перевода наблюдается трансформация утверждения в риторический вопрос, ср., например, фрагмент главы, название которой само обладает высоким воздействующим и риторическим потенциалом (*меня назовут убийцей*):

Eserimden geriye beni ele verecek kişisel herhangi bir iz kalıp kalmadığını araştırmak için geceleri bu yangın verine geldikçe üslup sorunları kafama daha da çok işüşmeye başladı. **Üslup diye tutturdukları şey, kişisel bir iz bırakmamıza yol açan bir hatadır yalnızca.**

Когда я начал по ночам приходиться на пепелище, чтобы выяснить, не осталось ли от моего произведения каких-нибудь следов, которые могли бы выдать личность автора, мысли о стиле стали роиться в моей голове пуще прежнего. **Что такое стиль, о котором все твердят, как не ошибка, приводящая к тому, что мы оставляем след, выдающий нашу личность, там, где не надо?**

То, что в тексте-источнике подается как утверждение (букв. *стиль, о котором все твердят – это*), в тексте-рецепторе обретает форму риторического вопроса; при этом усиливается значение *в тех случаях, когда это не нужно или опасно – там, где не надо*, которого нет в оригинале.

В процессе анализа нами были выявлены не только случаи актуализации риторического компонента в переводе (при его отсутствии в оригинальном тексте), но и случаи его усиления. Так, в нижеприведенном фрагменте турецкий текст содержит риторический вопрос; в русском варианте видим вопрос, разбитый на две части, которые создают не только иллюзию внутреннего диалога, но и впечатление градации:

"**Hangi hikâyeyi sülemek ve tamamlamak için bu resim yapılmıştı?** Resme bakarken anlıyordum ki bu resmin hikâyesi kendisiydi. Bir hikâyenin uzantısı değil de resim, kendisi için bir şeydi."

Для чего был сделан этот рисунок? Какой рассказ он должен был украсить и дополнить? Глядя на него, я понимал, что рассказ заключен в самом рисунке. Он не приложение к истории, он – сам по себе.

По нашему мнению, трансформация синтаксических структур, предваряющих либо комментирующих персонажную речь, их приспособление к структурным и собственно риторическим особенностям языка-рецептора также играет значительную роль в приближении текста к восприятию носителя русского языка. Ср., например,

Senin, benim, bizlerin bu işi bilmeden yaptığımızı da anlayacaktır. Enişte Efendi'yi kime ihbar edeceksin? Bu işin arkasında Padişahımız Hazretleri'nin iradesi olduğuna inanmıyor musun?"

Кому ты донесешь на Эниште-эфенди? Разве ты не веришь, что эта работа делается по велению самого султана?

Sustu. (буквально: замолчал)

Зариф молчал. «Неужели у него такие куриные мозги? – подумал я. – Или и впрямь страх перед Аллахом лишил его способности спокойно рассуждать, вот он и несет вздор?»

Düşündüm (я подумал): Gerçekten bu kadar kuş beyinli miydi, yoksa işten bir Allah korkusundan soğukkanlılığımı kaybetmiş de saçmıyor muydu?

Инверсионная структура *подумал я*, усиливающая эмоциональное напряжение сцены и персонализирующая ее восприятие, в турецком тексте не представлена; точнее, употреблено обычное, эмоционально нейтральное *düşündüm*; помимо этого, в переводе персонализировано и представление молчания как значимого отсутствия речи, чего не отмечается в тексте-источнике (*Зариф молчал*). Как указывает С.В. Крестинский, «молчание – это форма внутренней речи» [Крестинский 1998: 77]. Об этом же говорит и Л.А. Борботько: «Человек продолжает мыслить, даже отказавшись от вербального выражения своих мыслей. Подобный отказ может быть намеренным или ненамеренным. Он может быть вызван различными факторами психологического и социального характера, условиями и этическими нормами, характерными для конкретного общества. Молчание является обязательной и неотъемлемой частью коммуникации» [Борботько 2016: 26]; поэтому и его репрезентация в тексте имеет особое значение для воссоздания риторических аспектов текста в переводе.

Переходя к рассмотрению риторического потенциала отраженной в переводе палитры жестов и мимики персонажей, необходимо учесть, что, как подчеркивает Н.П. Кириленко, «по мнению многих ученых, невербальные средства преобладают в процессе коммуникации. Это объясняется тем, что жесты возникли раньше звуковой речи. Язык мимики и жестов позволяет говорящему ярче выразить свои чувства, особенно это проявляется в диалогической речи. Основное значение в невербальной коммуникации играет мимика, которая помогает лучше понять оппонента, определить, какие чувства он испытывает. Кроме мимики, многое может сказать и жестикуляция собеседника. Жест очень часто используется не сам по себе, а сопровождает слово, уточняет или усиливает сказанное. Следует учитывать, что жестикуляция зависит и от характера говорящего. Если человек эмоционален, подвижен, то он использует больше жестов, сопровождающих его речь, и наоборот. Лучшим жестом является тот, который не замечают, который органически сливается со словом и усиливает его воздействие на слушающего» [Кириленко 2012: 85].

В структуре текста романа «Имя мне – Красный» жестам предназначена особая роль. Здесь мы остановимся только на тех из них, которые представляют интерес в аспекте различия турецкой и русской культур и которые служат целям риторизации текста. Ср.:

Ellerini dizlerine koyuşu, ben önemli bir şey söylerken "anlıyorum, hürmetle dinliyorum", diyen bakışlarla gözlerimin içine içine istekle bakışı ve sözlerimin veznine uygun gizli bir makamla başını sallayışı çok yerinde. Bu

Сидит, положила руки на колени; когда я говорю что-нибудь важное, смотрит мне в глаза, показывая, с каким почтением слушает, и кивает головой в такт моим словам – все к месту, как и должно быть. Дожив

yaşıma geldim, gerçek saygının yürekte değil, küçük kurallardan ve boyun eğmekten – (букв.: преклоняться из уважения) kaynaklandığını bilirim.

до преклонных лет, я понял, что истинное уважение идет не от сердца, а от внимания к несложным правилам вежливости и от смирения.

Таким образом, риторический потенциал невербалики декодирован и эксплицирован носителем переводящей культуры, что облегчает ее интерпретацию носителями культуры принимающей. В этой связи представляется необходимым обратиться к положению, выдвинутому А.А. Крыловым: «среди многообразия знаковых систем, используемых человеком для осуществления коммуникации, особое место занимают невербальные, паралингвистические средства, которые сопровождают речь, дополняют ее логической, эмоциональной, эстетической и другой информацией, а также сообщают об этнокультурных, психологических и других особенностях собеседника. Национально-специфичные паралингвистические средства также служат целям риторизации повествования, так как в них заключен значительный воздействующий эффект» [Крылов 2014: 3]. В данном случае мы видим, что жестовая культура характеризуется с позиций уместности; но в процессе перевода происходит некоторый прагматический сдвиг. Так, то, что в турецкой культуре связано с градациями возрастными (уважение старшего по возрасту), в русской обретает социальный оттенок.

Особое значение для выражения почтения к старшим играет в турецкой кинесике целование руки, что в русской культуре представлено также в совершенно иной плоскости и поэтому требует особого подхода при декодировании:

"Kara'nın elini öp," dedi. Elini öptüm.

– Поцелуй руку Кара.

Kokusuzdu.

Я поцеловал. Рука ничем не пахла.

"Çok sevimli," dedi Kara beni yanağımdan öptü. "İleride aslan gibi olacak."

– Какой славный, – сказал Кара и поцеловал меня в щеку. – Вырастет – львом будет.

Таким образом, скрытый прагматориторический потенциал жеста (ребенок почтительно целует руку взрослому мужчине, выполняя тем самым определенный ритуал и выражая почтение к старшему по возрасту, никак не увязанное с социальным статусом) актуализируется по-разному в переводящей и принимающей культурах.

Заключение. На основании всего вышесказанного становится возможным прийти к выводу, что лингвориторические аспекты турецко-русского перевода в настоящее время исследованы недостаточно; более того, сопоставление риторического потенциала оригинального и переводного текста может послужить отправной точкой для изучения воздействующего потенциала текста в переводящей и принимающей культурах, ведь «трудности перевода» заключаются в том, что переводчик должен быть равно укоренен в обеих культурах, «отстранен» во взгляде на себя со стороны [Скоропанова 2002: 164]. Помимо этого, анализ показал, что риторические элементы текста, во-первых, являются его конституирующими элементами; во-вторых, их декодирование позволяет обнаружить символический смысл, связанный в переводящей и принимающей культурах с теми или иными риторическими стратегиями; в-третьих, проблемы воссоздания риторического потенциала текста могут быть рассмотрены в аспекте точности переводческих решений, влияющих на передачу в переводе особенностей национальной картины мира в целом.

Библиография

Борботько Л.А. Пинтереска как жанр авторского метатекста в театральном дискурсе // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2016. – № 21. – С. 22–26.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации: алгоритмы и перспективы исследовательских действий // Мир русского слова. – 2013. – № 4. – С. 15–20.

Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 24–33.

Кириленко Н.П. К вопросу о формировании лингвориторических навыков у журналистов // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. – 2012. – С. 85–89.

Крестинский С.В. Молчание в системе невербальных средств коммуникации // Тверской лингвистический меридиан: теоретический сборник. – Выпуск 1 / под ред. И.П. Сусова. – Тверь: ТвГУ, 1998. – С. 74–79.

Крылов А.А. Паралингвистические средства коммуникации арабоязычных носителей русского языка. // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – Выпуск 4. – 2014. – С. 3–7.

Лотман Ю.М. О метаязыке типологических описаний культуры // Семиосфера. – СПб., 2000. – С. 462–484.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.

Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: учебное пособие. – 4-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 608 с.

Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М., 1997. – 256 с.

Чупракова Е.В., Попович Е.С. Лингвистические и экстралингвистические аспекты перевода. // Вестник Краснодарского университета МВД России. – Выпуск № 1 (23). – 2014.

Хайруллин В.И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20. – М., 1995. – 355 с.

**Психолингвокультурологические аспекты изучения измененных состояний сознания
в современной англоязычной мультикультурной прозе**

Присяжнюк Людмила Федоровна

Киевский национальный лингвистический университет, Украина
03680, Киев, ул. Большая Васильковская, 73
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: plf_plf@ukr.net

Аннотация. Целью статьи является изучение измененных состояний сознания (ИСС) как культурно маркированного психического феномена, отраженного в образном пространстве художественного текста. В работе предложена сравнительная характеристика культурно-специфических черт образного воплощения ИСС в произведениях М. Ондатже, К. Исигуро и Дж. Барнса.

Ключевые слова: измененные состояния сознания (ИСС), гибридное художественное сознание, мультикультурная проза, психолингвокультурология, кросс-культурный анализ художественного образа.
УДК 811.111'06:82-3+81'23

**Psycholinguocultural aspects of studying altered states of consciousness
in contemporary English multicultural fiction**

Lyudmila F. Prisyazhnyuk

Kyiv National Linguistic University, Ukraine
03680 Kyiv, Velyka Vasylkivska Str., 73
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: plf_plf@ukr.net

Abstract. The purpose of this paper is to study altered states of consciousness (ASCs) as a culturally relevant mental phenomenon from the perspective of its manifestation in the imagery space of literary texts. The article provides a comparative analysis of culturally significant features of ASCs representation in the novels by M. Ondaatje, K. Ishiguro and J. Barnes.

Key words: altered states of consciousness (ASCs), hybrid artistic consciousness, multicultural prose, psycholinguoculturology, a cross-cultural analysis of the literary image

UDC 811.111'06:82-3+81'23

Введение. Предметом рассмотрения в этой статье являются особенности художественного воплощения измененных состояний сознания (ИСС) в современной англоязычной мультикультурной прозе. Наш интерес к этой теме вызван несколькими причинами. Во-первых, мы предполагаем, что изучение ИСС в контексте художественного творчества позволяет раскрыть дополнительные характеристики этого сложного психического феномена, связанного с субъективным дорефлексивным опытом, который с трудом поддается вербализации и рациональному объяснению. Во-вторых, наличие прямой зависимости характера протекания и восприятия ИСС от культурно-исторических и социальных условий [Гордеева 2009] объясняет обращение к современным мультикультурным художественным текстам.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили произведения авторов-мигрантов Кадзуо Исигуро (британского писателя японского происхождения) и Майкла Ондатже (канадского писателя, родившегося на Шри-Ланке). Кроме того, к анализу был привлечен роман современного британского писателя Джулиана Барнса "The Noise of Time" («Шум времени») с целью сопоставления особенностей репрезентации ИСС с точки зрения моно- и мультикультурной литературной личности.

В работе использованы методы лингвостилистического и семантико-когнитивного анализа, направленные на выявление вербальной структуры и когнитивных оснований образов, задействованных в художественном воплощении ИСС. Кроме того, был применен нарративный анализ, который проводился по двум основным критериям: выявление особенностей фокализации и рассмотрение параметров пространственно-временных отношений с точки зрения поэтики ИСС. Также использовалась методика кросс-культурного анализа образа, нацеленная на раскрытие вербальных, нарративных и когнитивных особенностей воплощения гибридной художественной ментальности в текстовых фрагментах, содержащих описание ИСС.

Обсуждение. Значительная интенсификация межкультурной коммуникации имеет непосредственное влияние на развитие современного литературного процесса, в рамках которого отмечается становление нового типа литературной личности, реализующегося в полиэтническом социокультурном пространстве [Ворожбитова 2015: 13] и связанного с появлением и развитием «гибридной» [Толкачев 2013] художественной ментальности. Основными характеристиками гибридного художественного сознания являются

полиmodalность, динамичность, дискурсивность, а также возможность одновременного существования в нескольких культурных парадигмах. Изучение этого многоаспектного культурно- и лингводетерминированного явления возможно в русле относительно новой филологической дисциплины – психолингвокультурологии [Красных 2015: 93]. В центре внимания этого направления находятся культурно-маркированные явления лингвокогнитивной природы в их неразрывной связи с Homo Loquens [Бубнова, Красных 2016: 17–18]. В контексте нашего исследования в качестве такого культурно-специфического феномена выступают измененные состояния сознания (ИСС). Они рассматриваются с точки зрения художественного моделирования психосоматических состояний персонажа, изображенного в условиях, связанных с чрезмерным увеличением или критическим снижением внешней/внутренней стимуляции психики, что приводит к количественным и качественным изменениям параметров квазисознания.

В данной статье мы остановимся на изучении одного из типов ИСС, возникающего в результате снижения уровня внутренней психической активности, вследствие чего происходит минимизация критического мышления [Людвиг 2012: 39]. Примерами могут служить медитация, дремота, погруженность в музыку либо чтение, а также состояния глубокого погружения в мысли, мечты, воспоминания.

Рассмотрим особенности художественного моделирования такого типа ИСС в широко известном романе-воспоминании М. Ондаатже “The English Patient” («Английский пациент»):

In the arbour'd bedroom the burnt patient views great distances. The way that dead knight in Ravenna, whose marble body seems alive, almost liquid, has his head raised upon a stone pillow, so it can gaze beyond his feet into vista. Farther than the desired rain of Africa. Towards all their lives in Cairo. Their works and days.

Hana sits by his bed, and she travels like a squire beside him during these journeys [Ondaatje 2004: 144].

Образное воплощение глубокого погружения в воспоминания реализуется с помощью развернутого параболического сравнения, апеллирующего к одному из артефактов европейской культуры (статуя мертвого рыцаря в итальянском городе Равенне). Детальное описание статуи не просто создает прямые ассоциации с недвижимо лежащим забинтованным человеком, а позволяет углубиться в психологическое состояние персонажа, проникнуть в мир его воспоминаний и фантазий, наполненный фантазмагорическими образами.

Концептуальным основанием для образного воплощения ИСС в данном отрывке является концептуальная метафора ВОСПОМИНАНИЕ ЕСТЬ ПУТЕШЕСТВИЕ. На вербальном уровне она выражается при помощи языковых средств, принадлежащих к номинативному полю концепта ПУТЕШЕСТВИЕ: *great distances, travel, journeys*, а также посредством параболического сравнения, в котором героиня уподобляется оруженосцу, сопровождающему странствующего рыцаря.

Идея путешествия сквозь время и пространство прослеживается и в плоскости нарратива. Пространственно-временная модель базируется на динамической образ-схеме ДВИЖЕНИЕ, вербализаторами которой являются слова со значением «отдаление/приближение» (*farther, towards*).

Анализируя способ фокализации, применяемый автором романа для художественного моделирования квазисознания, следует отметить наличие переключения кодов восприятия. Смена перспективы происходит в результате изменения роли персонажа, который из рассказчика превращается в зрителя, наблюдающего за событиями своего прошлого и своими фантазиями. Нарративная модель хронотопа строится на одновременной актуализации нескольких пространственно-временных локусов. Это становится возможным путем привлечения кинематографического кода, в частности, приема монтажа, который в данном фрагменте реализуется при помощи экспрессивных синтаксических единиц. Перечисление, опирающееся на контактное размещение семантически гетерогенных единиц, создает впечатление помутнения сознания персонажа.

Несколько в другом ключе выстраивается художественная модель ИСС, вызванных глубоким погружением в мысли и воспоминания, в романе Кадзуо Исигуро “The Unconsoled” («Безутешные»), в тексте которого поэтика ИСС проявляется в изображении экзистенциального поиска персонажей, обращении к пороговым состояниям и пограничным ситуациям. Кроме того, изучение этого произведения с точки зрения заложенной в нем программы адресованности выявляет наличие нарративных принципов, нацеленных на создание суггестивного эффекта [Vogobuova 2012]. Следующий отрывок иллюстрирует особенности художественного моделирования измененного квазисознания в этом романе:

All this came back to me as I continued to stare at the ceiling. Of course, I remained highly conscious of how all round the room features had been altered and removed. Nevertheless, the realization that after all this time I was once more back in my old childhood sanctuary caused a profound feeling of peace to come over me. I closed my eyes and for a moment it was as though I were once more surrounded by all those old items of furniture. In the far corner to my right, the tall white wardrobe with the broken door knob. My aunt's painting of Salisbury Cathedral on the wall above my head [Ishiguro 1995: 17].

Основной характеристикой образного пространства этого фрагмента является отсутствие ярких тропов. В языковой плоскости художественная модель квазисознания опирается на перечисление конкретных предметов. Экспрессивность этого лексико-синтаксического средства усиливается и на нарративном уровне с помощью привлечения кинематографического приема приближения камеры к объекту изображения. Использование слов, относящихся к мышлению, сознанию, умственной деятельности (например,

highly conscious, realization), свидетельствует о сохранении контроля над своими эмоциями и сигнализирует об относительно невысоком уровне погружения персонажа в ИСС.

О степени глубины транс позволяют судить и нарративные параметры отрывка. Несмотря на то, что ИСС изображается сквозь призму восприятия персонажа, переживающего это состояние, у читателя не создается впечатление полного проникновения во внутренний мир героя. Постоянное упоминание местоимения “I”, наличие четких причинно-следственных связей между предложениями вызывают ощущение выстраивания персонажем внутренних границ.

Вербальным сигналом трансформации обычного состояния квазисознания в трансовое становится сравнительный союз “*as though*”. Мир воспоминаний и грез персонажа представлен, на первый взгляд, непривычно просто и незатейливо. Вместо ожидаемых причудливых образов и видений он наполнен вполне реальными предметами интерьера. В этом контексте следует принять во внимание японские корни К. Исигуро и рассмотреть особенности формирования образа сознания в японской культуре. Согласно результатам психологических исследований [Сидорова 2012], японцы кодируют окружающую действительность преимущественно с активным участием предметного мира. При этом предмет рассматривается не как ассоциативный триггер, а как микромир, который «наполняется оттенками смыслов и чувств, выступая хранителем информации и ключом к пониманию понятия» [Там же: 174–175]. Таким образом, в контексте анализируемого фрагмента предметы интерьера трактуются как проводники в глубины памяти персонажа и рассматриваются как лексические образные средства воплощения ИСС.

Несколько другой подход к презентации измененного квазисознания наблюдаем в романе Джулиана Барнса “*The Noise of Time*” («Шум времени»), посвященному известному советскому композитору Д. Шостаковичу. В контексте нашего исследования эта книга представляет интерес и с точки зрения моделирования мультикультурной литературной личности, поскольку главной творческой задачей Дж. Барнса было максимально точное воспроизведение чужого лингвокультурного контекста. Кроме того, данное произведение, как и роман К. Исигуро «*Безутешные*», можно отнести к разряду музыкальной прозы, наполненной психологическим драматизмом. Одна из начальных сцен книги описывает состояние глубокой тревоги и страха главного героя, вызванное угрозой ареста:

He had been standing by the lift for three hours. He was on his fifth cigarette, and his mind was skittering.

Faces, names, memories. Cut peat weighing down his hand. Swedish water birds flickering above his head. Fields of sunflowers. The smell of carnation oil. The warm, sweet smell of Nita coming off the tennis court. Sweat oozing from a widow's peak. Faces, names.

The faces and names of the dead, too. < ... >

The cacophony of sounds in his head. His father's voice, the waltzes and polkas he had played while courting Nita, four blasts of a factory siren in F sharp, dogs outbarking an insecure bassoonist, a riot of percussion and brass beneath a steel-lined government box.

These noises were interrupted by one from the real world: the sudden whirr and growl of the lift's machinery [Barnes 2016: 3–4].

Доминантным образным средством в данном отрывке является сенсорная деталь. Это художественное средство основывается на использовании слов и словосочетаний, обозначающих сенсорные ощущения, в прямом значении без семантического переосмысления [Щирова 2000: 130–131]. Вместе с тем, основным фактором создания стилистического эффекта является, с одной стороны, включение такого образа в общую текстовую семантику и его взаимодействие с другими эмоционально значимыми элементами. С другой стороны, сенсорный образ характеризуется способностью апеллировать непосредственно к эмоциональной памяти читателя, вызывая индивидуальные ассоциации, вовлекая в виртуальный мир текста и оказывая суггестивное воздействие. Анализ сенсорного пространства отрывка выявляет одновременное применение нескольких сенсорных кодов: зрительного, слухового, ольфактивного и тактильного. При этом воспоминания связаны не с конкретными предметами, как в предыдущем фрагменте, а с субъективными чувствами и ощущениями персонажа.

Следует отметить специфическую ритмическую тональность отрывка, которая базируется на использовании коротких номинативных предложений, конструкций перечисления, кольцевого повтора и подхвата. Свое применение находит принцип раздробленной связности, реализующийся посредством графических средств художественной выразительности. Синтаксические конструкции перечисления графически отделяются друг от друга, создавая эффект членения текста на микроэтапы, усиливая динамичность изложения и порождая эффект сюжетного напряжения. Лексические компоненты перечислений выполняют двойную функцию. Во-первых, они являются своеобразным ключом к внутренним переживаниям персонажа. В то же время они служат инструментами создания соответствующего лингвокультурного контекста. Дж. Барнс мастерски встраивает триггеры, вызывающие ассоциации с реалиями изображаемой эпохи: аромат одеколона «Гвоздика», вой заводской сирены, правительственная ложа и т.д.

Своеобразием отличается и нарративная структура этого отрывка. Хотя изначально избирается повествовательная точка зрения от третьего лица (“*He had been standing by the lift for three hours*”), уже в следующем абзаце происходит переход к внутренней фокализации. Читатель получает возможность проникнуть непосредственно в мысли персонажа и переживать вместе с ним его душевное состояние.

Построение пространственно-временного континуума также является средством художественного моделирования ИСС. Начало и конец отрывка, апеллирующие к квазиреальности, связаны с конкретным местом и временем. При переходе к описанию трансового состояния главного героя происходит размыкание временных и пространственных границ и создается ощущение безграничного и вездесущего сознания.

Выводы. В результате проведенного комплексного анализа фрагментов, описывающих ИСС в романах К. Исигуро, М. Ондатже и Дж. Барнса, были выявлены культурно-специфические черты образной кодировки трансовых состояний.

Отличительной особенностью воплощения ИСС в романе М. Ондатже является широкое использование метафорических и параболических образов. Следует отметить, что концептуальной основой таких образов является укорененная в обыденном сознании метафора ВОСПОМИНАНИЕ ЕСТЬ ПУТЕШЕСТВИЕ, которая, однако, находит индивидуально-авторское воплощение на вербальном уровне. Отмечается апеллирование к артефактам западной культуры и, вместе с тем, изображение внутреннего мира сквозь призму природоцентричности, что характерно для восточной культурной традиции.

Анализ особенностей воплощения ИСС в романе британского писателя японского происхождения К. Исигуро выявил тенденции образного моделирования квазисознания в соответствии с традициями японской культуры. Понимание культурной специфики порождения и восприятия образа позволяет объяснить своеобразное наполнение смыслами обыденных предметов окружающего мира в романе К. Исигуро и ощутить их психологическую значимость.

Характерной чертой художественного воплощения ИСС в романе британского писателя Дж. Барнса "The Noise of Time" является свойственное европейской культурной традиции обращение к чувственной ткани образа предметов внешнего мира. Образное моделирование трансовых состояний основывается также на подключении широкого спектра сенсорных кодов с целью акцентирования внимания на физических ощущениях персонажа.

Библиография

Бубнова И.А., Красных В.В. Человек говорящий как объект и предмет современных интегративных исследований: неопсихолингвистика и психолингвокультурология // Структуры и функции: исследования по русистике. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 5–25.

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

Гордеева О.В. Измененные состояния сознания и культура: основные проблемы и направления исследований в современной психологии // Измененные состояния сознания и культура: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2009. – С. 4–28.

Красных В.В. Роль и функции языка как объекта современных исследований (психолингвистический, лингвокультурологический, психолингвокультурологический и комплексный общегуманитарный подходы) // Вопросы психолингвистики. – 2015. – 2 (24). – С. 90–97.

Людвиг А.М. Измененные состояния сознания // Измененные состояния сознания: Природа, механизмы, функции: хрестоматия. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2012. – С. 36–50.

Сидорова В.В. Культура образа. Кросс-культурный анализ образа сознания. – Харьков: Гуманитарный центр, 2012. – 220 с.

Толкачев С.П. Проблемы гибридной идентичности в современной мультикультурной литературе // Проблемы филологии, культурологии и искусствознания. – 2013. – № 2. – С. 177–182.

Щирова И.А. Художественное моделирование когнитивных процессов в англоязычной психологической прозе XX века: монография. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2000. – 210 с.

Barnes, J. *The Noise of Time* – N.Y.: Alfred A. Knopf, 2016. – 201 p.

Ishiguro, K. *The Unconsoled* – N.Y.: Vintage Books, 1995. – 535 p.

Ondaatje, M. *The English Patient* – L., Berlin, N.Y.: Bloomsbury, 2004. – 324 p.

Vorobyova, O. Caught in the Web of Worlds II: Postmodernist Wanderings through the ASC Labyrinths in Kazuo Ishiguro's *The Unconsoled*: Philosophy, Emotions, Perception // Languages, Literatures and Cultures in Contact: English and American Studies in the Age of Global Communication: [eds. Marta Dąbrowska, Justyna Leśniewska and Beata Piątek]. – Krakow: Tertium, 2012. – P. 37–56.

**Различные подходы к пониманию дискурса в современной лингвистике
как объект анализа**

Теппеева Джамиля Рамазановна

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Россия
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173
аспирант
E-mail: jamilya244@mail.ru

Аннотация. В данной статье путем критического анализа научных источников рассматриваются различные подходы к изучению дискурса в отечественной и зарубежной лингвистике. Исследуется интерпретация дискурса в русской, немецко-австрийской, французской и англо-американской школах дискурсивного анализа. Выделяется соотношение понятий «дискурс» и «текст» в рамках этих направлений, а также соотношение дискурса с такими понятиями, как «диалог», «речь» и «язык». Указываются сложности в определении дискурса, существующие в современной лингвистике и обусловленные различными подходами к его изучению.

Ключевые слова: дискурс, текст, дискурсивный анализ, подход к изучению, язык, коммуникация.

УДК 81'42

Different approaches to understanding discourse in modern linguistics as an object of analysis

Jamilya R. Teppeeva

Kabardino-Balkar State University named after H.M. Berbekov, Russia
360004 Nalchik, Chernyshevsky Str., 173
Postgraduate student
E-mail: jamilya244@mail.ru

Abstract. The article is an attempt at the critical analysis of sources investigating different approaches to the study of discourse in Russian and foreign linguistics. The paper discusses the interpretation of discourse in the Russian, German, Austrian, French and Anglo-American schools of discourse analysis from the perspective of differentiating the «discourse» and «text» concepts as well as the correlation of «discourse» with «dialogue», «speech», «language». The author indicates difficulties in the definition of discourse caused by various modern linguistic approaches.

Key words: discourse, text, discourse analysis, approach, language, communication.

UDC 81'42

Введение. Тема настоящей работы носит теоретико-методологический характер. Актуальность работы определена тем, что проблема трактовки дискурса и его соотношения с разными языковыми явлениями, такими как диалог, текст, язык и речь, считается одной из самых значимых и дискуссионных в современной лингвистике, а дискурсивный анализ, при котором к исследованию текста и предложения дополнительно привлекается социокультурная ситуация, – одним из важнейших направлений. Цель данной статьи – рассмотреть различные подходы к пониманию дискурса в отечественном и зарубежном языкознании, что даст возможность выявить причину комплексности этого термина.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили отечественные и зарубежные научные источники по данной проблеме. В работе использовались следующие методы исследования: критический анализ научных источников, сравнительно-сопоставительный анализ и др.

Обсуждение. После разграничения Ф. де Соссюром лингвистики на внутреннюю и внешнюю появилась потребность в исследовании явлений, выходящих за рамки языкознания. Последующее развитие как лингвистики речи, так и внешней лингвистики стало причиной не только интердисциплинарности в научном познании, но и применения методов и приемов других наук, что, наряду с синтезом коммуникативного и когнитивного подходов, обусловило обширную парадигму в изучении дискурса. Возникновение этого термина на стыке ряда гуманитарных наук явилось одной из причин его многозначности. Более того, разная трактовка термина «дискурс», за которой стоят различные подходы к его пониманию в отечественном и зарубежном языкознании, также затруднила его исследование и его соотношение с такими языковыми явлениями, как «речь» и «текст». Тем не менее, следует отметить, что разная интерпретация данных языковых явлений не исключает друг друга, а, напротив, взаимодополняет, внося некоторый вклад в поиск высокоинформативного, емкого и многозначного определения дискурса, которое бы использовалось в разных семантических системах.

Теория дискурса возникла как одно из базовых направлений философии постмодернизма, соединяющее в себе семиотику, философию языка, современное языкознание (включая когнитивную и струк-

турную лингвистику, психолингвистику), а также когнитивную антропологию и социологию. Ее исследование восходит к изучению использования языка в немецкой школе (П. Хартман, П. Вунерлих и др.), социолингвистическому анализу коммуникации американской школы (Э. Щеглов, Г. Закс), логико-семантическому описанию различных текстов французскими постструктуралистами (Ж. Курте, А. Греймас и др.).

Методологическую основу французской школы анализа дискурса (Ж. Курте, П. Серио, А. Греймас, М. Пеше, Э. Бенвенист, Г. Парре) составляет структурализм. Школа появилась в 60-е гг. XX в. и базируется не на собственно лингвистическом, а на социокультурном, философском, политико-идеологическом и историческом исследовании дискурса. Школа нацелена в большей степени на письменный нормативный вид текстов и сопоставляет высказывание (последовательность предложений) и дискурс (высказывание, которое рассматривается с позиции определяющего его дискурсивного механизма). Так, дискурсы используют с переосмыслением дихотомии Ф. де Соссюра «язык – речь», при этом в оппозицию вступают индивидуальное творчество и система, создавая триаду «язык – дискурс – речь». Говоря о соотношении понятий «дискурс» и «текст», следует обратить внимание на то, что французская школа противопоставляет данные явления по критериям: актуальность – виртуальность, процесс – продукт и диалогичность – статичность.

В рамках этого направления дискурс сначала отождествлялся с речевой коммуникацией или речью, а позже в его трактовку добавилось значение конкретного типа высказывания, присущего определенной социально-исторической общности. Согласно мнению выдающегося французского лингвиста Э. Бенвениста, дискурс – это «речь, присваиваемая говорящим, в противоположность «повествованию», которое разворачивается без эксплицитного вмешательства субъекта высказывания» [Серио 1999: 550].

Французская школа, как правило, отмечает такие значения термина «дискурс», как: 1) эквивалент понятия «речь»; 2) единица, по своим размерам превосходящая фразу; 3) речь с позиции продуцента в противоположность повествованию, не учитывающему такой позиции; 4) беседа как главный тип высказывания; 5) воздействие высказывания на его реципиента с учетом ситуации высказывания; 6) использование единиц языка, а также их речевая актуализация; 7) идеологически или социально ограниченный тип высказываний; 8) теоретический конструкт, нацеленный на анализ условий производства текста [Там же: 26]. Представленный перечень определений не окончателен, что говорит о размытости границ в употреблении данного термина.

Известная работа литовского лингвиста А. Греймаса и французского языковеда Ж. Курте «Семиотика. Объяснительный словарь теории языка» представляет порядка одиннадцати применений понятия «дискурс». Причем текст противопоставляется дискурсу и определяется как «высказывание, актуализированное в дискурсе, как продукт, как материя, с точки зрения языка, тогда как дискурс, по мнению авторов, есть процесс» [Греймас 1983: 389]. Помимо этого, дискурс является объектом научной дисциплины «дискурсивной лингвистики» (*la linguistique discursif*). Подчеркивается, что в таком случае дискурс выступает в качестве синонима тексту: «в некоторых европейских языках, не имеющих термина, эквивалентного франко-английскому «дискурс», его вынуждены были «заменить термином *текст* и, соответственно, говорить о лингвистике текста (*linguistique textuelle*)» [Там же: 488]. Следует обратить внимание на тот факт, что еще одно довольно популярное во французской школе толкование термина «дискурс» как совокупности текстов (М. Пешё, К. Арош) тесно связано с трактовкой дискурса З. Харрисом, известным американским лингвистом. Благодаря ему понятие «дискурс» вошло в терминологию современного языкознания.

Во французской традиции твердо установилась следующая трактовка дискурса: «интенционально обусловленное гетерогенное единство, реализующееся либо в виде устной речи как результат процесса взаимодействия коммуникантов в некотором социально-культурном контексте, либо в виде письменного текста в разных его аспектах» [Рыжкова 2007: 166]. Следует обратить внимание, таким образом, на то, что французская школа, которая считается одной из главнейших в изучении дискурса, исследует его в достаточно широком аспекте, объединяя дискурс-анализ с иными направлениями и разрабатывая новые подходы к анализу текста.

Американская и немецко-австрийская школы выработали социолингвистические подходы, в которых изучение дискурса с социологических и семиотических аспектов происходит с позиции дискурсивных практик с целью определения онтологии языка. Базисом немецко-австрийской школы дискурсивного анализа (З. Егер, Ю. Линк, П. Вундерлих, Р. Водак) является концепция М. Фуко, представителя французской школы. Для школы главным представляется языковая сторона процесса, дискурс же понимается как набор текстов схожей тематики и расценивается как языковое выражение социокультурной и политико-идеологической практики, «упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит особая, идеологически и национально-исторически обусловленная ментальность» [Чернявская 2006: 13]. С этой точки зрения немецкий ученый-лингвист У. Маас дает следующее толкование дискурсу: «соответствующая языковая формация по отношению к социально и исторически определенной общественной практике» [Maas 1984: 204], таким образом, отграничивая дискурс относительно какого-либо периода времени, типологии текста, сферы знаний, социальной практики и т.д. Со временем немецкие лингвисты Д. Буссе и В. Тойберт привели сходную дефиницию, определяя дискурс

как «совокупность текстов, связанных тематически, семантически, хронологически, типологически, относящихся к определенной коммуникативной сфере и включенных в исторический, культурный, социальный, экономический, политический и другие контексты» [Busse 1994: 14].

Немецкая школа рассматривает дискурс как специфичное использование языка, связанное с социальной практикой, «совокупность речевых действий в социокультурном и историческом контексте, в которых производятся и воспроизводятся коллективное знание, мышление, чувства, устремления, обязательства социальных групп в гетерогенной языковой общности» [Hermanns 1995: 94]. Такая трактовка «уводит» дискурс от соотношения с текстом.

Социально направленные, а не собственно лингвистические исследования можно также увидеть в дискурсивном анализе американской школы (Т. ван Дейк, Д. Шифрин, Н. Фэрклоу, З. Харрис), берущей свое начало в антропологии и организованной на методологии интеракционизма, в котором лингвистика, находясь во взаимодействии с психологией и социологией, ставит своей первостепенной задачей определение коммуникативных целей отправителя и получателя того или иного сообщения. В представленном направлении дискурс фактически отождествляется с диалогом и интерпретируется как связная речь («*connected speech*») и дискурсивная практика, «включающая производство и восприятие текстов и осуществляемая в рамках широкого социального контекста (социальной практики)» [Филлипс, Йоргенсен 2004: 110–111].

Исследовательская работа американской школы ориентирована, прежде всего, на интерактивное общение адресанта и адресата сообщения, на устную коммуникацию, имеющую как вербальные, так и невербальные составляющие. Английский лингвист М. Стаббс в этой связи особенно подчеркивает три главных признака дискурса: 1) в содержательном плане дискурс связан с применением языка в социальном контексте; 2) в формальном отношении – это единица языка, которая превосходит по объему предложение; 3) по своему строению дискурс диалогичен (интерактивен) [Stubbs 1983: 1]. Вдобавок, в отличие от стандартного понятия «диалог», прямой (личный) контакт собеседников совсем не обязателен.

Т. ван Дейк, нидерландский лингвист, дает определение дискурсу в следующих аспектах: «дискурс как вид разговора; дискурс как общественная формация; дискурс как жанр; дискурс как определенный разговор; дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие); дискурс в узком смысле (как текст или разговор)» [Dijk 1998: 194]. Ван Дейк объясняет эту «размытость» в очертании границ дискурса «как условиями формирования и бытования данного термина, так и неопределенностью места дискурса в системе категорий языка» [Там же: 46], подчеркивая тем самым, что дискурс связан именно с речью, а текст – с системой языка.

Сегодня исследователи чаще отмечают, что дискурс фокусируется на том, как человек использует язык для выражения своего внутреннего состояния и личного мнения [Baig 2013: 127].

В дефиниции, предложенной Дж. Флауэрдью, фигурирует идея «тематизированности» дискурса: термин «дискурс» может «соответствовать определенному набору идей, в таком случае понятие относится к совокупности специализированных знаний и специфическому языку, используемому определенной социальной группой» [Flowerdew 2013: 1]. Зарубежный лингвист Дж. П. Джи [Gee 2011: 21] выделяет два ключевых значения у понятия «дискурс», разделяя их по значимости графическим способом: дискурс с маленькой буквы «д» он трактует как высказывание, превосходящее по объему предложение; дискурс с большой буквы «Д», по мнению ученого, представляет собой речь вкупе с социальными и психологическими факторами, влияющими на ее специфическое строение. К таким факторам относятся также идеи, убеждения, образ жизни, жизненный опыт, воспитание, система ценностей, одним словом, все, что может определить человека как личность.

Говоря об отечественном языкознании, сосредоточенном, в отличие от западного, главным образом, на проблемах внутренней лингвистики, следует отметить, что, несмотря на тот факт, что само слово «дискурс» было известно в русском языке еще с конца XVIII века, а прилагательное «дискурсивный» употреблялось в научной речи с конца XIX в., непосредственное изучение дискурса началось намного позже. С прогрессивным развитием теории дискурса на Западе в России сначала образуется лингвистика текста (как отдельная дисциплина) и как дальнейшее развитие ее идей во второй половине XX в. – дискурсивный анализ, дающий возможность изучать языковые единицы не в закрытой системе, присущей системно-структурной парадигме, а в процессах коммуникации и познания, в деятельности, в системе «язык – речь» с учетом социального взаимодействия людей. Значительная роль в становлении теории текста и впоследствии дискурса в России принадлежит советскому литературоведу и семиотику Ю.М. Лотману, а также русскому философу, теоретику М.М. Бахтину. Однако заложенные еще в начале XX в. советским ученым-фольклористом В.Я. Проппом в работе «Морфология волшебной сказки» основы морфологии текста в дальнейшем вдохновили развитие дискурсивной теории.

Несмотря на тот факт, что различные словосочетания с прилагательным «дискурсивный» могли встречаться еще в начале XX в. в работах по лингвопрагматике и психолингвистике, окончательно сам термин «дискурс» укоренился в отечественном языкознании лишь в начале 80-х гг. (после выхода восьмого номера журнала «Новое в зарубежной лингвистике») в качестве синонима понятия «текст». До этого времени, в 50–60-е гг. XX в., к задачам лингвистики текста относилось отграничение текста от других единиц, формальное описание строения текстового целого и выделение составляющих его структуры.

Отметим, что проблема противопоставления дискурса и текста на тот момент, как и коммуникативной функции текста, не являлась актуальной. Отсюда следует, что изучение дискурса в России на начальном этапе дискурсивного анализа осуществлялось в пределах внутренней лингвистики без учета как психических, так и социальных факторов.

М.Я. Блох подчеркивает тесную связь текста и дискурса. По его мнению, задача лингвистов заключается в том, чтобы «привести эти понятия к иерархическому порядку – какое из них целесообразно принять за общее, а какое за частное?» [Блох 2013: 8]. Весьма интересным представляется то, что, считая проблему дискурса в большей степени «терминологической», М.Я. Блох предлагает обращаться к «обычным словарям, а отнюдь не к ученым трактатам» и далее определяет дискурс как «тематически определенный текст, задуманный и предполагаемый как целый и завершённый, но рассмотренный в ситуации общения, в которой он разворачивается» [Там же: 9].

Л.В. Екшембеева выделяет социальную природу дискурса, обозначая его как «рабочий инструмент решения различных проблем в контексте социальных практик» [Екшембеева 2015: 89]. На социокультурный аспект дискурса обращает свое внимание и заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук Н.Н. Болдырев: «Социокультурная специфика дискурса обуславливается социокультурными знаниями субъекта о мире. Формирование и учет социокультурной специфики дискурса осуществляется на основе интерпретирующей функции метапонятий как универсальных понятий высокого уровня абстракции» [Болдырев 2015: 23].

Исследуя песенный дискурс как одну из разновидностей дискурса, М.А. Потапчук рассматривает его как «коммуникативный процесс», утверждая, что «коммуникация в рамках данного дискурса носит созидательно-преобразующий и эмоциональный характер» [Потапчук 2013: 140].

В понимании Ю.А. Эмер дискурс есть «речевая практика, способ общения, детерминированный культурно-историческими условиями его функционирования» [Эмер 2011: 53].

В определении А.А. Баркович осуществляется попытка подчеркнуть экстралингвистическую составляющую дискурса: «Дискурс как речевая деятельность, развернутая во времени и пространстве, обусловлена широким экстралингвистическим контекстом и коммуникационной спецификой» [Баркович 2015: 37].

Советский лингвист, профессор В.А. Звегинцев рассматривает дискурс со структурно-синтаксической точки зрения, интерпретируя его как «два или несколько предложений, которые находятся в смысловой связи друг с другом (сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое, абзац), при этом связность понимается как одна из главных черт дискурса» [Звегинцев 1979: 16]. Схожее определение дискурса можно встретить у российского лингвиста, профессора Т.М. Николаевой: 1) устная разговорная форма текста; 2) связный текст; 3) речевое произведение как данность – устная или письменная; 4) диалог; 5) набор высказываний, связанных по смыслу. Такого рода структурно-функциональный подход выделяет соотношение «дискурс» – «недискурс», не учитывая внешний контекст на основании формальных показателей языковых единиц.

Следует отметить, что ориентировочно в начале 90-х гг. в мировой лингвистике произошла смена научной парадигмы, которая настаивала на исследовании языкового материала с позиции социальности, антропоцентричности и прагматики. Это послужило причиной последующего исследования российскими и зарубежными лингвистами коммуникативной функции текста и его соотношения с речемыслительной деятельностью. Текст уверенно стал рассматриваться российскими лингвистами как форма общения и трактоваться в качестве составной части дискурса, в то время как речь стала интерпретироваться как социальное действие. Так, А.А. Ворожбитова определяет текст как единицу дискурса, а дискурс – как частный случай текста [Ворожбитова 2003: 18]. Дискурсивный анализ занял один из главных разделов языкознания.

Преимущество дискурса как единицы операционального анализа отмечает российский лингвист, специалист в области лингвистики текста В.Е. Чернявская. Оно состоит в том, что «он позволяет от текста как относительно законченной, формально ограниченной сущности, построенной по своим внутренним законам, идти к другим текстам» [Чернявская 2014: 57]. Так, ученый-лингвист предлагает следующее определение дискурса: «Дискурс – это совокупность тематически общих текстов, каждый из которых воспринимается и идентифицируется (!) как языковой коррелят определенной социокультурной практики» [Там же: 58]. Г.Р. Гаспарян, рассматривая дискурс как открытую систему, также определяет его как «совокупность тематически соотнесенных текстов», дополнительно подчеркивая, что «в таком понимании дискурс обозначает то коммуникативное пространство, в котором возможно взаимодействие определенных текстов, следовательно, в сферу притяжения дискурса включается не одно коммуникативное событие, но целый их комплекс» [Гаспарян 2014: 45].

Заключение. Таким образом, дискурс в современном языкознании в зависимости от исследовательских задач трактуется либо в широком смысле как коммуникативный процесс между продуцентом и реципиентом с учетом конкретного социального контекста, приводящий к появлению текста; либо в узком смысле как текст или множество текстов (письменных и устных) одной тематики (песенный дискурс, юридический дискурс, поэтический дискурс и т.д.), т.е. как продукт коммуникативного процесса. Ввиду сложности этого термина и его большой «популярности», часто приводящей к его необдуманной и сле-

пой эксплуатации, на наш взгляд, исследование дискурса следует проводить в рамках внутренней лингвистики в соотношении с такими явлениями, как диалог, речь, текст, язык. С позиции когнитивной лингвистики и лингвопрагматики дискурс является саморазвивающейся системой, одним из важнейших элементов которой является текст как результат общественно направленного и обусловленного коммуникативного процесса с учетом его историко-культурных и социально-ситуативных характеристик; с позиции его структуры дискурс представлен набором текстов конкретной тематики и коммуникативной общности, при этом смысл каждого конкретного текста, входящего в систему дискурса, не является суммой значений составляющих его языковых единиц, а становится более сложным образованием, осложненным экстралингвистическим фоном и личными авторскими намерениями.

Различные подходы к пониманию дискурса стали одной из причин, по которой этот термин до сих пор не получил четкого и однозначного определения, обусловив при этом сложности в его соотношении с другими языковыми явлениями. С другой стороны, они же способствовали становлению нового этапа в развитии современной лингвистики.

Библиография

- Баркович А.А. Функциональность диады «коммуникационный – коммуникативный»: дискурсивный аспект // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2015. – № 5. – С. 37–52.
- Блох М.Я. Дискурс и системное языкознание // Язык. Культура. Речевое общение. – М.: Московский гуманитарный институт им. Е.Р. Дашковой. – 2013. – № 1. – С. 5–11.
- Болдырев Н.Н., Дубровская О.Г. О формировании социокультурной специфики дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 3. – С. 14–25.
- Ворожбитова А.А. Трехотомия «Текст – Дискурс – Произведение» в лингвориторической парадигме // Язык. Текст. Дискурс: межвузовский сборник научных статей. – Выпуск 1. – Ставрополь, 2003. – С. 17–26.
- Гаспарян Г.Р. Текст как дискурсивное событие / Г.Р. Гаспарян, В.Е. Чернявская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 4. – С. 44–51.
- Греймас А.Ж., Курте Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка // Степанов Ю.С. (ред.). Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 483–550.
- Екшембева Л.В., Нуршаихова Ж.А., Мусаева Г.А. Дискурс как инструмент социальных практик // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 1. – С. 89–96.
- Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 307 с.
- Потапчук М.А. Песенный дискурс как коммуникативный процесс // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 2. – Филология. Искусствоведение. – Выпуск 74. – С. 140–143.
- Рыжкова Л. П. Французская прагматика. – М.: URSS, 2007. – 236 с.
- Серио П. Как читаются тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс, 1999. – С. 12–54.
- Филлипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс анализ: теория и метод. – Харьков: Изд-во Гуманитарного центра, 2004. – 336 с.
- Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
- Чернявская В.Е. Фантомы и синдромы дискурсивной парадигмы // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 1. – С. 54–61.
- Эмер Ю.А. Праздничный дискурс: когнитивно-дискурсивное исследование // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2011. – № 4. – С. 53–68.
- Baig M. Analyzing the Advertising Discourse – A Journey from Sight to Mind// International Journal of Applied Linguistics and English Literature. Lahore: AIAC, – 2013. Vol.2 (1). – P. 126–135.
- Busse D., Teubert W. Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik, 1994. – S. 10–28.
- Dijk T. A. van. Ideology. A multidisciplinary approach. London: Sage, 1998. – 365 p.
- Flowerdew J. Discourse in English Language Education / J. Flowerdew. London / New York: Routledge, 2013. – 230 p.
- Gee, J. P. How to do discourse analysis: a Toolkit / J. P. Gee. London / New York: Routledge, 2011. – 206 p.
- Hermanns F. Sprachgeschichte als Mentajitaetsgeschichte. Ueberlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik // Gardt A., Mattheier K. J., Reichmann O. Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstaende, Methoden, Theorien. Tuebingen: Niemeyer, 1995. – S. 69–101.
- Maas U. Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand: Sprache im Nationalsozialismus, 1984. – S. 261.
- Stubbs M. Discourse analysis. Chicago: University of Chicago Press, 1983. – P. 272.

Лингвистическая специфика афоризмов

¹Тхакушинова Жаннета Беслановна

²Кушу Сулета Алиевна

¹Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Россия

350044, г. Краснодар, ул. Калинина, 13

кандидат филологических наук

E-mail: jannetb777@gmail.com

²Адыгейский государственный университет, Россия, Республика Адыгея

385000, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208

кандидат филологических наук

E-mail: suleta@icloud.com

Аннотация. Рассматривается краткая история афоризмов, сопоставляются различные лингвистические определения и классификации, определяются их основные черты – как основные, так и факультативные; выявляется общее и отличное между афоризмами и сходными языковыми единицами, уточняется место афоризмов среди других видов текстов. Делается вывод о том, что афоризм есть самостоятельная единица языка и речи, отличная от паремий, но способная включать в свой состав сентенции, максимы, апофегмы. Следует выделять особую афористическую систему языка.

Ключевые слова: афоризм, паремия, универсальное высказывание, текст, дискурс, универсальные и факультативные свойства.

УДК 81'42: 82-84

Linguistic peculiarities of aphorisms

¹ Zhanneta B. Tkhakushinova

²Suleta A. Kuschu

¹Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin, Russia

350044 Krasnodar, Kalinina Str., 13

Candidate of Sciences (Philology)

E-mail: jannetb777@gmail.com

²Adyge State University, Russia, Republic of Adygeya

385000 Maikop, Pervomaiskaya Str., 208

Candidate of Sciences (Philology)

E-mail: suleta@icloud.com

Abstract. The study examines the brief history of aphorisms, compares various linguistic definitions and classifications, defines their basic features – both main and optional; distinguishes common and different features of aphorisms and similar linguistics units, specifies the place of aphorisms among other text types. The authors conclude that the aphorism is an independent linguistic and speech unit, different from proverbs but capable to include sententials, maxims and apothegms. The authors suggest distinguishing a specific aphoristic system of language.

Key words: aphorism, paroemia, universal statement, text, discourse, universal and optional features.

UDC 81'42: 82-84

Введение. Афоризмы позволяют не только лучше понять духовный мир человека, прикоснуться к мудрости веков, истории нашей цивилизации, но и обогатить речевую коммуникацию, сделать ее более весомой, аргументированной.

Первые афоризмы известны со времени возникновения письменности в Древнем Египте, примерно в конце IV – начале III тысячелетия до н.э. Большой вклад в эту сферу внесли такие древнегреческие и римские мыслители и ораторы, как Солон, Пифагор, Сократ, Аристотель, Сенека, Публий Сир. Афоризмы каждого из этих людей дошли без изменений до наших дней и продолжают использоваться в повседневной речи, нисколько не теряя актуальности.

Официально афоризмы утвердились в истории как самостоятельный жанр литературы с момента издания «Карманного Оракула» испанца Балтасара Грасиана в 1647 году [Ничипорович 1998: 7].

В эпоху Возрождения появилась целая плеяда величайших мыслителей и философов, которые с большой любовью использовали афоризмы и дали новый толчок развитию афористической манеры речи

и письма. С этого момента афористика развивается весьма динамично: каждый век открывает новых мыслителей, афоризмы которых занимают все более и более высокие места на арене мировой мудрости.

Материалы и методы: сборники афоризмов, пословиц и поговорок; анализ сборников и научной литературы.

Обсуждение. Что же такое афоризм? Какова его лингвистическая специфика? Определение афоризма содержали самые старые словари русского языка, например, «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля: «Афоризмъ – короткое и ясное изречение, правило, основанное на опыте и рассуждении; отрывочное, но полное по себе положение» [Даль 1989, т. 1: 30]. По определению Н.Т. Федоренко и Л.И. Сокольской, афоризмы – «краткие, глубокие по содержанию и законченные в смысловом отношении суждения, принадлежащие определенному автору и заключенные в образную, легко запоминающуюся форму» [Федоренко, Сокольская 1990: 5].

Под афоризмом мы понимаем высказывание в форме предложения, в котором обобщается меткое наблюдение автора о типичном явлении окружающей действительности. Такое высказывание, однажды созданное одним человеком, может затем неоднократно воспроизводиться в речи других людей вследствие признания ими истинности данного наблюдения и мудрости высказанного обобщения.

Анализ научной литературы, посвященной афористическому жанру, позволяет выделить основные черты афоризма. На наш взгляд, наиболее существенными из них являются следующие: принадлежность определенному автору, информативная плотность, глубокое по смыслу содержание, неразрывность формы и содержания, смысловая и формальная завершенность, независимость от контекста. Некоторые характеристики афоризма факультативны. Так, афоризму могут быть присущи философичность и художественность (использование тропов и фигур речи), неожиданность и оригинальность суждения, постулативность и категоричность.

В сборниках афоризмов обычно содержатся: 1) «обособленные» афоризмы, 2) «вводные» афоризмы, (термины предложены Н.Т. Федоренко и Л.И. Сокольской [Федоренко, Сокольская 1985]), 3) переводные афоризмы (термин Т.В. Радзиевской [Радзиевская 1988: 89]).

Пример отдельных самостоятельных «обособленных» афоризмов – известный труд Ф. Ларошфуко «Максимы». Сам термин «афорист», появившийся в 1713 году, относился преимущественно к создателям сборников своих собственных афоризмов. Тенденция включать афоризмы в текст развилась позднее. «Вводные» афоризмы – афористические тексты, взятые из текста большего объема. Это могут быть эссе, философские трактаты, статьи, письма, дневники. Если автор – писатель или поэт, источником афоризма, как правило, является художественное произведение. Такие «вводные» афоризмы могут принадлежать персонажу произведения и характеризовать его позицию. С одной стороны, «вводные» афоризмы могут не отражать личных взглядов автора на описываемое в них явление действительности или выражать точку зрения, противоположную авторской. С другой стороны, включение таких афоризмов в сборники свидетельствует не только об их художественной ценности, но и о значимости их содержания, по крайней мере, по мнению автора сборника.

Большое значение в связи с этим имеют принципы компилирования корпуса афористических текстов и влияние личности автора сборника на выбор включаемых в сборник афоризмов, а также, вероятно, идеологические соображения, сказывающиеся на подборе афористов и затрагиваемой тематике. К примеру, сборник афоризмов «Чаша мудрости» (1978), опубликованный в советскую эпоху, изобилует изречениями В.И. Ленина, К. Маркса, а также признанных в то время деятелей науки и искусства.

Переводные афоризмы – афоризмы, которые были переведены с других языков. Являясь произведениями зарубежных авторов разных исторических эпох, переводные афоризмы, тем не менее, затрагивают актуальные проблемы и представляют интерес для современного отечественного читателя. В антологиях включаются афоризмы известных политиков, экономистов, философов и писателей всего мира.

Т.В. Радзиевская предлагает также различать «литературные» и «нелитературные» афоризмы с точки зрения поставленной автором коммуникативной задачи. Главное отличие «литературных» и «нелитературных» афоризмов, по мнению Т.В. Радзиевской, – в характере адресата. Так, «литературные» афоризмы рассчитаны на определенную аудиторию: «автор учитывает некий пласт знаний адресатной стороны», опирается на эмпирические, идеологические знания адресата, его знания текстов, тем самым «моделируя» предполагаемого собеседника [Там же: 97]. Функция «нелитературного» афоризма чисто познавательная, поэтому такой афоризм не прагматичен. «Нелитературные» афоризмы «предназначены... для фиксации авторской мысли» [Там же: 89]. Термины, предложенные Т.В. Радзиевской, на наш взгляд, не совсем удачны, поскольку в научной литературе они используются в словосочетаниях «литературный язык» (имеется в виду объединение нормативных, закреплённых в письменности форм) и «нелитературная речь» (подразумевается отклонение от нормы). Противопоставление афоризмов по принципу наличия у адресата фоновых знаний также весьма спорно.

Иногда в сборники афоризмов включают высказывания обобщенного характера от первого лица. Например: «Я всегда ненавидел ревность; она слишком похожа на зависть» (Н.П. Огарев). Так же, как и афоризмы, подобные высказывания относятся к разряду универсальных [Дмитриева 2001; Радзиевская 1988]. Универсальное высказывание (УВ) – основанное на индивидуальном или общественном опыте высказывание, которое обладает широкой семантикой и вневременным характером содержания. УВ мо-

гут вводиться в текст для того, чтобы прокомментировать конкретную ситуацию, которая может рассматриваться как типичная, дать авторскую интерпретацию явления, его оценку, поразить, эпатировать читателя [Радзиевская 1988].

Афоризм следует отличать от УВ, которые функционируют в рамках личных утверждений, мнений, наблюдений и выводов, поскольку афоризм не может представлять собой высказывание от первого лица.

Как отмечалось выше, афоризм должен быть достаточно емким по содержанию и иметь форму предложения. Однако некоторые мудрые мысли, несмотря на лаконизм изложения, все же не укладываются в границы афоризма, то есть предложения. Вслед за Н.Т. Федоренко и Л.И. Сокольской мы считаем, что такие изречения следует называть афористическими высказываниями [Федоренко, Сокольская 1985].

В рамках афористического жанра иногда употребляются термины «сентенция», «апофегма», «максима», которые в настоящее время также часто заменяются термином «афоризм». Сентенцией называют афоризм, утративший авторство, апофегмой – афоризм, приписываемый автору, максима – самостоятельный, обособленный афоризм. Характерной особенностью данных единиц является их моральное содержание.

Среди ученых нет единства во мнении, какие именно единицы считать афоризмами и следует ли их отграничивать от сходных явлений и единиц. Мы придерживаемся мнения лингвистов, которые убеждены в том, что корпус афоризмов должно классифицировать как особую, афористическую систему языка, наряду с лексической и фразеологической. Главным в семантике афоризма, вслед за составителями «Энциклопедии афоризмов. XX век» [Энциклопедия... 1999: 8–9] и А.В. Корольковой, считаем следующее: «афоризмы представляют некие универсальные общечеловеческие нормы, правила, заключают в себе возможность увидеть жизнь и познать ее» [Королькова 2005: 23].

Афоризм амбивалентен, потому что выступает в двух качествах – речевого знака эпохи и художественного текста определенного жанра. Воспринимаемый в той или иной ипостаси, он обобщает и типизирует многообразные проявления личной и общественной жизни и прочно бытует в общении как его органическая часть, как концентрированная и емкая форма художественного отражения действительности и выражения отношения носителя языка к ней.

Ряд черт роднит афоризмы с такими единицами, как изречение, пословица, поговорка, крылатое слово, эссе, басня, притча, грегория, парадокс, каламбур, эпиграмма, сентенция, гнома – это разнообразие тематики, характер обобщения. На этом основании некоторые ученые и составители сборников афоризмов предпочитают не отграничивать афоризмы от сходных явлений, а включать в их состав аналогичные фразы с единственной оговоркой – если известен их автор. Мы разделяем как это мнение, так и то, что «нельзя говорить об эквивалентности пословиц, поговорок и афоризмов, так как в их лингвистической природе слишком много различий» [Там же: 15].

Различия между паремиями и афоризмами, отмеченные в трудах разных лингвистов, позволили сформулировать следующие обязательные и факультативные свойства афоризма: «Он всегда выражает законченную мысль, всегда двухаспектен; имеет смысловое завершение и умозаключение; содержит ПЕ, по структуре – не менее чем предложение; имеет автора, индивидуальность; выступает как знак ситуаций и отношений между вещами, понятиями, процессами; содержит обобщение по содержанию (генерализованная семантика); может содержать несколько предложений, выражать более чем одну мысль...; не может быть передан или заменен одним словом...; смысл может проявляться или модифицироваться в контексте; при понимании и интерпретации афоризма происходит наращивание смысла...; существует внутренняя множественность синтаксических связей между предложениями, входящими в состав афоризма-текста...» [Тангир 2007: 16]. Вместе с тем, хотя афоризм и сходные с ними понятия имеют специфические, отличительные черты, между ними все же нет строго очерченных границ, а при наличии определенных условий иногда возможен переход друг в друга.

До настоящего времени в лингвистической науке не существует четкой таксономии афоризмов. Если собрать воедино разрозненные классификации, не являющиеся стратификационными, а выделенные по разнообразным основаниям, то афоризмы в представлении разных ученых бывают: обособленные, вводные, прозаические, поэтические, состоящие из итогового вывода, состоящие из конкретной мысли и вытекающего из нее вывода, оригинальные (древние), новые, производные, стилистически нейтральные, стилистически окрашенные, самостоятельные и контекстные (вводные), а также конфликтосодержащие [Там же: 18].

В создании афоризма могут быть задействованы единицы всех уровней языка. Об этом подробно говорится в монографии А.В. Корольковой, где рассматривается структурно-семантическая характеристика русских афоризмов, их лексический состав и стилистическая природа. Языковые средства в составе афоризмов чаще выступают в сочетании, чем поодиночке. Это свидетельствует о высоком экспрессивно-стилистическом потенциале данной малой текстовой формы, ее способности к убеждающему воздействию.

Множество фактов языка и речи подтверждает тесное взаимоотношение текста и афоризма, в ряде случаев – их идентичность, их способность образовывать дискурс. Некоторые ученые считают, что любой афоризм может рассматриваться как текст. Смысл афоризмов не соответствует сумме значений составляющих их слов, они самодостаточны, так как могут существовать без контекста. В то же время афо-

ризм – это текст, поскольку афоризму присущи признаки текста: тематическая связанность входящих в него предложений, смысловая завершенность, информативность, целостность, структурность, связанность и прагматичность. В лингвистической литературе «многократно доказывалось положение о том, что афоризмы являются особыми типами текста, выражают стереотипы и нормы поведения людей, могут служить источником для проведения культурно-языковых исследований» [Королькова 2005: 15]. Афоризм занимает особое место среди других видов текстов, афоризм – текст вторичный, для создания которого необходимы экстралингвистические элементы: внеязыковая информация, психологические, социокультурные факторы, менталитет, политическая обстановка, ситуация общения, т.е. дискурс.

Заключение. Афористика охватывает все сферы жизни и представления человека. Афоризмы актуализируются посредством знаков языка и способны влиять на формирование речепорождения, или дискурса. Дискурс же диктует план выражения и построения единиц языка. Афоризм может извлекаться из художественного текста, может сам становится проявлением культуры и менталитета определенной нации, закодированных в языке.

Афоризм – самостоятельная единица, отличающаяся от паремий, обладающая универсальными и специфическими чертами, хотя четко очерченных границ не имеет.

Для выявления значения, которое вкладывал в афоризм автор, требуется не только анализ языка, структуры, но и внеязыковые знания, информация и ассоциации. Невербализованная информация необходима для расшифровки смысла, при котором лингвистические и экстралингвистические элементы постоянно взаимодействуют.

Библиография

- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1995.
- Дмитриева О.А. Место пословиц и афоризмов в системе УВ // Лингвистическая мозаика. Наблюдения, поиски, открытия: сборник научных трудов. Выпуск 2. – Волгоград, 2001. – С. 55–62.
- Королькова А.В. Русская афористика: монография. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 344 с.
- Ничипорович Т.Г. Введение // Афоризмы. – Минск: Литература, 1998.
- Радзиевская Т.В. Прагматический аспект афористических текстов // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1988. – № 1. – Т. 47. – С. 89–98.
- Тангир К.М. Русские антиномичные афоризмы: рече-языковые аспекты конфликтности и парадоксальности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – Краснодар, 2007. – 54 с.
- Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Жанровые и видовые особенности афоризмов // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1985. – № 3. – Т. 44. – С. 245–256.
- Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Афористика. – М.: Наука, 1990. – 419 с.
- Энциклопедия афоризмов. XX век // сост. и автор предисловия А. Коряковцев. – М., 1999.

Специфика поэтического дискурса и его структура (на основе болгарских поэтических текстов)

Филиппова Анастасия Александровна

Кубанский государственный университет, Россия
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
аспирант
E-mail: asiafil@yandex.ru

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем поэтический дискурс как отдельный подтип внутри художественного дискурса, основываясь на ряде отличительных характеристик, таких как организация поэтической речи, использование языковых кодов, смысловая нагрузка на слово в тексте. В цели работы входит рассмотрение специфических черт поэтического дискурса на основе болгарских поэтических текстов, выявление характерных особенностей поэтически-ориентированного общения.

Ключевые слова: дискурс, поэтический дискурс, языковая личность, индивидуально-авторская картина мира, национальная картина мира, языковые коды, уровни организации поэтического дискурса.

УДК 81'42:82-1

Specificity of poetic discourse and its structure (A case of Bulgarian poetic texts)

Anastasia A. Filippova

Kuban State University, Russia
350040 Krasnodar, Stavropolskaya Str., 149
Postgraduate student
email: asiafil@yandex.ru

Abstract. This article explores poetic discourse as a separate subtype within literary discourse, drawing on some distinguishing characteristics, such as the organization of poetic speech, use of language codes, the semantic load on the word in the text. The goals of this work include the consideration of specific features of the poetic discourse drawing on the Bulgarian poetic texts, the identification of the characteristic features of poetically-oriented communication.

Key words: discourse, poetic discourse, linguistic personality, author's individual picture of the world, national world picture, language codes, levels of poetic discourse organization.

UDC 81'42:82-1

Введение. В современной лингвистической теории одно из центральных мест занимает понятие дискурса. Проблемами дискурса и дискурсивного анализа текста занимаются многие ученые, поэтому единого определения дискурса в науке нет. Так, В.Г. Борботько рассматривал дискурс как текст, состоящий из коммуникативных единиц языка, находящихся в тесной смысловой связи. Г.А. Орлов понимает дискурс как категорию речи. Когнитивисты определяют дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими – факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах) [Арутюнова 1990]. Нас интересует именно последнее определение, поскольку мы ставим перед собой цель изучить взаимодействие адресата и адресанта через текст и те когнитивные процессы, которые при этом возникают.

Материалы и методы. Языковым материалом для исследования послужили поэтические тексты болгарских авторов Елисаветы Багряны, Георги Господинова, Веселина Ханчева, а также их художественные переводы. В процессе исследования применялись следующие методы: дискурс-анализ, описательный метод, включающий в себя интерпретативный анализ.

Обсуждение. Подходов к классификации дискурса также существует несколько. Чтобы определить место поэтического дискурса в системе дискурса, рассмотрим один из подходов к его классификации – типологию, предложенную В.И. Карасиком. В ней выделяется два основных типа дискурса – персональный (лично ориентированный) и институциональный [Карасик 2000]. Говоря о персональном дискурсе, мы имеем в виду личность говорящего, выражение им своего внутреннего мира, в случае институционального дискурса говорящий выступает как субъект социального института.

Внутри персонального дискурса выделяются подтипы: бытовой и бытийный. В первом случае мы говорим об обыденных нуждах говорящего, во втором – о необходимости самовыражения. Таким образом, в область изучения бытийного дискурса входит художественная литература, в частности, поэтический дискурс. Поэтический дискурс как отдельный подтип рассматривается в рамках художественного дискурса, который, в свою очередь, выделяется по критерию самовыражения говорящего. Данный критерий

позволяет противопоставить художественно-ориентированное и обиходно-ориентированное общение [Карасик 2000]. В первом случае мотивом общения становится потребность раскрыть себя. Рассмотрим данный мотив на примере знаменитого стихотворения болгарской поэтессы Е. Багряны «Потомка» («Правнучка»), которое начинается рассказом автора о себе:

*«Няма прародителски портрети,
ни фамилна книга в моя род
и не знам аз техните завети,
техните лица, душа, живот».*
*(«Нет ни прародительских портретов,
Ни фамильных книг в моем роду.
Я не знаю песен, ими петьх,
И не их дорогами иду» (пер. М. Цветаевой).*

Потребность самовыражения является целью и задачей поэта. Поэтическое произведение, в отличие от прозаического, Я-ориентировано, направлено на выражение собственных чувств и эмоций.

Поэтически-ориентированное общение характеризуется различными признаками: особой поэтической речью, средствами художественной выразительности во всем их многообразии, языковой игрой и т.д. Иначе говоря, это творческая речь, главной задачей которой является реализация личности, точнее, языковой личности, поскольку раскрытие ее происходит через язык:

*«Говори, говори, говори! –
аз притворям очи и те слушам:
– Ето, минахме сънни гори
и летим над морето и суша...» (Е. Багряна).*
*(«Говори, говори, говори, –
Опускаю ресницы и внемлю:
Гор дыматся внизу алтари,
Вижу смутные море и землю...» (пер. А. Ахматовой).*

Поэтический дискурс как подтип художественного дискурса имеет свои отличительные особенности. Ситуация поэтического общения специфична. Дискурс как речь, «погруженная в жизнь» [Арутюнова 1990], предполагает обязательную парадигму участников адресант – адресат. Дискурсивное общение подразумевает диалогичность, важнейшей текстовой категорией становится адресованность. В поэтическом дискурсе фактор адресата равен фактору адресанта, поскольку для автора поэтического произведения самовыражение важно настолько же, насколько важно эмоционально воздействовать на читателя. Эмоциональное воздействие происходит через текст, поэтическое произведение. Таким образом, в парадигме участников поэтического дискурса появляется третий элемент – поэтический текст. Общение между участниками поэтического дискурса происходит опосредовано, через текст, и такое общение носит многомерный характер.

Поэтический дискурс нацелен на передачу информации через языковые коды, которые придают тексту образность и выразительность. Такие коды не позволяют адресату напрямую получить информацию из текста, поэтому в самом поэтическом тексте важен подтекст, а также определенный набор знаний читателя о личности автора и его индивидуально-авторской картине мира. Если поэтический текст – перевод с иностранного языка, как в случае с поэзией Е. Багряны, читателю необходимо иметь представление и о национальной картине мира, в границах которой формируется индивидуально-авторская картина мира. Это важнейший фактор для понимания текста, его интерпретируемости.

Так, например, первый сборник стихотворений известного болгарского поэта XX в. Веселина Ханчева носит название «Испания на кръст» («Испания на кресте»), но речь в стихотворениях поэта идет не столько об Испании, как можно было бы судить по заголовку, сколько о родине автора. В образе распятой Испании воплотился образ Болгарии, управляемой в то время антинародным правительством, но этого нельзя понять, не зная общей национальной и индивидуально-авторской картины мира поэта. Тема поэтических текстов – гражданская война в Испании, подтекст же сообщит читателям о переживаниях автора о родной стране.

Рассмотрим далее структуру поэтического дискурса. В структуре разговорного дискурса, например, выделяют следующий ряд этапов: вступление в речевой контакт, выдвижение инициальной темы разговора и ее ратификация, смена ролей в ходе коммуникативного акта, смена темы разговора, выход из коммуникативного акта. Основываясь на данной структуре, выделим ряд этапов поэтического дискурса. Поскольку общение с автором напрямую чаще всего невозможно, первым этапом поэтического дискурса становится выдвижение инициальной темы поэтического произведения, затем – чтение, осмысление произведения и дальнейшее эмоциональное восприятие текста. Иначе говоря, читатель вступает в диалог с автором через текст, опосредованно, и здесь правомерно говорить о ментальном диалоге читателя с автором.

Говоря о специфике поэтического дискурса, мы будем рассматривать его как особым образом организованную семиотическую структуру, как систему. В поэтическом дискурсе на первый план выходит стихотворная речь – особым образом оформленная и закодированная. Изначально стихотворная речь

была единственно возможной формой словесного искусства, поскольку на раннем этапе возникновения речевого творчества для человека было важно отделить его от обыденной речи. В процессе своего развития стихотворная речь обрела ряд формальных признаков, присущих исключительно ей, и на современном этапе мы видим, что поэтический текст, с одной стороны, подчиняется всем правилам естественного языка, на котором он создается, с другой – своим внутренним законам. Эти внутренние законы включают в себя формальную организацию стиха: деление на строки и строфы, определенную систему стихосложения, ритм, рифму. «Поэтический текст подчиняется всем правилам данного языка. Однако на него накладываются новые, дополнительные по отношению к языку, ограничения: требование соблюдать определенные метроритмические нормы, организованность на фонологическом, рифмовом, лексическом и идейно-композиционном уровнях» [Лотман 1996: 40].

Такая организованность на разных уровнях подразумевает систему особых средств, используемых для создания поэтического текста. На синтаксическом уровне, к примеру, средством организации стиха являются художественные повторы синтаксических конструкций:

Нагазил до кръста в реката любовна

посрещам изпращам

посрещам изпращам

Ти ли си тази

Ти ли си тази (Г. Господинов, Йоан).

(«По пояс войдя в реку любви

встречаю провожаю

встречаю провожаю

ты ли та самая

ты ли та самая

ты ли та самая» (пер. Е. Харитонова).

Поскольку художественный текст – текст с повышенными признаками упорядоченности [Лотман 1996: 40], для него характерно использование художественных повторов. Повтор выступает в тексте как реализация упорядоченности парадигматического плана, упорядоченности по эквивалентности [Там же].

На лексическом уровне поэтического текста на первый план выходит слово, которое оказывается не равным самому себе. Слово в поэтической речи выходит за рамки своего значения (значений), приобретает новые смыслы, оставаясь при этом все той же номинативной единицей, зафиксированной в словаре. Одним из способов возникновения новых значений, присущих слову в отдельно взятом поэтическом тексте, является метафоризация. Под метафорой мы традиционно понимаем перенос значения на основе сходства двух предметов/явлений.

Рассмотрим пример возникновения метафоры в стихотворении «Новини» («Новости») Г. Господинова, мы видим диалог лирического героя с собеседницей о Боге:

Той им връща топките,

нали разбираш, Оня шегаджия.

Но тя не се засмива,

извърща се и казва ужасена:

Той винаги улучва.

(«Ну, ты понимаешь, о ком я –

Тот самый небесный шутник.

Но ей не смешна моя шутка.

Посмотрела с кричащим страхом

в глазах и сказала:

Он ведь никогда не промахивается» (пер. Е. Харитонова).

Слово «шутник» здесь приобретает новое значение благодаря сочетанию с указательным и определенным местоимениями «тот самый» и эпитетом «небесный», который дает нам возможность понять, о ком именно идет речь в стихотворении. Это индивидуально-авторский перенос значения. Зачастую в стихотворениях мы встречаем переносы, ставшие уже традиционными. Так, например, в стихотворениях Елисаветы Багряны не единожды встречается слово «огонь» в значении «жизнь» или «творческий порыв»:

Моят плам непламнал ще угасне,

в здрача на покоите заглъхнали.

(«Но огонь мой гаснет здесь напрасно

в душном сумраке глухой темницы» (пер. А. Ахматовой).

Подобные вышеприведенному переносные значения стали общекультурными и внесены в толковые словари. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова мы видим, например, определение слова «огонь» с пометой *перен.*: «Внутреннее горение, страсть. *Огонь души, желаний. Глаза горят огнем.*»

Поэтический дискурс, таким образом, на всех уровнях своей организации несет гораздо большую информационную нагрузку, чем другие виды дискурса. Он воспринимается опосредовано, в отличие от многих других видов дискурса. Читатель остается «наедине» с текстом, что не позволяет многим факто-

рам (таким как средства невербальной коммуникации – жесты, мимика и др.) влиять на его восприятие. Здесь подчеркивается авторское и читательское субъективно-эмоциональное отношение к описываемым событиям, явлениям, образам. Такое эмоциональное влияние на личность читателя есть характерная черта поэтического дискурса. Поэтому автор поэтического текста акцентирует вербальную составляющую своего персонального дискурса, он не имеет возможности непосредственно беседовать с читателем. Чем ярче вербальный, образный и сюжетный уровни поэтического текста и его информационная нагрузка, тем сильнее его влияние на читателя. При таком общении между аудиторией и культурной традицией и проявляется функция «коллективной культурной памяти» текста [Лотман 1992]. Здесь необходимо упомянуть о такой важнейшей составляющей поэтического дискурса, как индивидуально-авторская картина мира. Индивидуально-авторская картина мира – продукт сознания отдельной личности. Она основывается на статических и динамических элементах. Так, статической базой для индивидуальной картины мира становится общая языковая картина мира или национальная картина мира – совокупность знаний народа, заложенных в языке и передающихся из поколения в поколение. С другой стороны, динамическим элементом становится личностное восприятие, личный опыт, знания, накопленные отдельным индивидом и меняющиеся в процессе его развития. «Индивидуальное в языковой личности, с одной стороны, формируется через внутреннее отношение человека к языку, через становление личностных смыслов языка, которые определяют ее индивидуальные варианты ценностного отношения к языку» [Лютикова 1999: 11].

Среди прочих особенностей поэтического дискурса важно выделить особый вид информации, который он передает – эстетическую информацию. Кроме того, необходимо отметить субъективность лирического произведения, т.е. выходящие на первый план идеи и чувства автора, передающиеся через образы. Поэтому при взаимодействии с поэтическим текстом читатель проводит более глубокую мыслительную деятельность, чтобы понять сложную систему смыслов и подтекст произведения.

Заключение. Основываясь на вышесказанном, мы можем сделать следующие выводы. Поэтический дискурс является элементом сложной системы дискурса, определяемого как связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами. Выделить его в отдельный подтип внутри художественного дискурса нам позволяет ряд отличительных характеристик, таких как организация поэтической речи, использование языковых кодов, сильнейшая смысловая нагрузка на слово в тексте.

Библиография

- Арутюнова Н.Д. Дискурс // Энциклопедический лингвистический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
- Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста / Лотман Ю.М.; Гаспаров М.Л. – СПб.: Искусство – СПб., 1996. – 846 с.
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. – Таллин, 1992. – С. 129–132.
- Лютикова В.Д. Языковая личность и идиолект. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1999. – 188 с.
- Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.

Стилистические черты этнографических трудов Н.Я. Бичурина (о. Иакинфа) о Китае как выражение культуры научной речи в России XIX в.

Чэнь Пэйцзюнь

Шаньдунский университет, г. Цзинань, Китай,
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7/9
аспирант
E-mail: liliachen@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются стилистические черты фундаментального сочинения Н.Я. Бичурина «Китай: его жители, нравы, обычаи, просвещение», которые обусловлены, с одной стороны, яркой личностью автора, с другой стороны, уровнем развития русского научного стиля середины XIX в. Перечисляются характерные особенности научного идиостиля о. Иакинфа.

Ключевые слова: Бичурин, Китай, стилистические черты, этнографические труды, язык науки, речевая культура.

УДК 81-26+81'38+81'271

Stylistic features of Bichurin's (Priest Iakinf) ethnographic works about China as an expression of scientific speech culture in 19th century Russia

Chen Peijun

Shandong University, Jinan, China
St. Petersburg State University, Russia
199034 St. Petersburg, Universitetskaya Naberezhnaya, 7/9
Postgraduate student
E-mail: liliachen@yandex.ru

Abstract. This article explores the stylistic features of Bichurin's (Priest Iakinf) fundamental work on China entitled "China: its people, customs, folkways, education" resulting from the author's bright personality, on the one hand, and from the level of development of Russian scientific style in the middle of the 19th century, on the other. The paper enumerates specific features of Priest Iakinf's individual style.

Key words: Bichurin, China, stylistic features, ethnographic works, language of science, speech culture.

UDC 81-26+81'38+81'271

Введение. Н.Я. Бичурин (1777–1853) – архимандрит Русской православной церкви, глава девятой Русской духовной миссии в Китае (1808–1821), уникальный ученый-этнограф, признанный во всем мире крупнейший синолог, творчество которого заложило основы классической российской востоковедческой научной культуры [Мясников, Попова 2002: 1099]. Китай сразу и навсегда влюбил в себя русского священника, он так глубоко проник в китайскую культуру, что даже после возвращения в Россию до конца своих дней предпочитал носить не положенное саном духовное платье, а длинный китайский халат. Первый биограф Н.Я. Бичурина Н. Адоратский писал: «Основавшись в Пекине, о. Иакинф поставил задачей своею как можно основательнее ознакомиться с неведомой страной и ее литературой и в 13 лет так изучил ее, так сроднился с ней, так полюбил, что, по словам знавших его, сам сделался похожим на китайца по внешнему виду» [Адоратский 1886: 168].

Материалы и методы. В 1840 г. вышла в свет одна из важнейших работ Н.Я. Бичурина – «Китай, его жители, нравы, обычаи, просвещение», трактовавшая многие вопросы культуры, жизни и быта китайского народа, административного устройства страны и т.д. [Скачков 1977: 115]. Эта книга считается вершиной его научного творчества, в которой отразились как общие, так и индивидуальные черты русского научного стиля XIX в. Материалом исследования послужил текст данной работы. Использовались методы анализа и синтеза текста.

Обсуждение. Рассмотрим основные стилистические черты этнографических трудов о Китае на материале этого фундаментального сочинения Бичурина. Во-первых, известно, что в научном творчестве того времени преобладают исследования фактологического плана, т.е. описание собранных фактов и их первичной систематизации. Теоретического обобщения еще мало, поэтому многие научные тексты оказываются сугубо описательными. В работе Бичурина мы также наблюдаем эту тенденцию. Приведем пример: *Вторая губернія есть Шань-дунь, въ которой одна казенная палата; главное правленіе въ Цзи-кань-фу. Сія губернія содержитъ въ себѣ 10 областей, и 2 управляющихъ округа, а области и округи раздѣлены на 9 округовъ и 9 уѣздовъ* [Бичурин 1840: 10].

По причине широкой осведомленности во многих вопросах, касающихся Китая, Бичурин стал автором большого числа разнообразных работ справочного и научно-популярного характера.

Во-вторых, для произведений научной литературы того времени свойственна так называемая интимизация изложения, когда описание сопровождается собственными переживаниями, фактами личной биографии. Такие моменты часто обнаруживаются в работах Бичурина. При описании нравов китайцев, он, например, пишет: *Китайцевъ вообще упрекають въ корыстолюбіи, и я не могу не подтвердить справедливость такого замѣчанія* [Там же: 384]. Описывая положение бедных людей тогдашнего Китая, он делится собственными наблюдениями с читателями: *Мнѣ самому случалось видѣть, съ какою заботливостію бѣдный тащилъ нечаянно найденную имъ на улицѣ издохшую кошку или собаку* [Там же: 369].

В-третьих, частотны в научных текстах того времени слова высокого стиля, а также слова, для того периода устаревшие, в том числе старославянизмы. Исследователи отмечают, что научный стиль раньше других стилей избавляется от архаизмов. *Коренную сему причину надобно полагать въ тѣснотѣ жилищъ. Но вмѣсто этого ввечеру всѣ гостинницы чрезвычайно наполнены людьми разныхъ сословій* [Там же: 231].

В-четвертых, именно в это время формируются конструкции связи как устойчивые обороты речи и канцелярского, и научного стилей: *выше было сказано, ниже усмотрено будет, таким образом, по большей части, и так далее*. Например: *Мушны разныхъ низшихъ сословій лѣтомъ ходять или работаютъ, какъ выше было уже сказано, безъ рубах* [Там же: 279].

Совершенно очевидно, что индивидуальные особенности стиля рассматриваемой книги Бичурина следует определять с максимальным учетом множества экстралингвистических факторов – его жизни, характера, особенностей творческой и научной мысли. Судьба Бичурина весьма показательна в этом смысле. Сын сельского священника из глухой провинции Российской империи (Казанская губерния, Цивильский уезд) Никита Бичурин сумел успешно окончить Казанскую духовную академию, по окончании которой был оставлен преподавателем. Благодаря своему пылливому уму и незаурядным способностям он сделал вполне успешную и быструю карьеру: постригшись в монахи в 23 года, в возрасте 25 лет он уже был назначен настоятелем Воскресенского монастыря и ректором Духовной семинарии в Иркутске. То, что его назначили главой миссии в Китай, не было случайным поворотом судьбы.

Заметим, что стиль его книг отличается детальностью изображения, описанием подробностей быта и жизни Китая. Очень показательно, что Бичурин при толковании экзотических для русских читателей предметов, явлений всегда с удивительной старательностью и усердием описывает мелкие детали, пытаясь представлять читателям наиболее широкие, полноценные, подробные и детализированные факты из жизни тогдашнего Китая, что не могло не произвести глубокого впечатления на русских читателей. В качестве примеров возьмем следующие отрывки: *<...> Складываютъ изъ кирпича низенькія печки лу-цзы въ видѣ жаровни – съ двумя небольшими отверстіями, изъ коихъ одно въ низу съ боку, а другое сверху посрединѣ. Эти отверстія имѣютъ отъ 3 до 4 дюймовъ въ поперечникѣ. Черезъ верхнее отверстіе кладутъ каменный уголь въ жаровую тушу, гдѣ онъ ложится на желѣзныя поперечинки; а огонь разводится: и поддерживается чрезъ нижнее отверстіе съ боку* [Там же: 265].

Когда Монгольскій Князь 1 степени посѣщаетъ Пекинскаго 1-й же степени, то послѣдній встрѣчаетъ его у крыльца (предъ гостиннымъ заломъ) и занявъ лѣвую сторону входитъ съ нимъ въ заль среднею дверью. Хозяинъ становится лицомъ къ западу {Т.е. хозяинъ занимаетъ старшую сторону.}, а гость лицомъ къ востоку, дѣлаютъ другъ другу два колѣнопреклоненія съ шестью до земли поклонами, и потомъ садятся [Там же: 241].

Одной из ярких стилистических черт этнографических трудов Бичурина о Китае является буквальный перевод китайских номинаций при назывании различных экзотических для русского читателя предметов или явлений из жизни Китая. Как утверждают В.С. Мясников и И.Ф. Попова, использование китайских источников в точном их переводе – новаторский подход, отличавший работы Н.Я. Бичурина от его предшественников [Мясников, Попова 2002: 1104]. Приведем следующие примеры:

Китайские экзотизмы	Перевод Бичурина	Значение отдельных иероглифов	Значение
小衣	малое одѣваніе	малый (小) одежда (衣)	Шелковые или хлопчатобумажные одеяния, в которые обертывали покойника при похоронном обряде.
中秋	средній осенній мѣсяць	средний (中) осень (秋)	Китайский национальный праздник
小雪	малые снѣга	малый (小) снег (雪)	Один из двадцати четырех сезонов сельскохозяйственного года по китайскому календарю.
滿月	исполненіе мѣсяца	исполнение (滿+месяц(月)	Прошествие месяца со дня рождения ребенка, которое в Китае считается семейным праздником.

Необходимо также иметь в виду, что тщательное следование принципам буквального перевода в некоторых моментах неизбежно приводило Бичурина к не вполне благоприятным результатам, так как полная точность перевода в ряде случаев, как справедливо отмечает Б.И. Панкратов, могла быть достигнута лишь адекватной, а не буквальной передачей слов и понятий. Однако для того времени переводы Н.Я. Бичурина как элементы научного стиля были значительной новацией для этнографических трудов [Панкратов 2002: 14]. К особенностям научного стиля Бичурина следует отнести и то, что его работы полны многочисленных объяснений, толкований, детальных пояснений, так как он искренне и пылко желал донести до русского читателя свое восприятие Китая. Как указывают известные историки русской синологии В.С. Мясников и И.Ф. Попова, отец Иакинф видел свою задачу гражданина и ученого в популяризации в России знаний о Китае, содействии сближению и взаимопониманию между нашими народами [Мясников, Попова 2002: 1100].

При толковании наименований необычных предметов Бичурин часто пытается передать их звуковой облик кириллическими буквами. Большое количество и скрупулезность транскрипций в работах Бичурина, сразу обращает на себя внимание читателя. Приведем ряд примеров: *Шляпа мао-цзы бывает летняя лян-мао, осенняя цю-мао и зимняя пьхи-мао* [Бичурин 1840: 275].

Фуфайка ао и нижняя рубаха хань-тьхань-цзы одного покроя с верхнею рубахой, но в длину короче оной в 3/4 аршина и рукава имгеть поуже у встьх поименованныхъ одеждъ... [Там же: 274].

О. Иакинф использует разнообразные методы толкования, в том числе описательный, метод нахождения аналога, метод сравнения, перечислительный метод, отрицательный метод и др. Наиболее частотны – описательный метод: *онъ походитъ на греческую рясу, однобортный, с пятью пуговицами, просторный, с широкими рукавами; шьется изъ четырехъ прямыхъ полотнищъ сь небольшими клиньями, сь тремя разръзами по бокамъ и назади – отъ подола почти до пояса, длиною за колено* [Там же: 274] и метод нахождения аналога: *Въ Училищахъ нтъь никакихъ учебныхъ книгъ, приведенныхъ въ систему; а въ основаніе приняты четырекнижіе Сы-шу, и такъ называемыя пять классическихъ книгъ, которыя по ихъ древности признаны основными, и имгють предъ встьми прочими такую же важность, какъ у Христіянъ Библейскія книги* [Там же: 31].

Бичурин в своих разнообразных по жанру сочинениях использует большое количество эпитетов, причем эмоциональных, оценочных и экспрессивных, что не является типичной характеристикой научного стиля. Можно сказать, что он живописует Китай не как наблюдатель, но как его полноправный житель и участник описываемых событий. Например: *разительныя доказательства, чрезвычайная бережливость, низенькія печки, трудолюбивыя, бережливыя и благонаравныя землепашцы, странныя свойства, прелестный садъ, хитрыя шарлатаны*.

Заключение. Стиль многих сочинений о. Иакинфа – образец научного письма русского XIX в., в котором еще не до конца сложились черты, характеризующие научный стиль в современном русском литературном языке. В то же время важно учесть и тот факт, что личность автора, Никиты Бичурина, безусловно, отражается на стиле его этнографических штудий о Китае. Персонифицированность, авторская индивидуальность научного стиля XIX в. позволяет допустить, что изучение идиостиля отдельного ученого может в известной мере явить черты научного стиля русского литературного языка XIX века в целом.

Библиография

- Адоратский Н. Отец Иакинф Бичурин (Исторический этюд) // Православный собеседник. – 1886. – № 1. – С. 164–180.
- Бичурин И.Я. Китай, его жители, нравы, обычаи, просвещение. – СПб.: Императорская Академия Наук, 1840. – 442 с.
- Мясников В.С., Попова И.Ф. Вклад о. Иакинфа в мировую синологию. К 225-летию со дня рождения члена-корреспондента Н.Я. Бичурина // Вестник Российской академии наук. – 2002. – Т. 72. – № 12. – С. 1099–1106.
- Панкратов Б.И. Н.Я. Бичурин как переводчик // Проблемы Дальнего Востока. – 2002. – № 4. – С. 145–157.
- Скачков П. Е. Очерки истории русского китаеведения. – М.: Наука, 1977. – 505 с.

Раздел 2.

Материалы III стратегической сессии «Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам формирования речемыслительной культуры в высшей школе» (28.11.2017)

Part 2.

Materials of the Third Strategic Session “Meeting of the Experts of Russian and Foreign Universities on the Problem of Communicative Cognitive Culture in Higher School” (28 November 2017)

Фактор речемыслительной культуры в формировании имиджа педагога

Абаева Гульнар Бариевна

Казахско-русский международный университет, Казахстан
030000, г. Актобе, ул. Айтеки би, 52
кандидат педагогических наук
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

Аннотация. В статье автор раскрывает факторы речемыслительной культуры в формировании имиджа педагога, указывает пути решения данной проблемы, которая обеспечивается не отдельным компонентом, а системой, взаимосвязью и взаимообусловленностью различных элементов.

Ключевые слова: имидж педагога, речемыслительная культура, грамотность, выразительность, коммуникативные способности.

УДК 378-051:808.5

Factor of communicative cognitive culture in the formation of a teacher's image

Gulnar B. Abaeva

Kazakh-Russian International University, Kazakhstan
030000 Aktobe, Aiteki bi Str., 52
Candidate of Sciences (Pedagogy)
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

Abstract. The article reveals the factors of the communicative cognitive culture in the formation of a teacher's image, outlines the ways of solving this problem, provided not by a separate component, but by a system, interconnection and interdependence of various elements.

Key words: teacher's image, communicative cognitive culture, literacy, expressiveness, communicative abilities.

UDC 378-051:808.5

Введение. Современный мир динамичен. На протяжении жизни одного поколения происходят серьезные структурные перестройки. Сегодня немало говорят о профессиональном имидже, которому должны соответствовать представители различных профессий – идеальный врач, инженер, педагог и т.д. Формирование имиджа педагога в настоящее время является актуальной проблемой, обусловленной реформированием образования.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили опросы и анкетирование профессорско-преподавательского состава университета, студентов и учащихся колледжа. Используются методы наблюдения, классификации и прогнозирования.

Обсуждение. Анализируя опыт педагогической деятельности представителей педагогической школы, нужно сказать, что преподавателю недостаточно знаний основ наук и методики учебно-воспитательной работы. Неоспорим тот факт, что все знания и практические умения преподавателя могут передаваться студентам только благодаря живому и непосредственному общению с ними. Для многих преподавателей очевидна истина: студенты нередко переносят отношение к преподавателю на предмет, который он преподает. На этих отношениях выстраивается сложная и объемная пирамида обучения и воспитания, через них происходит проникновение педагога в душевный мир студентов.

Составной педагогического мастерства преподавателя является его *речь*. Это инструмент профессиональной деятельности педагога, с помощью которого можно решить различные педагогические задачи: сделать сложную тему занятия интересной, а процесс ее изучения – привлекательным, создать искреннюю атмосферу общения в аудитории, установить контакт, достичь взаимопонимания со студентами;

сформировать у них чувство эмоциональной защищенности, вселить в них веру в себя [Гогиберидзе 2003].

Формирование имиджа педагога обеспечивается не отдельным компонентом, а их системой, взаимосвязью и взаимообусловленностью различных элементов: важны и внешний вид педагога, и его внутреннее содержание.

Голос – звучащий имидж педагога. «По тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело. Мы можем определить степень интеллектуальности человека», – утверждал Д.С. Лихачев. Личность педагога в образовании – личность носителя культуры. Особенно большое значение имеет культура устной речи – чистота, грамотность, умение управлять сопутствующими ей мимикой и жестами, интонацией и даже тембром голоса [Калюжный 2004].

К устной речи современного педагога предъявляется ряд требований, основным из которых, безусловно, выступает грамотность. Рассмотрим ее в наиболее общем смысле – как отсутствие ошибок, «слов-паразитов», умение изъясняться кратко, когда ситуация не требует детального уточнения. Однако грамотность – не единственная значимая характеристика устной речи, поскольку владение ее выразительными возможностями во многом обуславливает эффективность работы современного педагога. Более детально рассмотрим сущность и значение эмоциональной, лексической, фонетической, грамматической и звуковой выразительности в профессиональной деятельности педагога.

Эмоциональная выразительность характеризуется «насыщенностью» чувствами произносимых слов, речи в целом. По некоторым данным, понимание речи на 40 % зависит от ее экспрессивной партитуры. В педагогической профессии, как ни в какой другой, важно выражать искреннее отношение к произносимому. Значима «артистичность» интонаций, поскольку это позволяет оказывать эффективное воспитательное воздействие. Эмоционально окрашенные отдельные слова или произносимые с особой интонацией фразы делают речь педагога живой, акцентируют внимание на наиболее важных моментах. И наоборот – ровная, не насыщенная чувствами речь педагога не может мотивировать к изучению материала, развитию интереса воспитанников к чему-либо, снижая тем самым эффективность образовательного процесса;

лексическая выразительность – это свойство речи, основанное на использовании точных, ярких, нестандартных, образных слов и словесных оборотов, а также синонимов, омонимов и терминов. Потенциал русского языка в выражении мысли человека очень широк. В целях профессионального самосовершенствования необходимо постоянно обогащать речь, используя ее лексическое богатство;

фонетическая выразительность – это умение педагога владеть хорошим и грамотным произношением, ритмикой, темпом и громкостью. Неуместен для педагога «пулеметный» темп, еще хуже – крик, а тем более – визг. Старая восточная мудрость гласит: если ты кричишь, значит, ты не прав и слаб. Кричащего плохо слышно. Немаловажную роль играет *тембр голоса* – это обязательный атрибут речи каждого педагога, и не только педагога. Бас, баритон всегда ласкают слух, а визгливый, хриплый, глухой голос портят восприятие даже правильных по смыслу слов;

грамматическая выразительность – по мнению большинства исследователей, менее значительна и менее заметна. Однако данную особенность активно используют писатели, поэты, расширяя границы выражения своих эмоций [Ухова 2008].

Требования к коммуникативным качествам речи преподавателя обусловлены, прежде всего, функциями, которые они выполняют в педагогической деятельности. Главные из них: а) коммуникативная – установление и регуляция взаимоотношений между преподавателем и студентами, обеспечение гуманистической направленности развития студентов; б) психологическая – создание условий для обеспечения психологической свободы студента, проявления индивидуального своеобразия его личности, снятие социальных зажимов, которые мешают этому; в) познавательная – обеспечение полноценного восприятия учебной информации студентами, формирования у них личностного, эмоционально-ценностного отношения к знаниям; г) организационная – обеспечение рациональной организации учебно-практической деятельности студентов.

Психологическая функция речи преподавателя тесно связана с коммуникативной функцией, но имеет несколько иные задачи. Можно сказать, что эти задачи в какой-то мере психотерапевтического характера – создание условий для обеспечения психологической свободы, проявления индивидуального своеобразия, снятия социальных зажимов, которые мешают этому.

Речь преподавателя, прежде всего, в ситуации, когда возникает потребность психологически защитить студента: подчеркнуть уважение к нему как к личности, поднять его авторитет, снять страх перед возможной неудачей, поощрить усилия для достижения успеха, может быть тем инструментом, с помощью которого снимается неуверенность студента в себе, вселяется вера в возможности самореализации, достижения положительных результатов в деятельности. Выбор речевых моделей преподавателем здесь осуществляется не с позиции «вы должны», «обязаны», а с позиции «вы имеете право» [Мединцев 2005].

Важная психологическая характеристика педагога – творчество в общении, поиск новых задач и способов взаимодействия со студентами. В процессе общения педагог овладевает новыми сторонами профессиональной позиции: психотерапевт; гуманист; фасилитатор.

Индивидуально-психологические особенности обучаемых в педагогических ситуациях требуют от преподавателя высшей школы быть выдержанным, тактичным, уметь владеть собой. Совокупность всех этих качеств определяется как эмоциональная устойчивость. Ее отсутствие – один из существенных противопоказаний педагогической профессии. Вот как описывает целесообразное коммуникативное поведение педагога И.А. Зязюн: «Речь преподавателя должна соответствовать ряду педагогических требований, а именно: быть логичной, доступной, четкой, убедительной. И дело тут не только в том, чтобы обеспечить активное восприятие его студентами. Педагогическая целесообразность речи преподавателя на определенном этапе занятия состоит в том, чтобы не только передать студентам знания, но и сформировать у них эмоционально-ценностное отношение к ним, вызвать потребность руководствоваться этими знаниями в жизни, сделать их основой своих убеждений. Решить эту задачу преподаватель сможет только тогда, когда он будет не просто информировать, транслировать знания, но и влиять на сознание, чувства студентов» [Основы... 1989: 85].

На эффективность познавательной деятельности студентов влияет также их самочувствие на занятии, психолого-эмоциональное состояние. Студенты, которые чувствуют себя уверенно, спокойно, раскованно, активны в познании, имеют больше возможностей для творческой деятельности. Поэтому понятна мысль современных ученых о том, как важно создать на уроке каждому условия для успеха. В решении этих задач большое значение имеет речь преподавателя, стиль его коммуникативного поведения. Если она строится на принципах корректности, уважения к студенту, понимания индивидуальности, то лучше обеспечивается его развитие, потому что он чувствует себя личностью.

Противоположный эффект возникает, если речь преподавателя перенасыщена приказами, запретами, сопровождается интонациями недовольства, раздражения, выражениями «помолчите», «перестаньте», «сидеть тихо», «прекратите», «закройте рты». Привычка некоторых преподавателей – перебивать ответы оценочными репликами негативного характера: «Вы, как всегда, ничего не делаете», «И куда только смотрят ваши родители?», «Вам этого не понять» и др. Такие преподавательские выражения дисциплинарного характера имеют цель предостеречь студентов от непродуманных действий. Однако такое восприятие речи учителя приводит не только к разрушению отношений между преподавателем и студентом, но и к снижению познавательной активности студентов, а иногда и интереса к учебе вообще. Нередко студенты, зная особенность такого речевого поведения преподавателя, уже никак не реагируют на замечания, даже если они целесообразны [Жук 2009].

Заключение. Следует акцентировать внимание на следующих правилах речевой культуры педагога:

- педагог должен говорить внятно, со скоростью около 120 слов в минуту, негромко, но так, чтобы каждый мог его услышать, чтобы процесс слушания не вызывал значительного напряжения;
- для достижения выразительности звучания важно уметь пользоваться паузами – логическими и психологическими. Без логических пауз речь безграмотна, без психологических – бесцветна;
- педагог должен уметь ставить логические ударения, выделять отдельные слова, важные для содержания сказанного;
- мелодичность придает голосу педагога индивидуальную окраску и может существенно влиять на эмоциональное самочувствие обучающихся: воодушевлять, увлекать, успокаивать;
- педагога не только слышат, но и видят. Поэтому не забывайте о невербальном поведении (мимика, жесты, позы, взгляд, походка, осанка). Внимательный взгляд, доброжелательная улыбка, приветливые жесты действуют располагающе. Важно помнить, что поясняющая жестикуляция способствует лучшему усвоению информации. Следует избегать бессмысленной жестикуляции.

Безусловно, знание вышеперечисленных факторов речемыслительной культуры в формировании имиджа педагога – залог успешной работы современного преподавателя, задачей которого является развитие исторической памяти народа, приобщение к богатствам многонациональной культуры тех, для кого эта культура воспринимается, прежде всего, через воздействующее слово.

Библиография

- Гогиберидзе Г.М. Диалог культур в системе литературного образования. – М.: Наука, 2003. – 181 с.
- Жук О.Н. Учебный диалог на занятиях по литературе / Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сборник научных статей / Белорусский государственный университет; в авт. ред. – Выпуск 9. – Минск, 2009. – 102 с.
- Каложный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
- Мединцев В.А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 50–57.
- Основы педагогического мастерства: учебное пособие для пед. спец. вузов / И.А. Зязюн и др.: под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
- Ухова Л.В. Модели описания языковой личности: теоретический аспект // Актуальные процессы современной социальной и массовой коммуникации: сборник научных трудов. – Ярославль, 2008. – С. 10–12.

**Филологический анализ текста как способ формирования
речемышлительной культуры студентов в высшей школе**

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. В современной парадигме гуманитарного знания сложный онтологический статус литературы объясняется тем, что она, вбирая в себя опыт мифологии, религии, философии, гуманитарных и естественных наук, становится отдельной формой мировосприятия и мировоззрения. Художественные тексты могут быть прочитаны с использованием разных культурно-исторических и литературных кодов. Речемышлительная культура у студентов вузов формируется как на занятиях по русскому языку, так и на занятиях по литературе. Важен диалог культур с точки зрения языковой картины мира и языковой личности. Русский язык выступает языком диалога культур, их взаимосвязи и взаимодействия. Велика роль литературы в формировании национального самосознания, модели национального мышления, этничности, этностереотипа, этнокультурной идентичности, феномена трансграничности. Писатели вступают в диалог со временем, предугадывая перспективу и эскиз будущего. Студенты вузов перечитывают произведения художественной литературы заново, что, безусловно, оказывает влияние на развитие как культуры чтения, грамотности, так и речемышлительной культуры.

Ключевые слова: концепт, язык, литература, методология, интерпретация, коммуникативные ситуации, стратегия.

УДК 378-052:821:81'42

**Philological analysis of a text as a way of forming communicative cognitive culture
of University students**

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. In the modern paradigm of the humanities, the complex ontological status of literature is explained by the fact that absorbing the experience of mythology, religion, philosophy, humanities and natural sciences, it becomes a separate form of perception of the world and world outlook. Literary texts can be read with application of different cultural historical and literary codes. The communicative cognitive culture of University students is formed during the classes of both Russian language and Russian literature. From the perspectives of the linguistic world picture and linguistic personality the dialogue of cultures is important. The Russian language serves for establishing dialogue between cultures, their connection and interaction. Literature plays a significant role in the formation of national self-consciousness, of the model of national thinking, ethnicity, ethnostereotype, ethno-cultural identity and the literary trans-borderness phenomenon. Writers enter a dialogue with time, foreseeing and sketching the future. University students re-read literary works of fiction which is sure to influence the development of the cultures of reading, literacy and learning.

Key words: concept, language, literature, methodology, interpretation, communicative situations, strategy

UDC 378-052:821:81'42

Введение. Реформирование парадигмы педагогического образования в Казахстане базируется на трехязычии. Президент страны Н.А. Назарбаев в своей программной статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» в основу модернизации государственного языка и общественного сознания граждан Казахстана включает «принцип образования на протяжении всей жизни с опорой на сохранение своей культуры и национального кода» [Назарбаев 2017: 1]. Главой государства Казахстан озвучена реализация проекта «Новое гуманитарное знание. 100 новых учебников на казахском языке» по общественным и гуманитарным наукам, что создаст условия для полноценного и современного, новейшего образования студентов высших учебных заведений.

Формирование речемышлительной культуры у студентов высших учебных заведений опирается на развитие критического мышления, способность к самостоятельной работе и включает, безусловно, навы-

ки самообразования. Уровень преподавания русского языка в Казахстане остается высоким, что отмечают российские ученые, побывавшие в наших вузах. Русский язык не преподается как иностранный. Школьники и студенты неоднократно побеждали и занимали призовые места на олимпиадах и конкурсах по русскому языку как в Казахстане, так и в России. Важно сохранить русскую культуру в Казахстане и культурное пространство русского языка.

Открывая Международную научную конференцию «Русский язык в странах СНГ и Балтии» в Российской академии наук, академик РАН, почетный директор Института мировой литературы им. А.М. Горького РАН А.Б. Куделин подчеркнул, что язык – «это выражение той культуры, с которой и в которой живет человек. Язык тем самым задает культурную ориентацию, а культурная ориентация непосредственно влияет и на ориентацию политическую» [Куделин 2007: 6]. А.Б. Куделин отметил, что мы должны учить языку Пушкина и Гоголя, Тургенева и Толстого, «великому, могучему, правдивому и свободному русскому языку» [Там же: 7].

В данной статье я хочу поделиться опытом преподавания русского языка и русской литературы в одном из ведущих вузов страны – Казахском национальном университете имени аль-Фараби.

Материалы и методы. Материал исследования – художественный текст, его литературоведческий и филологический анализ как способ формирования речемыслительной культуры студентов; личный опыт преподавателя вуза. Избран системный метод как междисциплинарное направление исследований, метод синтеза и анализа художественного текста, метод культурологической интерпретации.

Обсуждение. Национальный код и национальная идентичность сохраняются в созданном писателем образе мира, где каждый персонаж, как и автор, имеет свой голос. Филологический подход предполагает в процессе исследования обращение «и к языковой, и к литературной стороне произведения, и как к тексту, и к многообразным проявлениям homo loquens – как говорящего, пишущего, автора, читателя, интерпретатора и пр., что делается, как правило, в контексте времени и пространства» [Чувакин 2012: 190].

Поэтика произведений «в движении» создает новый механизм эстетического восприятия, расширяя национальную картину мира художника слова. Студент в процессе изучения как языка, так и литературы овладевает деловой культурой, учится принимать решения на основе творческого поиска, постоянно участвует в общении с преподавателем. Темы и проблемы, предлагаемые на занятиях, должны активизировать мыслительную деятельность, ибо «язык – двигатель творческой мысли, заключающий в себе неисчерпаемый источник развития новых и новых выразительных возможностей» [Наумова 2012: 46].

Первокурсников, выпускников казахских школ, в программе которых предусмотрено преподавание русского языка в запланированном объеме, на занятиях по русскому языку в вузе важно научить определять коммуникативную задачу текста, выявлять логико-смысловые отношения в предложении, тип научной информации. В результате студенты должны уметь охарактеризовать текст по принадлежности к стилю и типу речи, находить новую информацию в тексте, видеть способы развития информации. В итоге формируется умение составления структурно-смысловой модели текста и указания способа развития информации в нем.

Понять другую культуру и другую эпоху помогает литература. Искусство художественного слова обладает большим воспитательным потенциалом. Исследование литературно-художественного творчества современного русского писателя Казахстана (курс «Русская литература Казахстана»), поэта и писателя-романтика (курс «Романтизм в русской литературе») или прозы Н.В. Гоголя (курс «Поэтика прозы Н.В. Гоголя») способствует пониманию «языковых форм: слов, предложений, абзацев и других речевых структур в их отношениях друг к другу» [Чувакин 2012: 190].

Студенты и магистранты осознают в процессе чтения и анализа художественных произведений, как «из диалогов повседневной жизни, из слов обыденного языка, соседствующих со словами других речевых стихий, выстраивается иной мир – мир сложных образов» [Там же]. При внимательном чтении художественных текстов обогащается словарный запас студента, развивается устная и письменная речь.

В процессе преподавания курса «Современная литература Казахстана» магистры перечитывают историческую прозу М. Симашко, ведущими темами которой являются евразийство, диалог культур и цивилизаций. Писатель родился в Одессе, начинал свою профессиональную деятельность в Туркмении, журналистом. Историческая проза и остро современная публицистика народного писателя Казахстана М. Симашко, созданные на стыке культур, исторических знаний, глубочайшего раскрытия психологии персонажей, являются яркой составной частью магистрального историко-литературного процесса XX века. Творческая интерпретация идеи культурной дистанции позволила М. Симашко перемещаться из далекого прошлого в героические и трагические события XX века, свидетелем и участником которых он лично был.

М.М. Ауэзов в одном из своих выступлений говорил о поразительной способности, редчайшем даре М. Симашко – входить в иные миры. Опыт многих сотен поколений сконцентрирован в его прозе, которой присущ особый ритм и стиль, особая расстановка слов. Величайшие мыслители, философы, поэты Востока в историческом контексте времени воспринимаются как ярчайшие дарования своего времени и блестящие таланты. Они подобны ослепительным кометам или звездам в созвездии мировых цивилизаций. Концепты Родины и пути являются определяющими.

У Казахстана был свой писатель, ибо никто другой не писал так мастерски о восточных культурах и цивилизациях, об истории Центральной Азии, о непреходящих духовных ценностях, о евразийстве как пути в наше завтра. Личный творческий код прозаика, стиль его мышления, сочетающий научный взгляд на мир и художественный, безусловно, нашли отражение в его творчестве, которое каждое новое поколение читателей прочитывает и перечитывает заново.

Воспитывать культуру чтения, формировать читательский вкус и речемыслительную культуру студента, безусловно, лучше на художественных текстах известных мастеров художественного слова.

Заключение. Формирование речемыслительной культуры студентов высших учебных заведений включает методы слушания, чтения, говорения, интерпретации, речевого воздействия. Русский язык в Казахстане выполняет ряд функций, выступает языком обмена научной и культурной информации как в стране, так и в государствах СНГ. Русский язык продолжает оставаться языком диалога культур, их взаимосвязи и взаимодействия. На русском языке издается художественная, научно-популярная, научная литература, поэтому важно, чтобы студенты университетов и институтов стали специалистами, конструктивно и результативно в будущем выполняющими свои профессиональные обязанности. Лингвистический и филологический анализ художественного текста, несомненно, способствуют формированию их речемыслительной культуры, обогащению читательской культуры.

Библиография

Вступительное слово академика А.Б. Куделина // Русский язык в странах СНГ и Балтии: Международная научная конференция (Москва, 22–23 октября 2007 г.) К Общему собранию Российской академии наук. – Москва: Наука, 2007. – С. 6–8.

Назарбаев Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // Казахстанская правда. – 2017. – 13 апреля. – С. 1–2.

Наумова Е.С. Латинский язык в трудах М.В. Ломоносова // Теория и история искусства. Выпуск 1 / отв. ред. А.П. Лободанов. – М.: Издательство МГУ, 2012. – С. 42–46.

Чувакин А.А. Основы филологии: учебное пособие / под ред. А.И. Куляпина. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 240 с.

**Принципы отбора лексики для изучения русского языка
как родного и как иностранного в сопоставительном аспекте**

Архипова Елена Викторовна

ФГБОУ ВО Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Россия
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема соотношения принципов лингводидактики и методики обучения русскому языку. Рассматриваются общие и частные принципы отбора лексики в учебных целях в сопоставительном аспекте.

Ключевые слова: лингводидактика, обучение русскому языку, методика, принципы обучения, лексика.

УДК 372.881.161.1

**Principles of vocabulary selection for teaching Russian as a mother tongue
and as a foreign language from the comparative perspective**

Elena V. Arkhipova

Ryazan State University Named after S.A. Yesenin, Russia
390000 Ryazan, Svobody Str., 46
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru

Abstract. The article discusses the problem of correlation between the principles of applied linguistics and methods of teaching Russian with a special attention to general and particular principles of vocabulary selection for teaching purposes from the comparative perspective.

Key words: applied linguistics, teaching the Russian language, methods, teaching principles, vocabulary.

UDC 372.881.161.1

Введение. Интегративные исследовательские подходы в лингвистике и смежных науках стали знаковым трендом XXI века. В конце XX века в отечественной методике, в рамках которой всегда существовало три направления (методика преподавания русского языка как родного, как иностранного и как государственного в национальной школе), последнее направление практически исчезло, поскольку в странах бывшего СССР русский язык как государственный уже не преподается. Между тем сегодня геополитические изменения, связанные с миграционными процессами в нашей стране и в мире, ставят перед учеными-методистами и лингводидактами проблему поиска общих, универсальных подходов к обучению русскому языку как родному и как иностранному. Такие универсальные принципы обучения в совокупности должны представлять собою обобщение частных методических принципов, а значит, они по сути своей явятся лингводидактическими принципами обучения русскому языку. Очевидно, что лингводидактические принципы – это те методические универсалии, которые вобрали в себя наиболее общее из принципов обучения русскому языку как родному и русскому как иностранному. Например, такие методические принципы, как *коммуникативный* и *социокультурный*, являются именно теми методическими универсалиями, которые одинаково значимы при обучении языку как родному и как иностранному.

Важнейшей областью методики обучения русскому языку является методика изучения лексики и обогащения словаря учащихся. Здесь тоже важно определить общие подходы, существующие в частных методиках обучения русскому языку как родному и как иностранному. Сделать это следует, исходя из лингводидактических принципов, которые уже сложились в науке, и тех, которые еще требуют своего глубокого научного обоснования.

Материалы и методы. Методологической базой исследования и поиска универсальных лингводидактических принципов, на которых можно было бы строить обучение русскому языку как родному, как иностранному и как второму (неродному), послужили труды теоретиков-лингводидактов, методистов РКР и РКИ. Мысль о наличии лингводидактических универсалий и, в частности, универсальных принципов обучения языкам, восходит к идеям Н. Хомского. Материалом для анализа стали теоретические труды, освещающие основные принципы обучения русскому языку в моно- и полиэтнической аудитории, словари лингводидактических и методических терминов, содержащие в себе тезаурус важнейших научных понятий, позволяющих выделить лингвометодические универсалии. Особый пласт изученных трудов касался вопросов лингвориторического идеала и лингвориторической парадигмы, которая должна

быть учтена при освещении проблем поиска лингводидактических универсалий в части отбора лексики для презентации в учебных целях.

Обсуждение. Научные исследования лингводидактов, методистов, а также практика обучения русскому языку доказывают тот факт, что лексика усваивается тем успешнее, чем успешнее идет овладение ее системными связями. Системность лексики имеет огромное значение для организации работы по обогащению речи учащихся новой лексикой, для расширения их словаря, поскольку позволяет строить обучение на основе усвоения студентами и учащимися объективно существующих в языке связей и семантических отношений. Отбор и презентация, т.е. представление в ходе обучения, системно организованной лексики способствует развитию мышления учащихся, возникновению устойчивых ассоциаций, а следовательно, закреплению ее в памяти. В методике преподавания русского языка как родного доказана целесообразность отбора лексического минимума в учебных целях по принципу системности лексики [Архипова и др. 2008: 104; Баранов 1985]. В методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) опора на лексические связи и отношения тоже признается важнейшим принципом отбора лексики в дидактических целях [Шаклеин 2008: 121].

Сопоставительное исследование методических тезаурусов и словарей для изучающих русский как иностранный [Азимов, Щукин 2009] и русский как родной [Львов 1989], а также анализ практики обучения приводят нас к выводу, что в лингводидактике можно выделить общие принципы отбора лексики в учебных целях. При этом частные методики обладают еще и специфическими принципами. Так, универсальными для лингводидактики как общей теории обучения языку (по М.Р. Львову) являются следующие принципы отбора лексики в учебных целях: 1) принцип системности лексики (опоры на лексические связи и отношения); при этом учитывается парадигматический и синтагматический критерии отбора; 2) тематический (идеографический) принцип; 3) принцип градуальности (отбор лексики для разных этапов обучения, для разных возрастных и социальных групп обучающихся) [Архипова 2001; Шаклеин 2008: 8]; 4) частотный принцип (учет употребительности слова в речи).

Как следует из приведенного списка, терминологически универсальность этих принципов не очевидна, но при рассмотрении сути различных формулировок факт единства требований в лингводидактике (в узком ее понимании) и в частной методике обучения русскому языку как родному неоспорим.

Указанные нами общие, универсальные принципы, характерные как для обучения родному русскому языку, так и русскому в иностранной аудитории, тем не менее, проявляют специфику в зависимости от среды обучения и аудитории. Так, в методике РКИ важным является принцип минимизации: «Суть минимизации заключается в выделении по определенным критериям такого учебного языка (минимума), который, с одной стороны, удовлетворял бы поставленным целям и задачам обучения и представлял относительно законченную функциональную систему, а с другой – адекватно отражал бы структуру и пропорции всего языка в целом. При этом минимизация как один из основных принципов описания языка понимается широко – от составления элементарного минимума до специального, целенаправленного отбора большого языкового материала и выделения так называемого основного, или базисного, языка, представляющего словарь и грамматику современного русского языка в их наиболее существенных чертах [Шаклеин 2008: 9–10]. В то время как в методике русского родного языка отбор лексики не сдерживается жесткими рамками коммуникативного принципа (который, кстати, здесь проявляет себя по-иному), в РКИ все направлено, прежде всего, на усвоение иноязычной речи во всех ее видах и формах. И здесь опора на родной язык – еще один принцип, который влияет на отбор лексики в учебных целях [Там же: 8]. В словарной статье «Лингвистические принципы отбора лексики» авторы словаря методических терминов для преподавания РКИ называют в качестве важнейших для составления лексических минимумов следующие принципы: принцип сочетаемости слов, словообразовательной ценности, принцип многозначности слова, принцип стилистической неограниченности (отбор слов, не связанных с узкой сферой употребления); частотности и принцип строевой способности слова (роль строевых элементов слова при образовании новых слов) [Азимов, Щукин 2009: 124]. Как видим, первые три продиктованы синтагматическими и парадигматическими связями слов, что свидетельствует о признании принципа системности в отборе лексики. Между тем принципы отбора слов с достаточной широкой сферой употребления, с продуктивными морфемами, обеспечивающими «строевую способность слова» – это сугубо специфические принципы для преподавания РКИ. Что касается частотности, то этот принцип един для обоих методических направлений, хотя и проявляет свою специфику в разных целевых аудиториях.

На протяжении многих лет в лингводидактике и в частных методиках осуществлялся отбор словарных минимумов на основе тематических (идеографических) и лексико-семантических групп слов. Этот принцип системности при отборе лексики себя полностью оправдал. Между тем в XXI веке когнитивная лингвистика и лингвистическая концептология уже диктуют новые подходы к систематизации лексики для ее последующей презентации на занятиях по русскому языку, поскольку это определяется социокультурной ситуацией в новых условиях и, в частности, в полиэтнической образовательной среде. При обучении русскому языку в иноязычной аудитории важно, помимо обогащения словаря лексемами, приобщать обучающихся к базовым концептам культуры и их лексической объективации в изучаемом языке. Исходя из этого логично предположить, что одним из принципов систематизации лексики в дидактических целях может стать *концептный (концептологический)* принцип ее отбора [Архипова 2014]. Терми-

нологически, к сожалению, этот вопрос нельзя считать до конца решенным, и представителям лингводидактики и частных методик еще предстоит доказать и обосновать целесообразность как самого принципа, так и его терминологического представления в науке.

Развитие когнитивной лингвистики дало возможность развитию в лингводидактике и методике сразу нескольких направлений, определяющих современные принципы обучения языкам – как родному, так и иностранному. При этом поиски языковых универсалий в современной когнитивной лингвистике, которые связывают, в частности, с именем Н. Хомского, дают основания считать, что существование языковых универсалий приводит к мысли о возможности и реальности обоснования лингводидактических универсалий и, в частности, универсальных принципов обучения языкам. Когнитивный принцип обучения русскому языку [Архипова 2004: 33] акцентирует особое внимание на концептах как ценностных понятиях, как культурных константах, отраженных в языке, а также на прецедентных феноменах (текстах, именах и др.) как значимых для носителя родного языка элементах языковой картины мира. В методике русского языка как родного базовые концепты русской культуры уже находят отражение при организации процесса речевого развития учащихся в школе [Мишатина 2010]. Концептный принцип реализуется, в частности, в отборе лексики как дидактического материала в процессе школьного обучения [Архипова 2014]. При этом важность соблюдения принципа частотности относительна: слово может быть не частотным, но, рассмотренное с точки зрения когнитивной лингвистики с учетом положений о прецедентных феноменах, будучи ценностным понятием, концептом, оно значимо для обучения.

Названные выше лингводидактические принципы были обоснованы исходя из законов языка и закономерностей усвоения речи (родной и иноязычной). Базисом для их формулировки и обоснования послужили, прежде всего, данные лингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, социолингвистики и др. Между тем современная лингвориторическая парадигма [Ворожбитова 2000], в рамках которой сегодня освещаются вопросы языковой личности и ее стремления к риторическому идеалу, обуславливает возникновение и развитие такого направления в лингводидактике и частных методиках преподавания языка, которое бы объединило в себе уже названные источники (лингвистические, лингвокультурологические, психолингвистические, лингвокогнитивные) с риторическими, что, в свою очередь, позволило бы обосновать принципы отбора лексики в дидактических целях, которые бы отвечали современному лингвориторическому идеалу [Юрьева, Ворожбитова 2014].

Как известно, модусы убедительности, на которых зиждется риторика, требуют создания текста таким образом, чтобы апеллировать к нравственному чувству (этос), к логике (логос) и эмоциям (пафос) аудитории. Лингвориторический идеал (по А.А. Ворожбитовой) должен отвечать этим трем постулатам. Между тем отбор лексики в дидактических целях не определяется указанными риторическими категориями. Группировка лексики в соответствии с названными выше модусами убедительности, как представляется, могла бы сблизить лингвистику, лингводидактику и риторику именно в этой новой для названных наук области. Есть основания считать, что в лексическом минимуме для изучения русского языка должны быть представлены нравственно-этические понятия (*добро – зло, добрый – злой, честный – лживый*), которые обеспечат личности соответствие лингвориторическому идеалу в части этоса. Для включения в лексический минимум важна и лексика, обеспечивающая способность выразить логические умозаключения, донести идею, замысел до слушателей или читателей (логос). Наконец, лексические средства выражения человеческих отношений, состояний, эмоций и чувств тоже, по-видимому, должны войти в лексический минимум при обучении русскому языку. Это условие в определенной мере соотносится с концептным принципом отбора лексики, сближая когнитивную лингвистику с неориторикой в части современной лингводидактики и закономерно вписываясь в лингвориторическую парадигму.

Закключение. Рассмотрение проблемы в рамках лингвориторической парадигмы приводит к необходимости и целесообразности осмысления лингводидактических принципов отбора лексики с позиций современных интегративных подходов, которые базировались бы на лингводидактических универсалиях, вытекающих, в свою очередь, из универсалий языковых. Решение этого вопроса позволяет, в частности, утвердиться в понимании лингводидактики как универсальной теории обучения языкам (по М.Р. Львову), составной частью которой является универсальная теория принципов.

Библиография

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

Архипова Е.В. О принципах обучения русскому языку в моно- и полиэтнической образовательной среде (концептный принцип отбора лексического минимума) // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: Первый Международный виртуальный форум по русистике, культуре, педагогике в Японии / статьи, доклады Международного форума в Японии 2014 года. – Япония, Киото, Университет Киото Санге: Tanaka Print, 2014. – С. 45–48.

Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с.

Архипова Е.В. Принцип градуальности в лексикографии и методике обогащения словаря учащихся // Русская лексикография – школе: тезисы докладов научно-практической конференции, посвященной юбилею В.И. Даля (16–17 ноября 2001 г.). – М.: МПГУ, 2001. – С. 40–42.

Архипова Е.В. и др. Теория и практика обучения русскому языку: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Р.Б. Сабаткоева, 3-е изд., испр. и доп. – М.: ИЦ Академия, 2008. – 160 с.

Баранов М.Т. Научно–методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в IV–VIII классах: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1985. – 497 с.

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

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2101 «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

Мишати́на Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2010. – 50 с.

Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

Юрьева А.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторический идеал как фактор становления профессиональной языковой личности учителя будущего учителя [Электронный ресурс]: монография / Юрьева А.В., Ворожбитова А.А. – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 175 с.

Билингвальная речемыслительная культура в аспекте югоосетинского предвыборного политического дискурса

Бекоева Ирина Давидовна

Северо-Осетинский государственный университет, Россия
362025, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44–46
аспирант
E-mail: irina.beckoeva@yandex.ru

Аннотация. Целью исследования является влияние билингвальной речемыслительной культуры на выбор русского и осетинского языковых кодов в предвыборном политическом дискурсе. Пристальное внимание уделяется влиянию русского языка. В югоосетинской политической коммуникации попеременное использование двух языковых систем является функционально обусловленным и сознательно управляемым явлением.

Ключевые слова: языковая ситуация, предвыборный дискурс, билингвизм, функциональная дистрибуция, переключение/смешение кодов, речевая культура.

УДК 81'233:32+81'246.2

Bilingual communicative cognitive culture from the perspective of South Ossetian pre-election political discourse

Irina D. Bekoeva

North Ossetian State University, Russia
362025 Vladikavkaz, Vatutina Str., 44-46
Postgraduate student
E-mail: irina.beckoeva@yandex.ru

Abstract. The objective of the research is revealing the influence of bilingual communicative cognitive culture on the choice of Russian and Ossetian languages in pre-election political discourse with a particular attention to the influence of Russian. The alternate use of the two languages in the South Ossetian political communication is functionally conditioned and consciously controlled.

Key words: language situation, pre-election discourse, bilingualism, functional distribution, code switching/mixing, speech culture.

UDC 81'233:32+81'246.2

Введение. Двужычие в современном мире является давно установившейся нормой. Билингвов насчитывается в мире больше, чем монолингвов. Однако проблема положительного или отрицательного влияния двуязычия довольно широко дискутировалась – многими учеными высказывались полярные точки зрения [Тамерьян 2009а: 12].

Материалы и методы. На современном этапе развития общества вопросы билингвизма и многоязычия являются достаточно разработанными и широко представлены в научной литературе. Теоретическим фундаментом и методологической основой для нашей работы послужили труды классических и современных исследователей: Л.П. Крысина, Е.М. Верещагина, В.Ю. Розенцвейга, В.А. Аврорина, Ю.Д. Дешериева и многих других. Различные аспекты билингвизма, многоязычия и интерференции освещены также в трудах зарубежных лингвистов: У. Вайнрейха, А. Мартине, А. Росетти, Э. Хаугена, У. Лабова, Р. Белла, П. Ауэра, Э. Сепира, Р. Франсескини, Р. Хадсона, Дж. Фишмана, Л. Блумфилда и других. Проблематика политического дискурса находит свое отражение в исследованиях В.Н. Базылева, В.З. Демьянкова, О.С. Иссерс, В.И. Карасика, Е.С. Кубряковой, Э.В. Будаевой, А.П. Чудинова, Е.И. Шейгал и др.

Представляется необходимым изучить природу и характер осетино-русского кодового переключения и смешения, принимая во внимание предмет разговора и обстановку, в которой это явление происходит, учесть факторы, идентифицирующие личность коммуникантов; проанализировать прагматическую, семантическую и структурную специфику употребления элементов английского языка в устной речи носителей осетино-русского билингвизма; выявить лингвистические и экстралингвистические, а также этнокультурологические особенности, стимулирующие осетино-русское кодовое переключение и смешение; исследовать динамику и алгоритмы осетино-русского кодового переключения и смешения в спонтанной речи политиков-билингвов.

Речевое поведение билингва – это, как правило, использование того или иного языка для построения соответствующего ситуации и нормам высказывания дискурса. Выбор той или иной языковой системы бывает детерминирован определенными факторами. Так, выбор языка общения и переключение с одного языкового кода на другой в речи югоосетинских политиков – носителей осетино-русского билингвизма

обусловлен сразу несколькими факторами: норм употребления языка, закрепленных речевым этикетом; тематикой речи; эмоциональным состоянием участников коммуникации (адресанта, или адресата, или обеих сторон); отсутствием необходимых языковых единиц в первом языке, с обозначением реалий, закрепленных в сознании коммуникантов за другим языком, и т.д. Взаимодействие осетинской и русской лингвокультур и языковых систем выразилось в создании так называемых «смешанных текстов», в которых ярко отражалась континуальность коммуникативного пространства осетин-билингвов. Интеркалирование в политические тексты иноязычных элементов и переключение кодов, как правило, обусловлено экстралингвистическими (психологическими и социоллингвистическими) причинами.

Для реализации задач социоллингвистической части исследования были применены методы наблюдения, статистического подсчета данных опроса, записи речевых произведений, был проведен социоллингвистический опрос с целью выявления функциональной дистрибуции государственных языков Республики Южная Осетия (Государства Алаания). Собственно лингвистическая часть исследования проводилась с применением методов дискурсивного и лингвостилистического анализа материала.

Обсуждение. Для Южной Осетии характерна этническая неоднородность, что формирует условия полилингвальной языковой ситуации. Основными языками, функционировавшими на территории региона, были осетинский, русский, грузинский. Изменение геополитической роли Республики Южная Осетия (РЮО), территория которой составляет 3900 кв. км, с населением около 53 тысяч, повлекло за собой преобразования в языковой политике, связанные с использованием и функционированием языков. Статус осетинского и русского языков как государственных закреплен основными законодательными актами республики, что повлияло на использование их в сфере политики [Конституционный закон... Электронный ресурс].

В Южной Осетии говорят на иронском диалекте осетинского языка, представленном кударским, ксанским и рукским (наиболее близким к литературному осетинскому языку) говорами. Проблемы функционального престижа и выбора языков, степени языковой компетенции их носителей в полилингвальном югоосетинском сообществе решаются в русле культурного и языкового взаимодействия, языковой и этнической идентичности с учетом преобразований в политической сфере и изменений в образовательном пространстве страны. Данные процессы наиболее ярко отражены в речевом поведении представителей власти, этнических осетин-билингвов, являющихся референтными личностями для своего народа. Южная Осетия – молодое государство, находящееся на этапе активного развития и политического становления. Большую роль в формировании политической системы и сферы политической коммуникации в РЮО играет Россия. Наиболее эффективно межкультурная коммуникация как форма общения представителей разных культур реализуется, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится овладению ценностям родной культуры, в силу того, что принцип диалога культур и цивилизаций предполагает изучение всех компонентов культурного пространства [Тамерьян 2009б: 7].

В целях осуществления программы языкового планирования в стране в 2016 году был предпринят мониторинг языковой ситуации, главными задачами которого было выявление состава языков, распространенных на территории республики, и определение их функциональной дистрибуции. В опросе приняло участие 466 человек. Результаты эксперимента показали, что монолингвальный тип среди опрошенных не выявлен. Все респонденты (100 %) в полной мере владеют двумя языками – осетинским и русским. Носителями координативного билингвизма являются 18,2 %. Полилингвами, говорящими на осетинском, русском, грузинском языках, являются 2,1 % опрошенных. Билингвы субординативного типа, использующие преимущественно осетинский язык, составили 52,6 %, русский – 25,5 %, грузинский – 1,6 %. Дистрибутивный анализ языков выявил, что в семейно-бытовой сфере 61 % респондентов общаются только на осетинском языке, 13,2 % – только на русском, 2 % – на грузинском, 0,3 % – на армянском; 18,2 % респондентов являются абсолютными амбилингвами. Незначительное в процентном отношении количество опрошенных варьируют другие языковые комбинации в бытовом дискурсе. В официально-деловой сфере 53,2 % респондентов используют только русский язык, 21,1 % – осетинский, 25,7 % респондентов применяют попеременно осетинский и русский.

Языковая ситуация, складывающаяся в Южной Осетии, зеркально отражается в сфере политической коммуникации, где процессы и тенденции, связанные с функционированием государственных языков, проявляются наиболее наглядно. Все изменения в общественно-политическом строе, идеологии и национальной политике Республики Южная Осетия за последние десятилетия повлекли развитие новых принципов языковой политики в республике, что требует осмысления и практического решения. Данная область исследования в русле лингвокультурологии и политической лингвистики представляется совершенно новой сферой научного описания югоосетинской полилингвальной политической коммуникации [Бекоева, Джигоева, Тамерьян 2015а; Бекоева, Джигоева, Тамерьян 2015б].

Источниками изыскания послужили видеозаписи выступлений экс-президента Республики Южная Осетия Л.Х. Тибилова. Изучение особенностей функционального распределения государственных языков в дискурсе первого лица государства проводилось на материале текстов, репрезентирующих различные формы общения. Ранжирование языков политическими лидерами страны, обусловлено разными параметрами коммуникации – временем, местом, аудиторией, целями и мотивами. В связи с этим возникает необходимость изучить тенденции развития новейшего югоосетинского политического дискурса в целом

и особенности политического дискурса президента в частности. Югоосетинская политическая коммуникация характеризуется тяготением к полуофициальным формам, предполагающим диалог власти с народом, отказ от ритуализации. Национальной спецификой политического дискурса власти, в частности, президента, является применение наиболее эффективной в среде жителей Закавказья близкосоциальной социальной коммуникации [Бекоева, Джиеова, Тамерьян 2015б: 175].

Политический дискурс экс-президента РЮО характеризуется использованием двух государственных языков, актуализация каждого из которых обусловлена, прежде всего, двумя факторами: выбором целевой аудитории и институциональностью/полуинституциональностью дискурса. Изучение текстов предвыборных выступлений, встреч, обращений экс-президента РЮО показывает, что встречи на высшем государственном/международном уровнях и официальные контакты проводятся с использованием русского языка. Так, например, во время интервью для российского новостного агентства ТАСС Л.Х. Тибиллов использует русский язык, что обусловлено, прежде всего, тем, что оно адресовано гражданам РФ.

После 26 лет провозглашения независимости республики мы видим, что это было самое правильное решение, самое нужное для нашего народа, выстраданное ценой нескольких агрессий, которые пришлось пережить. Фактически народ Южной Осетии много лет находился в блокаде: экономической, политической, информационной [Тибиллов. Мы чувствуем... Электронный ресурс].

В то же время официальное интервью югоосетинским журналистам проходит на осетинском языке. Стратегия переключения кода на другой государственный язык служит индикатором языковой и этнической идентичности:

Активнеей райдыдтам аразын. Ама абон цы федтам горасты, цыдæрриддæр объектæ ис, уыдон нæ лæуыны. – «Мы активнее начали работать. Все те объекты, которые мы видели сегодня в городе, не простаивают» [Программа Неделя. Электронный ресурс].

В выступлениях перед аудиторией, представленной гражданами РЮО и РСО – Алании, владеющими двумя языками (осетинским и русским), представителями осетинских диаспор из разных государств в рамках институционального дискурса, выбор языка обращения определяется целями и стратегиями коммуникации. Официальная встреча экс-президента Л.Х. Тибиллова в октябре этого года с делегацией Республики Северная Осетия – Алания была проведена только на осетинском языке, поскольку культурно-языковая идентичность является одной из ведущих категорий в рамках суммарной идентичности, образуемой в сознании этнических осетин:

Маенмæ афтæ кæсы, æмæ ацы фембæлдæн стыр нысануæг ис. Мах – Хуссар Ирыстон – цу адæм стæм, цу хъысмæт нын ис. – «Мне кажется, что эта встреча имеет большое значение. Мы – Южная Осетия – единый народ. У нас с вами общая судьба» [Тибиллов. Встреча... Электронный ресурс].

Коммуникативная личность представляет собой многокомпонентный, структурированный набор языковых способностей, умений, готовность производить и воспринимать речевые произведения в зависимости от степени институциональности коммуникации, состава участников, времени, места и целей общения. Встречи руководителя страны, с рядовыми гражданами, носящие полуофициальный характер осуществляются преимущественно на осетинском языке. Прием смешения языковых кодов, макаронический стиль, интеркаляции, допустимые только в разговорном регистре общения, маркируют стратегию отождествления власти и народа: (**я – такой, как вы/я – один из вас**).

Вторникы прогноз кудыд дæтты, уыма гæсæг стæй, по-моему, кæвдатæ райдайджысты. – «В соответствии с прогнозом на вторник, могут пойти дожди» [Программа Неделя. Электронный ресурс]. Осетинские языковые единицы перемежаются с русскими. Очевиден факт лексической и морфологической интерференции. Осетинский формальный показатель **-ы** присоединен к русской основе.

Стратегическое использование осетинской и русской языковых систем, обусловленное интенциями президента, целевой аудиторией, коммуникативной ситуацией, характеризует языковую личность экс-президента Л.Х. Тибиллова как амбилингва, владеющего полным арсеналом билингвального кодирования. Целенаправленно проводя идею этнической идентификации, президент РЮО использует кударский говор иронского диалекта, имеющий широкое распространение в республике. Статистические подсчеты показали, что в 98 % случаев (102 видеозаписи общей продолжительностью 17 часов 40 минут; ИР Абон) экс-президент во всех ситуациях общения начинает выступление на осетинском языке, а затем дублирует сообщение на русском, проводя одну и ту же информацию по двум языковым каналам:

Зынаргъ æмбæстæгтæ! Дорогие соотечественники! Уважаемые гости республики! [Абон 20.09.2016. Электронный ресурс].

Зынаргъ æвзарджытæ! Уважаемые избиратели! [Абон 06.04.2017а. Электронный ресурс].

Встречаясь с делегацией Северной Осетии, приехавшей на празднование Дня провозглашения независимости Южной Осетии, Л.Х. Тибиллов произносит приветственную речь на осетинском языке

Тынг æхсызгон мын у, æмæ нæ бæрæгбон уыма кæй стæм, уый. Стыр бæрæгбон нæм ис. Хуссар Ирыстон ацы æхсæз æмæ ссæдз азы мидæг бирæ бафæрæзта «...». – «Мне очень приятно, что в этот знаменательный день мы вместе. У нас большой праздник. Южная Осетия много тягот вынесла за все эти 26 лет» [Абон 20.09.2016. Электронный ресурс].

Говоря о роли флага как одного из символов государственности, экс-президент подчеркивает значимость государственной атрибутики. Объединяющая идея флага передана средствами осетинского языка, а расшифровка символики дается на русском языке.

Маен фаенды цалдаер ныхас зегъын ацы тырысайен нæ царды цы стыр бынат ис, уый тыххæй. Ноджы дæр уымен æмæ адæймаг хатыдис: «Маенæ нын ис тырыса!» – «Мне хотелось бы сказать несколько слов о том, какое значимое место занимает флаг в нашей жизни. Еще и потому, что каждый чувствовал: «У нас есть этот флаг!» [Абон 19.09.2016. Электронный ресурс].

Проводя предвыборную кампанию, в 56 % случаев (предвыборные ролики, видеозаписи встреч с избирателями, выступлений в дебатах общей длительностью более 8 часов) экс-президент переключается с одного языкового кода на другой или прибегает к смешению кодов, в зависимости от коммуникативной ситуации и целевой аудитории. Активно используемые приемы смешения и переключения кодов придают дискурсу кандидата в президенты разговорную аутентичность, что способствует положительной оценочности в среде потенциальных избирателей.

...хозоргантыл уыцы выплататæ нæ распространяться кæнынц... вот [Абон 06.04.2017б. Электронный ресурс]. В данном примере интеркаляция выступает признаком тактики отождествления первого лица государства с рядовыми гражданами Южной Осетии, речь которых по причине их естественного осетино-русского билингвизма характеризуется макароническим стилем, грамматической/лексической интерференцией и активным интеркалированием. К русской контаминированной единице «хозорган» присоединены осетинский суффикс множественности *-т* + флексия *-ыл*. В единице «*выплататæ*» – к русской словообразующей основе присоединяются суффикс множественности *-т* + флексия *æ*. Примером интеркаляции служат вкрапления русских языковых единиц «распространяться», «вот».

Закключение. Таким образом, двуязычие в политическом дискурсе в условиях языковой ситуации в Республике Южная Осетия на первый план выдвигает актуальную проблему языковой и этнической идентичности при сохранении позиций русского языка как языка межгосударственного и внутривнутригосударственного общения, основного языка, обеспечивающего актуализацию политического дискурса. Функциональное развитие родного – осетинского языка, расширение сфер его использования, развитие всех форм его существования зависит от социальных условий, среди которых одним из основных является статус языка. Проведенный анализ позволяет сделать вывод об общем билингвальном характере политической коммуникации республики с наблюдаемым смещением языковых приоритетов в пользу осетинского языка во внутривнутригосударственной коммуникации и доминировании русского при межгосударственном и международном уровне контактов. Детерминантами билингвальной политической коммуникации в пространстве РЮО выступают языковая ситуация, языковая политика и особенности языкового планирования, формирующие образ политического лидера в условиях строительства государственности и государственной идентичности.

Библиография

Бекоева И.Д., Джиеова В.П., Тамерьян Т.Ю. Доминантные политтехнологии югоосетинского политического дискурса // Политическая лингвистика. – 2015а. – № 4. – С. 72–80.

Бекоева И.Д., Джиеова В.П., Тамерьян Т.Ю. Стратегии власти в аспекте югоосетинского политического дискурса // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2015б. – № 4. – С. 173–176.

Конституционный закон: О государственных языках Республики Южная Осетия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cominf.org/node/1166493728>

Программа Неделя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osinform.org/583401>

Тамерьян Т.Ю. Овладение вторым языком в поликультурных регионах // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. – 2009а. – № 1. – С. 12–18.

Тамерьян Т.Ю. Лингвокогнитивные и психолингвистические основы поликультурной коммуникации: монография / под ред. д-ра. филол. наук, проф. Л.В. Бабиной. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2009б. – 150 с.

Тибилев Л.Х. Встреча с председателем Владикавказского научного центра РАН Анатолием Кусраевым [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://presidentruo.org>

Тибилев Л.Х. Мы чувствуем себя свободными людьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://presidentruo.org/-24953>

Тибилев Л.Х. Послание к народу и парламенту Республики Южная Осетия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://presidentruo.org/20619>

ГТРК ИР: Абон за 20 сентября 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osinform.org/58106>

ГТРК ИР: Абон за 19 сентября 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osinform.org/58085>

ГТРК ИР: Абон за 6 апреля 2017а [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osinform.org/60730>

ГТРК ИР: Абон за 6 апреля 2017б [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osinform.org/60713>

Формирование речемыслительной культуры студентов в процессе работы над концептами «семья», «честь», «ум» на занятиях по русскому языку в колледжах Узбекистана

Бектурсинова Айсултан Марат

Каракалпакский государственный университет им. Бердаха, Республика Узбекистан
745000, г. Нукус, ул. Ч. Абдилова, 1
магистрант 1 курса отделения магистратуры «Лингвистика: русский язык»
E-mail: ayka19_94@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются пути и способы формирования речемыслительной культуры студентов колледжей Узбекистана в процессе работы над концептами «семья», «честь», «ум» на занятиях по русскому языку. В основу работы положены результаты социологического исследования, связанные с определением уровня постижения данных концептов.

Ключевые слова: речемыслительная культура, концепт, семья, честь, ум, речемыслительная деятельность.

УДК 372.881.161.1(575.1)

Formation of students' communicative cognitive speech culture in work on "family", "honor", "mind" concepts at the lessons of Russian language in Uzbekistan colleges

Aysultan Marat qizi Bektursinova

Karakalpak State University Named after Berdakh, Uzbekistan
745000 Nukus, Abdirova Str., 1
Master Student, Department of Linguistics: Russian language
E-mail: ayka19_94@mail.ru

Abstract. The article discusses ways and means of forming the communicative cognitive culture of Uzbekistan college students in work on the «family», «honor», «mind» concepts at the lessons of the Russian language. The study is based on the results of sociological research determining the level of students' comprehending these concepts.

Key words: communicative cognitive culture, concept, family, honor, mind, communicative cognitive activity.

UDC 372.881.161.1(575.1)

Введение. Формирование речемыслительной культуры является одной из определяющих проблем методики преподавания русского языка. Интерес к этой проблеме возрастает в связи с появлением новых дисциплин, в частности, когнитивной лингвистики, феноменом которой является концепт, о значимости которого свидетельствуют многочисленные исследования.

Объектом пристального внимания ученых является раскрытие содержания сущностного понятия концепта, определение его структуры, методов исследования и многое другое. Интересным, на наш взгляд, является определение, данное З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, которые под концептом понимают «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова, Стернин 2006: 24]. Но общепринятым, на наш взгляд, является определение, данное Е.С. Кубряковой, которая трактует концепт как оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике [Кубрякова 1996: 90]. Особенностью концепта является отражение национальной ментальности, которая позволяет рассматривать работу над концептами как средство формирования речемыслительной культуры.

Материалы и методы. Материалом исследования являются труды ученых А.А. Выживатовой, А.Н. Бачуна, З.Д. Поповой, И.А. Стернина «Когнитивная лингвистика» и другие. Методами исследования являются гипотетико-дедуктивный метод, методы анализа, аналогии, анкетирования, систематизации, оппозиции, обобщения.

Обсуждение. Речь выступает в качестве обязательной основы мыслительных процессов в сознании человека, что и определяет речемыслительную деятельность как процессы мышления и речи. Элементом речи является слово, определяющее успешность формирования речемыслительной культуры, поскольку бедность словарного багажа определяет методику формирования ее у студентов колледжей. Именно слово, являясь универсальной матрицей для фиксации и хранения информации, при своем соединении с об-

разом, представлением, передавая ему свою семантику, через свое значение и вторую составляющую своей семантики – смысл – и выступает как основной фиксатор жизненного – социально-личностного опыта человека [Ковшиков, Глухов 2007: 239]. Как свидетельствует практика, идейно-нравственный смысл слова находит свое выражение в концептах, в результате чего работа над концептом может быть расценена как средство активизации речемыслительной культуры.

Мы попытаемся раскрыть способы формирования у студентов речемыслительной культуры в процессе работы над концептами «семья», «честь» и «ум». Для описания фактического уровня знания студентов данных концептов нами было проведено анкетирование среди студентов 2-го курса отделения социально-гуманитарных наук Академического лицея № 3 при Каракалпакском государственном университете им. Бердаха. Студентам предлагалось определить значение концептов «семья», «честь» и «ум», выразить свое личностное отношение.

Результаты опросов позволили выделить пять уровней понимания значения концептов.

Первый уровень характеризуется тем, что студенты смогли дать точное и близкое определение значения (причем под точным значением многозначных слов понималось то, которое содержало наибольшую нагрузку). Например, лишь 11 студентов из 40 смогли дать близкое к современному словарному толкованию значение концепта «честь», причем большинство описали данное понятие, как «достоинство». При анализе концепта «семья» практически все дали точное толкование данного понятия. При рассмотрении концепта «ум» больше половины студентов не смогли дать точного определения.

Второй уровень характеризуется узким, поверхностным определением, которое в силу своеобразия не могло быть отнесено к первому типу. Например, при толковании концепта «честь» 5 студентов дали поверхностные ответы, такие как «способность на честные поступки, уважение, почести»; «способность постоять за себя»; «уважение к себе и к своим принципам» и др. При толковании концепта «семья» 3 студента дали узкое определение: группа птиц; группа животных; группа людей, связанных общими интересами.

Третий уровень характеризуется неточным описанием значения слова (к этому типу отнесли двусмысленные и неполные толкования, вследствие чего понимание слова студентами осталось неясным). Например, при рассмотрении концепта «честь» 5 ответов были отнесены нами в данный разряд: «хорошее качество человека, которое очень ценится»; «гордость»; «положительное качество»; «отношение человека к самому себе» и др.

Четвертый уровень характеризуется тем, что студенты дали неправильное определение (оно расходится с пониманием слова или его лексического значения, а порой и противоречит им). Например, 9 ответов при определении значения «честь» мы классифицировали как неправильные: «собственное достоинство»; «это нравственное»; «перед народом»; «правда и ее защита»; «наряду с дружбой, одно из важнейших составляющих человека».

Пятый уровень характеризуется тем, что отдельные студенты вообще не смогли определить смысл концептов. Таким образом, подытоживая итоги анкетирования, мы пришли к выводам, что наибольшее количество студентов – 54 % – проявили недостаточное понимание концептов. Некоторая часть из опрошенных, а именно 19 %, дали лишь поверхностный ответ на наши вопросы. И лишь 27 % студентов показали более или менее точное понимание идейно-нравственных смыслов концептов «семья», «честь» и «ум». Наши исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы над концептами, что пока еще не нашло широкого применения в практике обучения. Вместе с тем, организованная нами работа над данными концептами свидетельствует о том, что для формирования речемыслительной культуры студентов важно использовать фрагменты художественных текстов, пословицы и поговорки. Ниже мы приведем отдельные пути и способы формирования речемыслительной культуры студентов колледжей в процессе работы над концептами.

Семья является важнейшим общественным институтом, в котором формируется личность со всеми ее индивидуальными качествами, обуславливающими культурную, психологическую и социальную адаптацию человека в конкретном лингвокультурном сообществе. Значимость концепта «семья» определяется близостью ее смысла к жизненному опыту студентов, что способствует активизации их личностных оценок. Для формирования речемыслительной культуры в процессе работы над данным концептом мы используем сопоставительный метод. Концепт «семья/шаңарақ», отражающий общечеловеческие и национально-специфические (социальные, этические, нравственные) представления о семье, можно отнести к числу универсально значимых. В «Русско-каракалпакском словаре» под редакцией Н.А. Баскакова слово «семья» переведено на каракалпакский язык как «уй-иши, бала-шаға». В языковой картине мира каракалпакского народа с концептом «семья/шаңарақ» тесно связаны уточняющие понятия концепта «уйлениў» (женитьба), «кыз айттырыў» (сватовство) [Баскаков 1967: 920].

В русском языке	В каракалпакском языке
Семья	Уй-иши, бала-шаға, шаңарақ, хожалық
Глава семьи	Уй басшысы
Член семьи	Хожалық ағзасы
В семье	Шаңарақта, хожалықта

Без семьи	Шаңарақсыз, хожалықсыз
Большая семья	Үлкен хожалық
Дружная семья	Татығу шаңарақ
Семейный человек	Бала-шағалы адам
Семейное торжество	Үй-иши мерекеси
Семейная жизнь	Үй-иши турмысы
Семейное положение	Үй-иши жағдайы
По семейным обстоятельствам	Үй-ишиниң жағдайы бойынша

В данном контексте значимость сопоставительного метода заключается в том, что он может активизировать креативность речемыслительной культуры студентов.

Концепт «честь», в отличие от концепта «семья», вызывает определенные трудности. Это связано с тем, что студенты недостаточно понимают сущность данного понятия. Поэтому мы в своей работе опирались на читательский опыт студентов. В частности, попросили студентов привести примеры со словом «честь» из художественной литературы. Отрадно отметить, что большинство студентов привели в качестве примера эпиграф к повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»: «Береги честь смолоду».

Для усиления речемыслительной культуры студентов нами был использован фрагмент из повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», а именно: наставления отца Петра Гринева – Андрея Петровича Гринева: «Прощай, Петр. Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду» [Пушкин 1959–1962: 290]. Для полноценного восприятия концепта «честь» было предложено сравнить данное наставление отца Петра Гринева с наставлением отца Павла Чичикова – главного героя поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» – Ивана Чичикова: «Смотри же, Павлуша, учись, не дури и не повесничай, а больше всего угождай учителям и начальникам. Коли будешь угождать начальнику, то, хоть и в науке не успеешь и таланту Бог не дал, все пойдешь в ход и всех опередишь. С товарищами не водись, они тебя добру не научат; а если уж пошло на то, так водись с теми, которые побогаче, чтобы при случае могли быть тебе полезными. Не угощай и не потчевай никого, а веди себя лучше так, чтобы тебя угощали, а больше всего береги и копи копейку: эта вещь надежнее всего на свете. Товарищ или приятель тебя надует и в беде первый тебя выдаст, а копейка не выдаст, в какой бы беде ты ни был. Все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой» [Гоголь 1967: 116]. В процессе сопоставительного анализа упор делается на нравственные аспекты того, как толковали отцы главных героев вышеназванных произведений понятие «честь». Если отец Петра Гринева вкладывал в слово «честь» значение «добросовестная служба», то отец Павла Чичикова – «накопление денег». Для закрепления материала студентам предлагается сделать обобщение о том, что такое «честь/абрай, намыс», подобрать антоним к слову «честь» в русском и родном языках и дать понятие словосочетанию «бесчестный человек/инсапсыз адам».

Для более колоритного понимания концепта «ум» мы используем пословицы и поговорки не только русского языка, но и родного – каракалпакского – языка.

Пословицы	
На русском языке	На каракалпакском языке
Умному намек – глупому дубина.	Ақыллыға бир белги жетерли, ақмаққа урығу да аз.
Гордись не ростом, а умом; Большой вырос, а ума не вынес.	Бойы туйедей, ақылы сәдепдей.
Одна голова хорошо, а две – еще лучше.	Бир ақыл жақсы, екеуі оннан да жақсы.

Практика показала, что в процессе работы над концептами при формировании речемыслительной культуры студентов использование пословиц и поговорок является эффективным методом, так как они являются частью культуры народа.

Заключение. Таким образом, формирование речемыслительной культуры студентов в процессе работы над концептами «семья», «честь», «ум» определяет необходимость опоры на родной язык, использование фрагментов из художественной литературы, пословиц и поговорок не только русского языка, но и родного.

Библиография

- Баскаков Н.А. Русско-каракалпакский словарь. – М., 1967.
 Гоголь Н.В. Собрание сочинений в семи томах. Т. 5. – М., 1967.
 Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007.
 Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
 Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. – Воронеж, 2006.
 Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. Т. 5. – М.: ГИХЛ, 1959–1962.

**Лингвориторическая методология филологического исследования
как фактор развития речемыслительной культуры будущего филолога**

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 охарактеризован исследовательский инструментарий лингвориторической (ЛР) парадигмы для комплексного сопоставительного изучения феноменов языка, речи, текста, дискурса, коммуникации, языковой личности и т.д. Принципы, методы и методики, на системной основе апробированные на разножанровом текстовом материале в работах представителей Сочинской ЛР школы, объективно выступают одним из важных факторов развития речемыслительной культуры будущего филолога, преподавателя-исследователя.

Ключевые слова: лингвориторическая (ЛР) методология, филологическое исследование, дискурсивные процессы, литературно-художественная коммуникация, речемыслительная культура.

УДК 378:81-13+808.5

**Linguistic & Rhetorical methodology of philological research
as a factor in developing communicative cognitive culture of a future philologist**

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 outlines the research toolkit of the Linguistic & Rhetorical (L&R) paradigm for complex comparative study of the phenomena of language, speech, text, discourse, communication, linguistic personality, etc. Principles, methods and techniques, tested on the multi-genre textual material in the works of the Sochi L&R school representatives, serve as an important factor in the development of the communicative cognitive culture of a future philologist, teacher-researcher.

Key words: Linguistic & Rhetorical (L&R) methodology, philological research, discursive processes, literary belletristic communication, communicative cognitive culture.

UDC 378:81-13+808.5

Введение. Исследовательский инструментарий комплексного сопоставительного изучения в лингвориторической (ЛР) парадигме дискурсивных процессов, дискурс-ансамблей и дискурс-практик разных видов и типов на материале репрезентирующих их текстовых массивов включает *принципы, методы и методики интегративного ЛР подхода*. Последние, апробированные на системной основе на разножанровом текстовом материале в выпускных квалификационных работах студентов и диссертациях аспирантов Сочинской ЛР школы, выступают одним из важных факторов развития речемыслительной культуры будущего филолога, преподавателя-исследователя, ученого – языковеда и литературоведа.

Материалы и методы. Материалом послужил опыт организации и проведения филологических исследований на концептуальной основе ЛР парадигмы как интегративного направления филологической науки; используемые подходы: системный, синергетический, лингвориторический; методы: теоретический анализ, типологизация, обобщение, генерализация понятий, моделирование и др.

Обсуждение. Представим исследовательский инструментарий комплексного ЛР исследования речемыслительных феноменов в иерархической последовательности:

А. ЛР парадигма как инновационная исследовательская призма, интегрирующая категориальные аппараты филологических дисциплин. Обучающиеся усваивают, что на первом уровне ЛР междисциплинарного синтеза происходит конфигурирование двух обширных и разветвленных терминологических аппаратов:

1) лингвистики (во-первых, антропоцентрической, или «теории языковой личности»; во-вторых – системно-структурной, традиционной, описывающей ярус языковой системы и особенности функционирования ее единиц);

2) риторики (во-первых, классической риторики – от античной эпохи до XIX в.; во-вторых – неориторики XX в.).

ЛР интеграция, обеспечивающая новое качество, глубину и объемность исследовательского взгляда будущего филолога, изначально задается точкой пересечения 4 категориальных рядов, которые в совокупности формируют 16-ричное ментальное пространство филологического исследования.

Схематически его можно представить следующим образом:

а) верхнюю половину вертикальной «оси ординат» образуют 4 идеологических компонента речевого поступка, совершаемого в различных видах, типах, стилях, регистрах, режимах коммуникации. Это доминанты общечеловеческого, универсального ЛР идеала; первые три из них включаются в риторические руководства с античных времен: *София («Вдохновение – Любовь»), Этос («Благо – Добро»), Логос («Мысль – Истина»), Пафос («Красота – Гармония»);*

б) нижнюю половину вертикальной «оси ординат» зеркально-симметрично детализируют 4 уровня структуры языковой личности как субъекта актуальных дискурсивных процессов: *мотивационный, лингвокогнитивный, вербально-семантический, ситуативно-синтезирующий;*

в) правую половину горизонтальной «оси абсцисс» образуют 4 механизма реализации интегральной ЛР компетенции, соответствующие этапам универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову»: *инвентивно-парадигматический, диспозитивно-синтагматический, элокутивно-экспрессивный, акционный.* Это относительно ведущие, главные ЛР механизмы;

г) левую половину горизонтальной «оси абсцисс» зеркально-симметрично детализируют остальные 4 механизма реализации интегральной ЛР компетенции: *преддиспозитивно-ориентировочный, мнемонический, редакционно-рефлективный, психориторический* (обратная связь с адресатом – предполагаемым или реальным коммуникантом). «Фактор адресата» расценивается при этом как объективно присутствующая константа, базовый синергетический порождающий компонент (элемент «генеративной лингвориторики») творческого дискурсивного процесса субъекта речемыслительной деятельности). Это «обеспечивающие», «вспомогательные» ЛР механизмы. Все 8 механизмов реализации ЛР компетенции в ходе коммуникации взаимопроникают друг в друга, будучи подчинены задачам самообъективации языковой личности субъекта речи на ситуативно-синтезирующем уровне ее структуры;

В творческом режиме проведения филологического исследования ЛР парадигма выступает в своей операционально-деятельностной ипостаси как *интегративный ЛР подход*, т.е. исходная научная платформа в действии; это своего рода преддиспозитивно-ориентировочная матрица дискурсивно-текстообразующего процесса профессиональной языковой личности филолога – на той или иной стадии его самопроектирования и развития в качестве специалиста. При этом в действие вступают принципы ЛР исследования, которые приведем дальше применительно к одной из сфер особенно актуального для филологов в силу изначального единства филологической науки: *к сфере литературно-художественной (ЛХ) коммуникации.*

На концептуальной платформе Сочинской школы были сформулированы следующие *ЛР принципы изучения* формирования и функционирования дискурсивных процессов, образующих суперсферу литературно-художественной (ЛХ) коммуникации, и анализа писательского идиодискурса:

1. Помещение базовых компонентов коммуникативной ситуации (адресант, адресат, референт, код, контакт, сообщение) в систему терминологических координат, репрезентирующих идеологические аспекты дискурсивных процессов (*Этос, Логос, Пафос, София*), уровни структуры языковой личности – продуцента и реципиента – как субъекта речевой коммуникации (*прагматикон, тезаурус, ассоциативно-вербальная сеть, «синтезатор»*), универсальный идеоречевой цикл «от мысли к слову» (*инвенция, диспозиция, элокуция, акцио*) и его обеспечивающие компоненты как технология дискурсивно-текстообразующего процесса.

2. Выявление в исследуемом дискурс-тексте специфики репрезентации универсалий, формирующихся на базе названных выше категориальных рядов, – 4 групп ЛР параметров: *этносно-мотивационно-диспозитивно-ориентировочные, логосно-тезаурусно-инвентивно-психориторические, пафосно-вербально-элокутивно-мнемонические, софийно-синтезно-акционально-редакционные параметры.*

3. Рассмотрение в рамках ЛХ коммуникации продуцента дискурса (категория автора) в качестве литературной личности, своеобразии идиостиля которой определяют индивидуальные характеристики следующих компонентов и составляющих их элементов: базовый, «ядерный» компонент – языковая личность, уровни ее структуры; остальные компоненты – своего рода «наслоения» на этом ядре, обусловленные спецификой ЛХ коммуникации: риторский статус, художественно-эстетический статус, профессиональная ЛР компетенция и механизмы ее реализации, тип идеоречевого цикла.

4. Практовка совокупного реципиента ЛХ дискурса (категория читателя) в качестве коллективной языковой личности этноса; процесса восприятия читателем, как рядовым, так и профессиональной языковой личностью – критиком, ученым-филологом – литературного произведения как построения рецептивного дискурса-интерпретанты: от элокутивного слоя к диспозитивному каркасу и инвентивному стержню текста и дискурса.

5. Рассмотрение дискурс-практик отдельных литературных личностей в рамках «ЛР картины мира», понимаемой как дискурс-универсум, глобальная область описаний, в которой существует совокупная

языковая личность этносоциума в данный культурно-исторический период, т.е. актуальная система культурных концептов и ценностных суждений в их иерархической организованности. При этом для дискурсивных процессов русской литературы XX в. необходим учет раскола русской национальной концептосферы после Октября 1917 г. на два дискурса-универсума: советский и антисоветский – как альтернативные ментальные пространства, репрезентируемые в том числе в области ЛХ творчества.

Литературно-художественная (ЛХ) коммуникация рассматривается с концептуальных позиций лингвориторики как суперсфера в составе мегасферы полиэтносоциокультурно-образовательного пространства, в рамках которой репрезентирована и осуществляет автокоммуникацию коллективная языковая личность продуцента и реципиента различных типов ЛХ дискурса, принадлежащая тому или иному этносоциуму. В результате комплексного ЛР моделирования процесс и продукт ЛХ коммуникации как особого «семиотического организма», или «семиорга» (В. Розин), предстают в качестве объекта ЛР анализа в целом ряде ипостасей. Им соответствуют следующие аспекты рассмотрения **онтологии и сущностных признаков дискурсивных процессов ЛХ коммуникации:**

1. Отечественная ЛХ коммуникация на русском языке предстает как *особая дискурсивная суперсфера* в составе мегасферы российского полиэтносоциокультурно-образовательного пространства в целом, наряду с собственно социокультурной (дискурс массмедиа, PR, рекламный, психолого-прагматический и т.п.) и гносеологически ориентированной (научный, религиозный, эзотерический виды дискурса) суперсферами. Рассматриваемая в таком ракурсе, с учетом общепризнанного статуса художественной литературы как «человековедения», ЛХ коммуникация воплощает и демонстрирует реальное выполнение всех *функций языка*, конкретизированных на материале художественно-эстетически ценного, нравственно откристиализованного и этически ответственного, социокультурно значимого текстового массива, образующего систему дискурс-ансамблей, которые, в свою очередь, состоят из подсистем частных дискурс-практик в рамках данной идиоэтнокультурной традиции.

Речь идет, во-первых, о базовых языковых функциях – *когнитивной, коммуникативной, эмоционально-экспрессивной*, которые выступают в ЛР парадигме как ипостаси *трансцендентной риторической функции* (Льежская школа неориторики), в нашей концепции – *лингвориторической*. Соответственно названным функциям ранжируются такие риторически релевантные виды языковых трансформаций, или метабол, в литературном дискурс-тексте, как металогизмы, метасемемы, метатак西斯, метаплазмы. Во-вторых, на первый план выдвигается *аккумулирующая* (или *кумулятивная*) *функция языка, текста, дискурса, литературного произведения, ЛХ коммуникации* в целом, ответственная за передачу культурно-исторического опыта новым поколениям и непрерывное поступательное развитие в образно-художественном ключе речемыслительной деятельности феноменов национальной идеи, духа народа, национальной ментальности и этнокультурной специфики менталитета. В-третьих, в конкретике дискурсивно-текстового воплощения актуализируются в объемном пространстве ЛХ коммуникативной суперсферы все остальные функции языка, которые также распределяются в соответствии с базовыми как их более частные проявления: 1) конструктивная (проявление когнитивной функции, наряду с кумулятивной); 2) фатическая, апеллятивная, когортативная, конативная (проявления коммуникативной функции); 3) волюнтаривная, эстетическая, суггестивная, магическая (проявления эмоционально-экспрессивной функции). Семиорг ЛХ коммуникации детерминирует духовно-нравственное воспитание и развитие личности, общества, этноса, государства, реализуя такие функции, как *проективно-мировоззренческая* и *педагогические* (*обучающая, воспитывающая, развивающая, самопроектировочная*), а также развивает креативный потенциал указанных разноуровневых субъектов ЛХ коммуникации в сфере речемыслительной культуры, обеспечивая преемственность культурно-исторического развития этносоциума в динамике смены поколений с учетом константы исторически выработанного ЛР идеала.

2. ЛХ коммуникация рассматривается в *филогенетическом аспекте* – в ее базово-фундаментальной, «мифолорной» части. Термин «мифолорный» (С.В. Волкова) объединяет два понятия: мифы и фольклор. В ЛР парадигме подвергнуты категориальной разработке терминологические сочетания «мифолорная дискурсия», «мифолорный дискурс» и производные. *Мифолорная дискурсия* предстает как предтеча индивидуально-авторского ЛХ творчества; это масштабный в силу его соотносительности с целым этносом, *мифологически-фольклорный дискурс-ансамбль*, т.е. совокупность частных жанровых мифологических и фольклорных дискурс-практик как продуктов творческого речемыслительного процесса коллективной языковой личности этноса.

3. ЛХ коммуникация осмысливается в *онтогенетическом аспекте* – как *конгломерат* индивидуальных дискурсивных практик, т.е. *идиодискурсов каждого писателя – прозаика, поэта – как литературной личности*.

4. ЛХ коммуникация в указанной ипостаси (пункт 3) получает новое качество, будучи объективированной в *ситуации установления тоталитарной государственности* как жесткого принципа моделирования и конструирования полиэтносоциокультурно-образовательного пространства в данный исторический период. При этом *художественные идиодискурсы* отдельных языковых и литературных личностей подвергаются жесткой идеологической цензуре, значительной нивелировке, в том числе путем лакунизации (метод купюр), и *приобретают общие типологические черты* в плане внешней по отношению к искусству необходимости *образного воплощения правящей идеологии*. Так, например, в советскую эпоху

доминантой художественно-идеологического дискурса в его аспекте языковедческого коррелята термина «литература социалистического реализма» стали марксистско-ленинская идеология и принцип партийности литературы.

5. *ЛХ коммуникация*, осмысляемая в системе философских категорий «единичное, общее и особенное», рассматривается также как *гигантская совокупность дискурс-ансамблей*, каждый из которых представляет собой текстовой массив, *речемыслительный продукт* обобщенного продуцента – «совокупной жанрово-стратной языковой и литературной личности».

6. *ЛХ коммуникация* предстает также в своей психологически-изнаночной части, с позиций «другой стороны медали», под которыми мы понимаем восприятие реципиентом текстов – продуктов автокоммуникации литературной личности (диалог писателя с самим собой, размышления по поводу художественной литературы и творческого процесса). Это различные аспекты ЛХ коммуникации, осмысляемые самой языковой, литературной личностью писателя в ходе рефлексии, объективно имеющей ЛР природу, как над искусством слова в целом (метапоэтический дискурс), так и над собственным речемыслительным процессом и его результатами (автометапоэтический дискурс).

На основе представленной выше дифференциации и конкретики ЛР анализа, рассмотренной в ряде исследований представителей Сочинской ЛР школы, правомерно сделать выводы о следующих *этапах и закономерностях развития дискурсивных процессов ЛХ коммуникации* с позиций ЛР парадигмы в аспектах формирования семантики возможных миров и онтологии исторической динамики речемыслительной деятельности языковой личности продуцента и реципиента:

1. Формирование и развитие продуцента художественного дискурса, а также филогенез самой ЛХ коммуникативной суперсферы в рамках глобального лингвориторико-герменевтического круга (в неразрывности дихотомии позиций продуцента и реципиента, строящего вторичный дискурс-интерпретанту) происходит в русле дифференциации *коллективной языковой личности этноса* (мифоложная дискурсия, фольклорный дискурс) *на индивидуальные языковые и литературные личности*, при этом генерируется авторский литературно-художественный дискурс.

2. Такую разновидность последнего, как *художественно-идеологический дискурс*, можно квалифицировать как определенный откат назад, в эпоху нивелировки индивидуальных особенностей речемыслительного творчества, т.к. он является государственным ангажированным инструментом создания системы новых мифологем на базе идеологем, господствующих в тоталитарном обществе – ср. феномен советской литературы, продуцентом которой является *советская языковая и литературная личность*.

3. Со временем, в результате формирования того или иного дискурсивного пласта как дискурс-ансамбля индивидуальных дискурс-практик в рамках того или иного рода, вида литературы, а также отдельного жанра, на следующем уровне абстрагирования можно выделить *совокупную жанрово-стратную языковую и литературную личность*.

4. На втором и третьем этапах филогенеза ЛХ коммуникативной суперсферы в рамках данной этнокультуры языковая и литературная личность рефлексивует, продуцируя метапоэтический и автометапоэтический типы дискурса. Отметим, что зачатки этого явления для первой, мифоложной стадии развития ЛХ коммуникации можно усмотреть в тех единицах паремического фонда, которые фиксируют «правила для говорящего» и «правила для слушающего», однако в аспектах именно сказителя, рассказчика, а также слушателя художественного произведения.

5. В качестве технически-вспомогательного, сопровождающего ЛХ коммуникацию дискурсивного пласта на базе первичного дискурс-текста – собственно художественного – формируется вторичный филологический дискурс, включая литературно-критический. Это *научно-интерпретативный тип дискурса*, в котором профессиональная языковая личность того или иного рационально-аналитического типа (ученый-филолог, литературный критик, преподаватель филологических дисциплин, учитель словесности) строит рецептивный дискурс-интерпретанту. При этом сквозь призму художественной ткани анализируемого текста реконструируются – эксплицитно или имплицитно, т.е. без употребления используемых нами терминов – интегральную ЛР компетенцию и другие уровни структуры литературной личности как особого типа профессиональной языковой личности, а именно эмоционально-синтезирующего (писатель).

Выделим проблему синергетического взаимодействия речевых форм поэзии и прозы. В ЛР парадигме они позиционируются как репрезентации двух разных типов идеоречецикла, а значит, принципиально различных стратегий речемыслительной деятельности в художественно-целостном пространстве, или ЛР континууме, одного дискурс-текста. Данная проблема исследуется на материале форм художественного текста и дискурса смешанного типа (белый стих, вольный стих, верлибр, рифмованная проза, ритмическая проза, стихотворение в прозе) (Л.Н. Беляева).

Таким образом, суперсфера ЛХ коммуникации в своей ипостаси «язык художественной литературы» выполняет средствами образного моделирования семантики возможных миров такие языковые функции, как: лингвориторическая (трансцендентная функция); когнитивная, эмоционально-экспрессивная, коммуникативная (базовые функции); аккумулятивная, апеллятивная, суггестивная, магическая, волянтативная, конативная и др. (производные функции); проективно-мировоззренческая и педагогические (обучающая, воспитывающая, развивающая, самопроектировочная) функции. Указанные функции актуализи-

зируются при рассмотрении – с учетом принципов ЛР исследования ЛХ коммуникации – онтологии и сущностных признаков, этапов и закономерностей образующих ее дискурсивных процессов в их становлении, развитии и взаимодействии.

Б. На базе осмысления охарактеризованного выше концептуального поля обучающийся более осознанно применяет:

во-первых, *общенаучные методы исследования*: системного анализа, категоризации понятий, моделирования, количественного анализа, синергетический и др.;

во-вторых, известные *филологические методы и методики*, а именно: методы контекстного, описательного, структурно-семантического, концептуального, когнитивного анализа; стилистический, дистрибутивный, герменевтико-интерпретационный и др. (в зависимости от конкретики анализируемого текстового материала); языковедческие методики наблюдения, описания, сопоставления, речевой и языковой дистрибуции, языкового и внеязыкового соотнесения и др.; методики литературоведческого анализа;

В. В рамках освоенного инструментария филолога-исследователя, с более высокой концептуальной позиции междисциплинарной интеграции, на новом уровне понимания обучающимся применяются:

– собственно *ЛР метод применения 4 групп универсальных ЛР параметров*, их *этносной, логосной, пафосной, софийной подгрупп*, при рассмотрении речемыслительных феноменов, дискурсивных процессов и их продуктов – текстовых массивов;

– *сопоставительный ЛР метод как вариация и развитие ЛР метода для выявления универсалий* (инвариантного ядра) и идиохарактеристик (вариативных компонентов) в структуре исследуемых дискурсивных процессов и языковой/литературной личности избранных персоналий – политических деятелей, ученых, писателей и др.;

– оригинальные ЛР методики, базирующиеся на 4 базовых для данного подхода категориальных рядах, а именно:

методика «первичной ЛР реконструкции»: непосредственное воссоздание в системе 4 групп ЛР параметров комплексов духовно-нравственных, ментальных, эмотивных, мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности языковой личности – субъектов тех или иных дискурсивных процессов из текстового массива (анализ исходных текстов как эмпирического материала 1-го уровня);

методика «вторичной ЛР реконструкции»: анализ в качестве эмпирического материала 2-го уровня имеющихся научных интерпретаций исследуемых первичных текстов, выступающих как эмпирический материал 1-го уровня. Данная методика позволяет систематизировать в рамках указанных 4 групп универсальных ЛР параметров комплексы духовно-нравственных, ментальных, эмотивных и мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности субъектов тех или иных дискурсивных процессов, выявляемые на новом уровне теоретического осмысления из совокупности текстов ученых, которые с различных позиций, под тем или иным углом зрения уже рассматривали избранные для ЛР исследования первичные тексты, дискурсивные пласты (опосредованное реконструирование);

методика «обобщающей ЛР реконструкции»: интерпретация результатов «первичной» ЛР реконструкции с учетом их предварительного осмысления в системе результатов «вторичной» ЛР реконструкции, позволяющая уточнить концептуальную основу именно данного исследования конкретного дискурсивного пласта в общих рамках ЛР парадигмы;

методика «двойной ЛР реконструкции», т.е. выявление репрезентации одной языковой личности, особенностей реализации ее интегральной ЛР компетенции, сквозь призму другой языковой личности, исследующей ее идиодискурс. Например, рассматривается литературная личность писателя сквозь призму восприятия ученого-филолога, анализирующего его тексты, в системе 4 групп универсальных ЛР параметров и механизмов реализации интегральной ЛР компетенции. Данная методика востребована при изучении, прежде всего, таких подтипов филологического дискурса, как научно-интерпретативный, литературно-критический. Таким способом под нашим руководством проанализированы, в частности, тексты лингвиста-классика В.В. Виноградова о языке и стиле русских писателей (Л.Н. Кузнецова). Методика может быть экстраполирована и на тексты современных лингвистов – авторов статей о речевых стратегиях президентов и др. политических деятелей, иных лиц, т.е. в тех случаях, когда в центре внимания ученого находится та или иная персоналия продуцента дискурса как языковой личности.

Заключение. Исследовательский инструментарий комплексного ЛР изучения дискурсивных процессов и текстовых массивов объективно выступает в качестве фактора формирования и развития речемыслительной культуры будущего филолога. Студенческий и аспирантский исследовательский поиск должен базироваться на освоении *общих теоретико-методологических основ филологии* как единой науки и их конкретизации в сферах *литературоведения* и *языкознания* с учетом возможности последующего выхода на более высокий уровень интеграции и нового синтеза в рамках *комплексной ЛР парадигмы*. Постоянная творческая рефлексия будущего филолога, профессиональной языковой личности, над этим процессом, многоаспектное соотнесение базовых концептуальных построений с задачами конкретного исследования способствуют максимальному развитию творческого потенциала обучающегося, обеспечивает ему успех в инновационных научных и методических поисках, в том числе независимо от характера будущей трудовой деятельности выпускника.

Русская фразеология как фактор формирования речемыслительной культуры иностранцев на уроках русского языка как иностранного

Выборнова Лариса Викторовна

Южно-Уральский государственный университет, Россия
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76
преподаватель
E-mail: vlara-79@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос обучения русской фразеологии как одного из важнейших аспектов преподавания русского языка как иностранного. Подчеркивается значимость изучения фразеологических единиц с национально-культурными особенностями, так как они выполняют коммуникативную функцию, их освоение позволяет иностранцам избегать коммуникативных неудач.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), русская фразеология, фразеологические единицы, культура, национальные особенности.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)

Russian phraseology as a factor of forming communicative cognitive culture of foreigners at the lessons of Russian as a foreign language

Larisa V. Vybornova

South Ural State University, Russia
454080 Chelyabinsk, Lenina Ave., 76
Lecturer
E-mail: vlara-79@mail.ru

Abstract. The article explores the problem of teaching Russian phraseology as a most important aspect of teaching Russian as a foreign language. The paper underscores the importance of studying phraseological units with national cultural peculiarities as they perform a communicative function, and their mastering allows foreigners to avoid communicative failures.

Key words: Russian as a foreign language, Russian phraseology, phraseological units, culture, national characteristics.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Тема данной работы носит методический характер. Цель статьи – показать важность и необходимость обучения русской фразеологии на уроках РКИ.

Современная реальность свидетельствует о том, что развитие человеческого общества, мирное сосуществование в условиях глобализации мирового пространства связаны с необходимостью формирования различных коммуникативных умений, способности различными способами передавать информацию от одного объекта коммуникации к другому. Взаимопонимание – необходимый компонент существования людей в условиях современности. Именно поэтому при изучении русского языка иностранцами появляется потребность углубленно исследовать вопрос языковых особенностей. На наш взгляд, одной из таких особенностей любого языка, в том числе русского, является фразеология.

Материалы и методы. Материалом послужили научные и методические источники, посвященные вопросам обучения иностранцев русскому языку, в частности, лексике и фразеологии русского языка. Кроме того, в качестве материалов был использован практический опыт в преподавании РКИ автора исследования. Методы исследования – системный анализ, сопоставительный метод, моделирование.

Обсуждение. Обучение фразеологии – один из важнейших аспектов преподавания русского языка как иностранного. Образная составляющая фразеологизмов имеет ярко выраженную национальную специфику, которая, по мнению В.Г. Гака, обусловлена объективным и субъективным факторами: первый заключается в «... природных и культурных реальностях, свойственных жизни данного народа и не существующих в жизни другого», а второй – в «... произвольной избирательности, когда слова, отражающие одни и те же реальности, представлены различно во фразеологии разных языков» [Гак 1989], и это несовпадение может провоцировать коммуникативные неудачи при межкультурной коммуникации – как при восприятии, так и при использовании фразеологических единиц в речи иностранцами.

Так или иначе, фразеологическая единица, которая воспроизводится и воспринимается участниками общения, интерпретируется в пространстве культурного знания. Это пространство привычно для носителей русского языка, не требует дополнительных объяснений, воспринимается ассоциативно-логически, в то время как перед иностранцами при восприятии фразеологизмов встает объективный круг задач: лексикографическое восприятие ФЕ, когнитивная оценка лексических компонентов, объединение составля-

ющих в единый смысловой узел. Одной из проблем при изучении фразеологических единиц иностранцами является необходимость выработки соответствующей эмоционально-оценочной реакции и выбора единственно верной коммуникативной ситуации, в которой возможно употребление определенного фразеологизма [Чжан Лэй 2015]. Нужно отметить важность, полезность использования фразеологизмов иностранцами студентами в речи. Именно они помогают более точно воспроизводить эмоциональное поле речевой ситуации.

Следует обратить внимание на то, что во фразеологизмах содержится не только семантическая информация, но и информация, которая может оказаться специфической только для этого языка. В связи с этим исследователи отмечают, что фразеологию на уроках РКИ лучше изучать на продвинутом этапе, когда у учащихся уже достаточно широкий запас слов, они хорошо знают русскую грамматику и основы лексикологии, морфологии, синтаксиса. На этом этапе обучающиеся понимают, что изучение устной и письменной речи связано с освоением фразеологизмов, придающих русской речи эмоционально-экспрессивную окраску и особую образность.

Отбор фразеологизмов для изучения должен происходить с учетом общих критериев отбора фразеологического материала, к которым традиционно относят: 1) частотность ФЕ, 2) коммуникативную ценность, 3) стилистическую маркированность, 4) страноведческую ценность, 5) степень сложности семантизации каждой конкретной единицы и 6) тематический критерий.

Выбор тематических групп фразеологизмов, которые используются в межкультурной коммуникации, обусловлен объективной действительностью. Самый большой интерес представляют единицы, отражающие национальную культуру через связь с культурно-национальными коннотациями, символами и стереотипами. Именно данные единицы выполняют культурную функцию. «Попадание студентов в систему знаков культуры создает предпосылки для включения их в речетворческий процесс, что позволяет решить главную задачу обучения русскому языку» [Там же].

На сегодняшний день популярны и очень частотны фразеологизмы с соматическими компонентами, т.е. фразеологизмы с компонентом «часть тела человека». Данные фразеологические единицы обладают высокой частотностью в разных языках, это связано с историей развития человеческого общества, с вниманием к человеку и его жизнедеятельности. В качестве примеров можно привести фразеологизмы со значением интеллектуальной, мыслительной деятельности: *ломать голову* – усиленно думать, стараясь понять, разрешить что-либо трудное; в китайском языке фразеологизм *«выкапать жидкость головы»* имеет такое же значение; *как свои пять пальцев знать кого-то* – знать очень хорошо; в китайском языке фразеологизм *как свои пальцы и ладонь знать кого-то* имеет такое же значение.

Иностранцы хорошо усваивают лексические синонимические ряды, знают фразеологические единицы, сопоставляют их с лексикой, устанавливают синонимические отношения между словами и фразеологизмами. Проблемой является то, что они не знакомы с точными эмоционально-оценочными и стилистическими характеристиками фразеологизмов, поэтому очень часто используют их в несоответствующем контексте.

Для усвоения иностранцами студентами навыков и умений употребления русских фразеологических единиц они должны обладать определенным запасом фразеологизмов, который должен быть создан путем систематического введения данных единиц на уроках всех видов (уроков по развитию устной и письменной речи, аудированию, грамматике и т.д.).

Прежде всего, иностранные студенты должны усвоить, что такое фразеологизм, чем он отличается от слова, словосочетания и предложения. Важно объяснить, что значение слов, входящих во фразеологическую единицу, чаще всего переосмыслено, что значение фразеологизма чаще всего равно значению слова, поэтому для понимания фразеологизмов бывает недостаточно знать отдельные слова и грамматические правила. Кроме того, «...при обучении фразеологизмам по семантическим особенностям важно опираться на национально-культурные характеристики фразеологических единиц и сравнение их с фразеологизмами родного языка, обнаруживая сходства и расхождения в семантическом плане» [Раупова 2014]. Изучение фразеологизмов, по мнению исследователей, оптимальнее всего осуществлять, во-первых, параллельно и одновременно с изучением слов, во-вторых, с опорой на знание грамматики (морфологии и синтаксиса), в-третьих, учитывая степень семантической и деривационной прозрачности (от «фразеологических сочетаний» с мотивированным значением к «единствам и сращениям»), а затем к пословицам, поговоркам и образным выражениям [Там же]. Кроме того, изучение обязательно должно сопровождаться лингвострановедческим комментарием. Именно он поможет иностранным студентам легче воспринимать речевую ситуацию, в которой возможно употребление тех или иных фразеологизмов.

Изучение фразеологизмов обычно состоит из трех основных этапов: сообщение теоретических сведений о русской фразеологии (очень кратко), презентации и закрепления. На первом этапе необходимо дать определение ФЕ, показав, чем они отличаются от свободных словосочетаний. Например: *Мы знали цену всех продуктов в этом магазине. – Мы знали цену его словам.* Что касается приемов и способов презентации ФЕ, то одним из важнейших моментов презентации ФЕ является семантизация: это может быть: а) развернутое толкование ФЕ на русском языке или на родном языке; б) использование антонимичных и синонимичных ФЕ; в) введение фразеологизмов в контексте; г) этимология; д) наглядность:

картинки, фотографии, примеры из жизни (*Вчера нам задали написать сочинение. Мне сразу пришла в голову мысль рассказать о своей семье*), разные ролевые ситуации; е) введение ФЕ в диалоге, который должен способствовать лучшему усвоению фразеологизмов и правильному их употреблению. Обычно эти приемы используются не отдельно, а в разных сочетаниях.

Для закрепления ФЕ очень эффективным способом считается комбинация разных приемов. Такой комплекс (ряд) приемов включает в себя упражнения на: 1) разделение близких по значению слов и фразеологизмов; 2) подбор антонимичных или синонимичных фразеологизмов (мысль *влетела в голову* – *вылетело из головы*); 3) употребление фразеологизмов одной семантической группы в составлении рассказа по картинкам, пересказе содержания просмотренного эпизода из фильма; 4) составление диалога с использованием ФЕ по прослушанному или прочитанному тексту. Можно предложить ряд упражнений на выявление, осознание и осмысление фразеологизмов: «В данных предложениях замените выделенные слова или словосочетания близким по смыслу фразеологизмом» или наоборот. После таких упражнений на осмысление семантики оборота можно давать упражнения на усвоение грамматической структуры фразеологизма. Например: «Напишите рассказ или составьте диалог с ФЕ “обратить внимание, произвести впечатление” так, чтобы фразеологизм имел разную видо-временную принадлежность». Затем идет отработка навыка использования фразеологизма в речи (ролевые игры, создание интересных ситуаций, приближенных к действительности). Например: «Расскажите об отношении к учебе одного из своих однокурсников (7–8 предложений), используя ФЕ, имеющие значение мыслительной деятельности», «Составьте текст на тему “Как я сдавал первую сессию”, используя фразеологизмы из списка».

Когда студенты уже достаточно хорошо понимают, что такое фразеологизмы и как образуется их значение, можно вводить новые единицы, давая задание попробовать определить их значение самостоятельно (*выжить из ума, пошевелить мозгами, прийти на ум, разделять убеждения*) или объяснить значение следующих сочетаний слов: *золотое кольцо, золотые руки, золотая голова, золотая середина*.

Заключение. Изучение фразеологизмов вообще и фразеологических единиц с национально-культурными особенностями в частности значимо, так как выполняет коммуникативную функцию. Именно умение различать их в чужой речи и способность включать в свою собственную являются непременными условиями для осуществления полноценного, адекватного общения. Фразеологические единицы являются не только объектом обучения языку, но и знакомят с культурой народа, т.е. являются и средством обучения.

Библиография

Волобуева О.Н. Концептуальное поле «человек и его интеллект» в русской и английской фразеологии: дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2011. – 268 с.

Гак В.Г. О сопоставительном методе // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5–17.

Калинина А.В. Сопоставительный анализ внутренней формы идиом русского и французского языков: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006.

Кочнова С.О. Лингвокультурологическая интерпретация русских анималистических фразеологизмов без зоонима в практике преподавания русского языка как иностранного: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 216 с.

Нгун Тхань Ханг. Национально-культурная специфика русских афоризмов в сопоставлении с вьетнамскими: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999. – 310 с.

Раупова С.М. Значение национально-культурной специфики фразеологических единиц в преподавании русского языка как иностранного // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XLV Международной научно-практической конференции. – № 10 (45). – Новосибирск: СибАК, 2014.

Чжан Лэй. Исследование фразеологизмов русского языка в условиях межкультурной коммуникации студентов // Ученые записки ЗабГУ. Филология. История. Востоковедение. – 2015. – № 2 (61).

**Формирование языковой личности в колледже:
компетентностный подход на занятиях по русскому языку**

Гаврилова Татьяна Ивановна

Курский базовый медицинский колледж, Россия
305047, г. Курск, ул. Комарова, 8б
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: Gavrilova-t-i@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена опыту работы по формированию языковой личности обучающегося, развитию коммуникативных умений учащихся на занятиях по русскому языку, что представляет собой важный аспект формирования языкового сознания, языковой личности. Изучение русского языка и языкового сознания способствует сохранению богатейшего культурного наследия народностей России и формированию межэтнической толерантности.

Ключевые слова: текст, комплексный анализ текста, редактирование, познавательный интерес, культура.

УДК 372.881.161.1: 37.022+394/398

Formation of language personality in college: Competence approach at the lessons of Russian language

Tatyana I. Gavrilova

Kursk Basic Medical College, Russia
305047 Kursk, Komarova Str., 8b
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: Gavrilova-t-i@yandex.ru

Abstract. The article discusses the experience of forming students' linguistic personality, developing communicative skills at the lessons of Russian which represents an important aspect of forming language consciousness and linguistic personality. The study of Russian language and linguistic consciousness contributes to preserving the richest cultural heritage of the nationalities of Russia and forming interethnic tolerance.

Key words: text, complex text analysis, editing, cognitive interest, culture.

UDC 372.881.161.1: 37.022+394/398

Введение. Современный преподаватель должен обладать педагогической культурой, глубокой эрудицией, заниматься самосовершенствованием, уважать личность студента и в атмосфере сотворчества и сотрудничества давать им качественное образование.

Основная педагогическая идея – каждый ребенок способен созидать и творить.

Для реализации выработаны такие целевые ориентации:

- создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого студента исходя из принципа «все способны»;
- предоставление учащимся возможности личностного саморазвития и интеллектуальной независимости;
- воспитание свободной и критически мыслящей личности, способной осознать себя и найти свое место в мире.

Ведущая идея – креативность, это: а) творческий подход к решению любых проблем; б) творческое мышление – это не способность, присущая избранным, но навык, который люди осваивают в процессе учебной деятельности; в) только эмоции способны всколыхнуть и заставить студентов думать; г) преподаватель и студент – партнеры, объединенные общей целью и общей мотивацией, отсюда и благоприятные отношения, служащие необходимым условием и эффективным средством обучения и творческого развития каждого учащегося. В данной статье хотелось бы поделиться опытом работы со студентами базового медицинского колледжа.

Материалы и методы. Материалом послужили публикации ведущих специалистов соответствующей тематической области, а также результаты практической работы со студентами СПО. Методы исследования – системный анализ и сравнительно-описательный.

Обсуждение. Обучение русскому языку эффективно, если на каждом уроке усваиваются языковые и речевые знания, формируются учебно-речевые, орфографические, пунктуационные и коммуникативные умения и навыки, расширяется читательский интерес студентов (потому что ребенок, который много читает, лучше говорит и пишет), обогащается их словарный запас, происходит овладение речевой нормой, осуществляется осознание неповторимости языковой личности. Студенты получают образцы ком-

муникативно совершенного языка и учатся правильно и к месту использовать средства языка для построения собственных высказываний, а также приобретают самые разнообразные общепредметные умения.

Отбор дидактического материала и разные виды работ с ним должны помочь обучающимся осознать язык как материал передачи мысли и содержания, почувствовать красоту слова, воспитать потребность в творчестве, стремление к точности, выразительности, образности собственной речи, стараться придерживаться норм в использовании единиц разных уровней языковой системы, желание учиться мастерски оперировать словом.

На примере лабораторных работ рассмотрим, как конкретизируется коммуникативная цель урока. В ходе лабораторных работ рассматриваются основные признаки понятия, факта языка и речи. Важными заданиями, на наш взгляд, являются комплексный анализ текста и редактирование текста.

Комплексный анализ текста – это одна из продуктивных идей филологического образования и в школе, и в колледже. Он обеспечивает сосредоточение всех заданий на одном тексте, подвергающемся комплексному рассмотрению. Организованный таким образом срез знаний представляет собой последовательную коммуникативную работу не по изученным темам, а в целом, так как язык целостен, им нельзя овладеть по частям. На первый план выдвигаются коммуникативно-стилистические задания, а грамматические следуют после них (от смысла к тексту). Анализ способствует формированию внимательного, чуткого читателя, что создает необходимые условия для реализации всесторонних межпредметных связей русского языка и литературы. Глубокое проникновение в текст (в содержание «между строк» – подтекст) требует хорошо развитых творческих способностей, так как образцовый текст представлен совокупностью всех языковых средств – лексических, фонетических, грамматических и стилистических.

Проиллюстрируем на одном из примеров проведения лабораторной работы по русскому языку:

I. Цель занятия: создать условия для самостоятельной работы студентов, способствовать усилению практической направленности обучения, а также прочному, неформальному усвоению языкового материала. Упр. 66 (с. 69, учебник-практикум для старших классов «Русский язык» под редакцией А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой, «Вербум – М». М., 2006.)

Прочитайте миниатюру М.М. Пришвина. Представьте себе картину, воспроизведенную писателем в словесной зарисовке.

У края дороги, среди лиловых колокольчиков цвел кустик мяты. Я хотел сорвать цветок и понюхать, но небольшая бабочка, сложив крылышки, сидела на цветах. Не хотелось расстраивать бабочку из-за своего удовольствия, и я решил подождать немного и стал записывать, стоя у цветка, одну свою мысль в книжку... [Дейкина, Пахнова 2006: 69].

– Каково отношение писателя к живой природе? В каких словах оно особенно отчетливо выражено? (Предполагаемый ответ: писатель.)

- внимателен к природе: «кустик мяты» заметил «у края дороги, среди лиловых колокольчиков»;
- любит ее, наслаждается ею, относится с нежностью: *куст-ик, крыл-ышк-и;*
- одухотворяет ее, поэтизирует: «*Не хотелось расстраивать бабочку...*»;
- смотрит на нее глазами не только поэта, но и мудреца, философа, мыслителя: «*...стал записывать... одну свою мысль в книжку...*»;
- он похож на фотографа, снимающего картину крупным планом: в нее он поместил только один цветущий «кустик мяты» и бабочку, сидящую на цветках.

– Проанализируйте постановку запятой в первом предложении. (Авторский знак, так как по нормам русского языка необходимо обособить с обеих сторон уточняющее обстоятельство.)

– Синтаксический разбор части сложного предложения. *Не хотелось расстраивать бабочку из-за своего удовольствия.* (Повествовательное, невосклицательное, простое, односоставное, с главным членом сказуемым, безличное, распространенное, полное, не осложнено.)

Как известно, наибольшую сложность составляет монологическая речь – слушать монолог, читать монолог, строить монологическое высказывание в устной и письменной форме.

Таким образом, на данном уроке реализуются разные цели:

- повторяется учебный материал,
- проводится орфографическая работа,
- формируется оперативная способность обучающихся,
- развивается речь, интеллект, логическое мышление, эмоциональная сфера.

Но работа над овладением коммуникативными умениями на уроке проводится не надлежащим образом.

Формирование коммуникативных умений остается приоритетным направлением уроков развития связной речи. Ограниченное количество часов, отводимых на изучение русского языка, в том числе и на развитие речи, не дает возможности более полно и разносторонне провести анализ текста с точки зрения использования изобразительно-выразительных языковых средств. Поэтому после комплексного анализа текста можно предложить следующие задания:

– Напишите мини-изложение, воспроизведя характерные черты исходного текста. Дополните текст изложения сочинением-миниатюрой, распространяющим последние слова «*стал записывать... одну свою мысль*», какую? о чем? с каким чувством?

1. О бабочке и цветах: «Если с нами сравнить, мы звуками перекликаемся, а у них – аромат». С интересом.

2. «По какому праву я нарушаю это спокойствие?..» С удивлением, сочувствием.

3. «Такая славная и с крылышками? А мы не хотим ее понять!» С вдохновением, трепетом.

4. «Был бы я жесток, если бы сорвал цветок? Был бы я милостив, если бы решил не расстраивать бабочку?» (С вниманием к своему внутреннему миру.)

На одном и том же уроке во время анализа текста студенты усваивают языковые единицы и правила, приобретают разнообразные коммуникативные умения, осознают принципы отбора языковых единиц в конкретном речевом общении, строение текстов, логико-композиционные и понятийно-содержательные признаки разных типов речи.

Второй пример:

II. Текст

Места, по которым они проезжали, не могли назваться живописными. Поля, все поля тянулись вплоть до самого небосклона, то слегка вздымаясь, то опускаясь снова; кое-где виднелись небольшие леса, и, усеянные редким и низким кустарником, вились овраги, напоминая глазу их собственное изображение на старинных планах екатерининского времени. Попадались и речки с обрывистыми берегами, и крошечные пруды с худыми плотинами, и деревеньки с низкими избушками под темными, часто до половины расстрепанными крышами, и покряхивавшиеся молотильные сарайки с плетеными из хвороста стенами и зевающими воротницами возле опустелых гумен, и церкви, то кирпичные с отвалившейся штукатуркой, то деревянные, с наклонившимися крестами и разоренными кладбищами.

Задания к тексту:

1. Прочитайте выразительно текст.

2. Из какого произведения данный фрагмент?

3. Определите тему, основную мысль текста. Чьими глазами мы видим отнюдь не живописную картину?

4. Определите стиль текста, докажите свое мнение.

5. Укажите средства художественной выразительности, которые используются автором.

6. К какому типу речи относится фрагмент из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»?

7. Какова роль пейзажа в контексте всего произведения?

Проверка задания:

1. И.С. Тургенев «Отцы и дети».

2. Выразительное чтение отрывка из романа.

3. Пейзаж, который увидели герои произведения И.С. Тургенева Евгений Базаров, отец и сын Кирсановы; пейзаж показан глазами Аркадия Кирсанова.

4. Художественный стиль, потому что передает отношение к окружающему, рисует словами картину, в данном случае автор изображает пейзаж. Задача И.С. Тургенева – нарисовать живую картину окружающей действительности, используя изобразительно-выразительные средства.

5. Эпитеты, метафора.

6. Описание, так как перед нами словесное изображение явления действительности путем перечисления его характерных признаков. В данном тексте это пейзаж, изображение (внешний вид деревеньки).

7. Положение пореформенной крестьянской России, русской деревни читатель видит глазами молодого человека, который болеет душой за свою страну и ощущает необходимость перемен.

Вывод: И.С. Тургенев как писатель-реалист воспроизводит жизненную правду в романе, описывая жизнь крестьян после реформы 1862 года, обращая внимание читателей на разоренность и убогость деревень простых людей.

Это эффективный вид работы, поскольку такие задания стимулируют мышление и пробуждают интерес студентов к программному материалу, повышают их активность в формировании знаний, умений и навыков.

Третий пример:

III. Редактирование текста.

Исправьте текст, уберите повторы и однообразные синтаксические конструкции, используя сложные предложения, однородные члены и дееспричастные обороты.

В 1271 году венецианские купцы Николо и Маффео Поло отправились во владения монгольского хана Хубилая. Третьим был семнадцатилетний Марко, сын Николо. Только четыре года венецианцы достигли Китая и вошли в город Пекин. Они преодолели тысячи миль. Они прошли многие страны.

Марко был обласкан ханом. Марко семнадцать лет находился у него на службе. Марко за те семнадцать лет изъездил все провинции необъятного государства. Марко даже был назначен правителем одного из них.

Вернулся он на родину лишь в 1295 году. Вскоре он принял участие в морском бою. Он стал пленником ГЕНУЭЗСКОЙ республики. В тюрьме и продиктовал он свои воспоминания о путешествиях.

Отредактированный текст.

В 1271 году венецианские купцы Николо и Маффео Поло отправились во владения монгольского хана Хубилая. Третьим был семнадцатилетний Марко, сын Николо. Только через четыре года, преодолев тысячи миль, пройдя многие страны, венецианцы достигли Китая и вошли в город Пекин.

Марко был обласкан ханом и за семнадцать лет, что находился у него на службе, изъездил все провинции необъятного государства и даже был назначен правителем одной из них. Вернулся он на родину лишь в 1295 году. А вскоре принял участие в морском бою, стал пленником ГЕНУЭЗСКОЙ республики. В тюрьме и продиктовал он свои воспоминания о путешествиях. (Отредактированный текст используется учеником в качестве образца для самопроверки.)

Сущность таких заданий показывает, что реализация их базируется на личностной индивидуализации, поскольку создание на занятии ситуаций как системы обучающегося с учебным материалом возможно только при условии учета уровня знаний личности, ее собственного опыта, возрастных особенностей, контекста деятельности, интересов, мировоззрения и чувств.

Заключение. Итак, каждое учебное занятие, каждая минута общения преподавателя и студента должна содержать в себе конкретные виды работы, которые способствуют развитию коммуникативных умений обучающихся. Поэтому понятно, как важно для достижения своей цели систематически, целенаправленно поддерживать и развивать познавательный интерес у студентов, ставить их в ситуацию проблемного получения знаний, практиковать нетрадиционное, т.е. нерепродуктивное обучение.

Предложенные методы и приемы формирования коммуникативной компетентности могут послужить арсеналом творческих форм работы со студентами, началом к его расширению, подготовке своих интересных заданий. Необходимо отметить, что применение на практике компетентностно ориентированных заданий дает хорошие результаты.

Библиография

Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества [Текст]. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

Востриков А.А. Дидактика гуманистического воспитания [Текст]: учебное пособие в двух частях. – Ч. 1. Основы теории гуманистического воспитания. – Одесса: Психопедагогика, 1991. – С. 1–4.

Городилова Г.Г., Гельдиева С., Зайкаускене Я.Ю., Изаренков Д.И. и др. Лабораторные работы по современному русскому языку [Текст] // под ред. Н.М. Шанского. – СПб., 1992.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст]. – М., 2004.

Русский язык. Учебник – практикум для старших классов [Текст] // под ред. А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой. – М.: Вербум, 2006.

Особенности изучения русского языка как иностранного в военном вузе

Галактионова Нелли Анатольевна

Тюменское высшее военное инженерное командное училище
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Россия
625001, Тюмень, ул. Льва Толстого, 1
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского и иностранных языков
E-mail: nelli.galaktionova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы формирования коммуникативных навыков на занятиях по русскому языку как иностранному. Описание методических приемов работы осуществляется с учетом специфики военного учебного заведения и будущей профессии курсантов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвокультурная среда; лингвострановедческий подход; методические приемы.

УДК 372.881.161.1(0.054.6): 355.23

Peculiarities of studying Russian as a foreign language in military higher schools

Nellie A. Galaktionov

Tyumen Higher Military Engineering Command School
Named after Marshal of Engineering Troops A. I. Proshlyakov, Russia
625001 Tyumen, Leo Tolstoy Str., 1
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: nelli.galaktionova@yandex.ru

Abstract. The article explores methods of forming communicative skills in classes of Russian as a foreign language. The description of methodological approaches is carried out with respect to the specificity of a military academic institution and the cadets' future profession.

Key words: Russian as a foreign language, linguocultural environment, linguistic country study approach, methodical techniques.

UDC 372.881.161.1(0.054.6): 355.23

Введение Россия входит в мировой глобальный образовательный рынок. Современная экономическая ситуация, стоимость российской валюты позволяет отечественным вузам успешно конкурировать с вузами других стран, предоставляющими образовательные услуги. В РФ есть ряд магистральных образовательных направлений, которые неизменно пользуются успехом у иностранных студентов – это творческие направления, военное дело, медицинские науки. Русский язык – язык высшей школы России, поэтому студенты-иностранцы должны владеть им для успешного профессионального обучения.

Материалы и методы. Для анализа востребованности российского высшего профессионального образования были проанализированы законодательные акты, изучены статистические данные, в том числе официальная статистика Минобразования. Был проведен опрос студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Тюмени, анкетирование преподавателей, работающих на подготовительных факультетах профильных вузов, обучающихся иностранных студентов.

Обсуждение Ряд межгосударственных соглашений со странами ближнего и дальнего зарубежья предусматривает обмен студентами, существуют договоры о нострификации аттестатов и дипломов. После подписания Болонской конвенции, которая закрепила тренд российской образовательной системы в сторону глобальной образовательной конкуренции, российские вузы стали привлекать больше иностранцев. Число обучающихся в вузе иностранцев стало одним из квалификационных требований в рейтинге российских вузов и в определении их эффективности. Российские вузы выделяют квоты для обучения иностранных граждан. Обучение иностранцев в России имеет свою историю, многие методические приемы разрабатывались специалистами РУДН, которые имеют богатый опыт обучения студентов, в том числе без применения языка-посредника. В 2015–2016 году российские вузы приняли большее количество иностранных студентов по сравнению с предыдущими годами, возможно, объяснение этого факта лежит в сфере экономики, поскольку обучение в России значительно дешевле, чем в странах Европы.

В соответствии с п. 3 ст. 62 Конституции Российской Федерации иностранные граждане и лица без гражданства наделены в Российской Федерации правами и обязанностями наравне с гражданами России в сфере общего образования. Минобрнауки России ежегодно информирует высшие учебные заведения о заключенных международных договорах, устанавливающих права иностранных граждан по приему в высшие учебные заведения [Кто может... Электронный ресурс].

Обучение в российском вузе предполагает 900-часовую подготовку по русскому языку как иностранному с последующим экзаменом на сертификационный уровень, дающий право продолжить обучение по выбранной специальности. Преподаватели высшей школы, работающие с иностранными гражданами, отмечают разный уровень компетенции в этой области. Так как изучение русского языка на пространстве СНГ решается по-разному, повсеместно фиксируется, что молодежь из стран ближнего зарубежья не знает русского языка, в отличие от представителей поколенческих страт, получивших образование в СССР. Абитуриенты из стран дальнего зарубежья, за редким исключением, не имеют начальной подготовки по русскому языку.

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному является обязательным вводным курсом для студентов, не владеющих этим языком. Общеευропейские требования к компетенции в области иностранных языков изложены в программе «Общеευропейские компетенции владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference for Languages) (далее – CEFR), которые актуализируют значение культурного фона изучаемого иностранного языка. Социокультурные знания представляют собой совокупность знаний о культуре страны изучаемого языка, об основных культурных презумпциях, об основных принципах культуры, отраженных в языке. Ведущая цель современного обучения – коммуникативная компетенция, включающая, помимо овладения языковыми средствами и речевыми умениями, прагматические и социокультурные аспекты. Незнание основных фактов культуры страны изучаемого языка не позволяет адекватно осуществлять общение и может стать основой коммуникативных проблем. Между тем именно общение является важной целью обучения иностранным языкам. В системе CEFR знания и умения учащихся подразделяются на семь уровней от базовых до профессиональных [Галактионова 2015]. Каждому уровню усвоения иностранного языка соответствует особый уровень сформированности всех аспектов коммуникативной компетенции, что обеспечивает не только развитие языковых умений, но и их прагматическое употребление в общении с учетом социокультурной специфики. В условиях необходимости быстрого усвоения иностранного языка для дальнейшего получения высшего образования важно использовать методики, облегчающие и ускоряющие изучение языка. Помимо чтения, письма, активного диалога, разнообразных видов тестирования, важно использовать приемы, оказывающие интенсивное эмоциональное воздействие на обучаемых, способствующие развитию навыков адекватной коммуникации в иноязычной среде.

Опыт автора настоящей статьи связан с обучением иностранных военнослужащих в российском военном вузе. Особенности изучения русского языка иностранными военными уже становилось объектом освещения в научной литературе [Кузякина 2014]. 900-часовой подготовительный курс военнотехнического вуза не только подразумевает овладение общими коммуникативными навыками, но и готовит курсанта к обучению по профильной специальности, поэтому тематический базовый учебный план включает, помимо общих тем («Знакомство», «Дом», «Семья», «Погода», «Хобби» и т.д.), специфические для учебного заведения тематические разделы: «Термины естественных наук», «Армия», «Виды оружия», «Военная техника», «Основная военная лексика» и т.д. Изучение этих тем предусматривает расширение лексического запаса для дальнейшего профильного профессионального обучения и повседневной коммуникативной практики.

Занятия, за небольшим исключением, проходят в мононациональных группах. Число курсантов в группе подготовительного отделения – до 7 человек, что позволяет работать по индивидуальным траекториям развития коммуникативных навыков, достигать высокого качественного уровня усвоения изучаемого материала. От преподавателя русского как иностранного в военном вузе требуется умение излагать научные факты простым языком с привлечением научной и профессиональной лексики, способствовать актуализировать связь русского языка с родным или государственным языком курсанта, способствовать развитию представлений о связи грамматики и культуры речи родного языка с русским языком, также следует расширить представления обучающихся о нормах речевого этикета, принятых в стране принимающего сообщества и в избранной профессиональной сфере. Преподаватель должен быть компетентен в области таких фактов взаимовлияния языков, как транспозиция и интерференция, чтобы успешно использовать первое и преодолевать инерцию второго явления.

В дальнейшем, при обучении на старших курсах, объем часов на изучение русского языка как иностранного снижается, но, согласно учебным планам российских вузов, в план подготовки курсантов включается курс «Русский язык и культура речи», тематическое планирование которого не отличается от курса для российских курсантов, однако содержательно курс выстроен менее сложно, материал данного курса подается иностранным обучающимся упрощенно.

Особенности преподавания РКИ в военном вузе связаны со спецификой обучения в закрытом учебном заведении. Курсанты – исключительно мужчины, поэтому сложно отрабатываются навыки межгендерного общения, принятого в российском социуме. Но следует отметить, что именно мужчины преобладают среди всех иностранных студентов в российских вузах, поскольку являются более мобильными, стрессоустойчивыми, легче осваиваются в новой стране и в новых условиях, менее подвержены влиянию гендерных стереотипов, обладают большей, чем женщины, адаптивностью.

От других учебных заведений военный вуз отличает режимность, предполагающая не только особую мотивированность, но и соблюдение дисциплины и субординации, поэтому отсутствует проблема пропусков занятий, регулярно выполняются задания для самостоятельной подготовки.

Трудности вызывает отработка коммуникативных навыков ситуационного общения. Поскольку курсанты практически не выходят за территорию учебного заведения, круг их непосредственного общения вне уставных отношений ограничен, распространено преимущественно опосредованное письменное общение в социальных сетях. Поэтому не все коммуникативные ситуации являются понятными курсантам, не у всех существует пресуппозиция относительно принятых в России практик межличностного и межгендерного общения, что затрудняет их отработку в процессе занятий. Но именно ошибки в сфере культуры общения препятствуют полноценной коммуникативной связи в большей степени, чем пробелы языкового характера. Россияне склонны прощать языковые ошибки иностранцам, приветствуют сам факт попыток коммуникации на русском языке, однако просчеты, связанные с нарушением принятых культурных норм, вызывают негатив, ведут к конфликтам.

Режимность учебного заведения ограничивает и педагога в применении учебных технических средств: строго регламентирован или запрещен выход в Интернет, поэтому преподаватель лишен возможности спонтанной демонстрации видео-, фото-, аудиоматериалов даже в случае возникновения необходимости быстрого реагирования на учебную ситуацию, проблему и т.д. Таким образом, в условиях военного вуза сложно осуществимы распространенные рекомендации «максимально полно использовать возможности зрительной наглядности, включая электронные средства обучения» [Анисина 2013]. Гражданский преподавательский состав военных учебных заведений обязан выполнять правила, распространяемые на личный состав. В военных вузах России большое внимание уделяется методической подготовке преподавателей: регулярно проходят методические сборы, на которых разясняются правила подготовки к занятиям, освещаются требования к методическому обеспечению читаемой дисциплины, демонстрируются варианты проведения занятий, экзаменов, других форм учебно-воспитательной работы в форме инсценирования типичных форм занятий. Методическая и педагогическая подготовка преподавателя – важная часть повседневной работы. Особые требования предъявляются к организации учебно-воспитательного процесса, к ежедневной самостоятельной подготовке курсантов под руководством преподавателя.

Изучение культуры речи осложняется тем, что в коммуникативной практике курсантов преобладают два обширных пласта: военная лексика и военная риторика и свойственные ей правила должностования, преобладание повелительного наклонения, язык уставов и наставлений, а также разговорная жаргонная лексика, используемая в общении курсантов на русском языке, особенно если русский язык является единственным языком-посредником в общении курсантов из разных стран. В этой ситуации преподаватель-словесник должен показать курсантам богатые возможности коммуникации на русском языке, расширить их представление о стилях речи, о палитре коммуникативных ситуаций, требующих особых лексических, интонационных и других средств.

Заключение. Изучение русского языка как иностранного в военном вузе имеет ряд правил и ограничений, которые преодолеваются с помощью творческого подхода, специальной профессиональной и методической подготовки.

Библиография

Анисина Ю.В. Учет образовательных особенностей иностранных военнослужащих в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16). – С. 97.

Галактионова Н.А. Социокультурные аспекты обучения иностранным языкам на материале русскоязычных музыкальных произведений: методический подход // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного / отв. ред. Н.А. Никулина. – Тюмень: ТГНГУ, 2015. – С. 108–120.

Кто может обучаться в российских образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/edu/inostr/kto/>

Кузякина Н.А. Особенности обучения иностранных курсантов в военном вузе // Психология и педагогика на современном этапе. – 2014. – № 5. – С. 106–113.

Основная проблематика исследований интонации в современном отечественном языкознании

Гришина Ольга Анатольевна

Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, Россия
660049, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: grishina65@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу направлений и проблематики исследований в области интонации и просодии, проводимых отечественными лингвистами на рубеже XX–XXI вв. Проблемы касаются терминологического аппарата, определения понятия, функций, методики проведения интонационно-просодических исследований.

Ключевые слова: интонация, просодия, методика, функции, интонационная норма, направления исследований.

УДК 811.161.1'42

Main problems of research into intonation in contemporary Russian linguistics

Olga A. Grishina

Krasnoyarsk State Pedagogical University Named after V.P. Astafiev, Russia
660049 Krasnoyarsk, A.Lebedeva Str., 89
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: grishina65@mail.ru

Abstract. The article explores the directions and problems of research in the field of intonation and prosody, conducted by Russian linguists at the turn of the 20th and 21st centuries. The problems concern the terminological apparatus, the definition of the concept, functions, methodology of conducting intonational-prosodic studies.

Key words: intonation, prosody, methods, functions, intonational norm, research directions.

UDC 811.161.1'42

Введение. Исследования в области интонологии, выполненные в последние десятилетия, посвящены решению таких проблем, как соотношение интонации и семантики, интонации и прагматики, рассматриваются диахронический и синхронический аспекты интонации, разработан перечень функций ее в высказывании и тексте, выделены единицы интонации, заложены основы ее типологического изучения, наметен системный подход изучения просодии и интонации (Н.Д. Светозарова [Светозарова 1982, Светозарова 2000], Л.А. Кантер [Кантер 1990], Э.А. Нушикян [Нушикян 1987], Н.В. Черемисина [Черемисина 1999], Н.А. Коваленко [Коваленко 2002]). Однако многие проблемы остаются еще не решенными: это, прежде всего, социолингвистический и региональный аспекты интонации.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили монографии, научные статьи, учебные пособия в области интонологии и просодии, изданные в конце XX – начале XXI вв. В работе были использованы следующие методы: метод научного анализа, описательный, сравнительный.

Обсуждение. В монографиях и специальных исследованиях, появившихся за последнее время, не только дается «широкое» определение интонации, но и особо подчеркивается, что интонация представляет собой сложное единство тесно взаимосвязанных друг с другом просодических средств (компонентов), подробно разрабатывается и функциональный аспект интонации. На основе экспериментально-фонетических исследований были определены многогранные ее функции. Однако единообразия в определении функций, выполняемых интонацией, среди ученых до сих пор нет.

Функциональный характер интонации в настоящее время носит аксиоматический характер. В понятие функции интонации включается не только соотносительность языка, материального элемента с языковой категорией, но и то, как тот или иной элемент существует в этой системе [Хромов 2001: 7].

Н.Д. Светозарова выделяет следующие функции интонации: функция организации и членения речевого потока; функция парадигматического противопоставления единиц членения (аналог коммуникативной функции И.Г. Торсуевой); функция выражения связи или отношений между элементами интонационной единицы (аналог экспрессивной функции); функция выражения эмоциональных значений и оттенков [Светозарова 1982: 24]. По-видимому, уместно было бы говорить и об эмфатической функции интонации. Этим перечень функций интонации, однако, не исчерпывается.

Например, А.М. Антипова указывает на такие функции, как: коммуникативную, формирующую с помощью интонации коммуникативный тип высказывания; эмоционально-модальную, передающую с помощью интонации эмоционально-модальные значения; личностно-социальную, идентифицирующую

личность говорящего (его пол, возраст, социальное положение и т.д.); эстетическую, выражающуюся в способности интонации воздействовать на окружающих, вызывая у них эстетические чувства; ритмообразующую, которая формирует ритмический строй различных тестов; организующую, проявляющуюся в способности интонации членить текст и в то же время объединять его в целое; стилеобразующую, которая с помощью интонации формирует различные по стилю тексты [Антипова 1986: 123].

И.Г. Торсуева считает, что у интонации есть две основные функции: коммуникативная и экспрессивная. Соответственно можно говорить о двух различных классах интонационных единиц: один из них (коммуникативные единицы) определяется только на целостном высказывании, другой (экспрессивные единицы) отражает соотношенность фонетической группы и высказывания [Торсуева 1995: 248].

Н.В. Черемисина-Ениколопова говорит, что интонация выполняет коммуникативную, смысловозначительную, кульминативную (выделительную), синтезирующую, делимитативную (разграничительную), эмоциональную и экспрессивную. При этом Н.В. Черемисина-Ениколопова отмечает, что «национально специфическими для русской речи являются не функции и не акустические, физические параметры звучащей речи, а своеобразные интонационные структуры – их количество, качественные особенности, многообразие воплощений, комбинаций и модификаций» [Черемисина-Ениколопова 1999: 19].

На многоплановость значений, которые выражает интонация, указывает Г.Н. Иванова-Лукьянова и подчеркивает, что это связано с множеством функций, выполняемых интонацией. Среди них: фонетическая (или структурирующая, оформляющая суперсегментные единицы в более крупные образования); смысловозначительная (связанная с передачей наиболее общих синтаксических значений); эмоционально-экспрессивная (передающая эмоциональность и экспрессивность высказывания); синтаксическая (состоящая в выражении синтаксических значений) и стилистическая (указывающая на принадлежность интонационных единиц определенному стилю речи) [Иванова-Лукьянова 2003: 18].

Как видим, у многих исследователей в основном совпадает общее концептуальное видение феномена фразовой просодии, хотя терминологическая квалификация понятий не всегда равнозначна. Так, функция организации и членения речевого потока представляется универсально (у Г.Н. Ивановой-Лукьяновой это фонетическая, или структурирующая функция; у Н.В. Черемисиной-Ениколоповой – синтезирующая/делимитативная; у Н.Д. Светозаровой – функция организации и членения речевого потока).

Не все лингвисты среди основных функций интонации называют функцию выражения эмоционально-экспрессивных отношений и стилистическую функцию.

Однако ядро функциональной сферы в концепциях большинства интонологов образует коммуникативная функция, хотя терминологически она может называться иначе и в этот термин вкладываются не всегда адекватные понятия. Так, с одной стороны, под коммуникативной функцией в узком смысле слова понимается только выражение коммуникативного типа высказывания: сообщение, вопрос, побуждение, восклицание; иногда к ним относят и различные коммуникативно-модальные разновидности общего вопроса: собственно-общий, предположительный, удостоверительный [Хромов 2001: 11], порой среди них называют и другие, более частные значения (просьба, приказ, утверждение, ответ) [Торсуева 1995: 252].

С другой стороны, коммуникативная функция интонации может пониматься широко в рамках коммуникативного синтаксиса с учетом лексико-грамматической структуры, семантических особенностей, типа актуального членения, вида мыслительного процесса. Одним словом, коммуникативная функция интонации определяется как «выражение типовой коммуникативной семантики фразы, коррелирующей с идеальным референтом реальности бытия» [Атабекова 1996: 26].

С.С. Хромов предлагает выделять предикативную функцию, рассматривая ее как понятие более широкое, чем коммуникативная функция. «Предикативная функция реализуется через связь с категорией известности/неизвестности, определенности/неопределенности, истинности/ложности, данного/нового. Предикативная функция интонации вполне может претендовать на статус интонационной универсалии» [Хромов 2001: 56].

Необходимо отметить, что современный этап развития лингвистики характеризуется нарастанием интереса к просодической проблематике. Это объясняется как собственно фонетическими потребностями (описание просодических единиц и их взаимодействие с сегментными), так и новыми семантическими требованиями (выявление интонационных коррелятов надпропозиционных смыслов). Существенным фактором при этом становится развитие компьютерных технологий, связанных с фонетикой, что, во-первых, расширяет возможности исследователя (акустические параметры речевого сигнала извлекаются в реальном времени), во-вторых, позволяет получать данные, которые не всегда поддаются описанию в терминах существующих концепций, обнаруживает более обширный инвентарь просодических единиц, чем прежние системы. В этой ситуации происходит переосмысление и расширение тех представлений о русской просодии, которые сложились на предшествующих этапах развития интонологии.

Новый подход в решении этих задач представлен авторами коллективной монографии «Просодический строй русской речи» [Просодический строй... 1996]. Новым в представлении русской просодии в данной монографии является принятие единых принципов описания системы литературного языка и диалектов общенародного языка. Авторы рассматривают общенародный язык как единое целое, несмотря на его многообразие, представленное не только на сегментном уровне, но и на уровнях словесной и фразовой просодии. В известной степени монография продолжает традицию Р.И. Аванесова, призываю-

шего изучать русский язык не в изоляции от языка диалектного, а как раз в совокупности этих систем, во многом различающихся и в то же время неразрывно связанных.

Дальнейшее развитие интонологии, как предполагает С.В. Кодзасов, должно основываться на параллельном исследовании семантики и фонетики интонации, причем с использованием современных знаний в обеих областях. Должны анализироваться не только иллюкативные, но и коммуникативные, структурные и модальные функции интонации. В основе такого исследования должно лежать принципиально иное представление об интонации в целом [Кодзасов 1991: 64].

В последнее время в исследованиях по просодии все большее внимание стало уделяться изучению интонации разговорной речи, которая противопоставляется интонации чтения как свободная, непринужденная, естественная. Как показывают уже многочисленные наблюдения над интонацией разговорной речи, она обладает рядом специфических черт. Все характеристики просодии в единицах разговорной речи усилены, подчеркнуты; отмечается также иное распределение ударности: ударные слова сильно маркированы, но могут быть ударными и семантически малозначимые и незнаменательные слова – их ударность означает начало и конец синтагм, а произношение знаменательных слов может быть смазано. Это иное употребление по частотности интонационных конструкций; это иной рисунок самих интонационных единиц, сильное начало с диффузным концом, само количество синтагм оказывается большим, чем при чтении, т.е. речь как бы разрывается на более мелкие кванты большей внутренней схожести [Николаева 1996: 7]. В разговорной речи большую роль играет неинтонационная просодия, т.е. всякого рода суперсегментные дополнения к звукам, не входящие в систему интонационных контуров, но имеющие свою семантику [Кодзасов 1999: 198].

В настоящее время в интологической науке наблюдаются существенные изменения в области методологии. Это связано с развитием компьютерных технологий, которые позволяют использовать новейшие методы обработки исследуемого материала. В связи с этим произошла переоценка уже имеющихся данных. Так, например, подвергаются переосмыслению уровни, единицы и процессы в интонации, а также взаимоотношение интонационных единиц [Кодзасов 1999]. Идея С.В. Кодзасова о комбинаторном характере русской интонации представляет важный результат, который получен в исследованиях по интонации за последние годы. Интонация русского предложения представляет собой комбинацию отдельных акцентов, маркирующих коммуникативные компоненты. В просодической транскрипции, предложенной С.В. Кодзасовым, используются бинарные акценты. С.В. Кодзасов различает уровни базового тона, тональные акценты, разделяющиеся на уровневые и скользящие, комбинированные акценты, острые акценты и малые акценты, а также полуакценты (когда смещение тона не сопровождается возвращением). Для акцентов выделяется реальное число композиций. Явления более сложного характера: расчленение акцента, повтор акцентов и их модулирование. Это делает описание законченным и функциональным [Там же: 210].

На современном этапе появляются работы, посвященные гендерному аспекту. О различии в фонетическом оформлении между мужским и женским произношением писал еще в 30-е годы Н.С. Трубецкой. В связи с этим представляется интересным исследование В.В. Потапова, посвященное фонетической дифференциации языка мужчин и женщин. Автор последовательно различает специфические (тембр, артикуляторно-акустические отличия на уровне звука и слога, суперсегментные средства на уровне фразы и текста) и универсальные черты. К универсальным характеристикам автор относит сам факт одинаковой функциональной зависимости оформления мужского/женского речевого высказывания от таких параметров, как возраст, образование, воспитание, социальный статус, профессия, диалектная принадлежность, влияние эмоционального фактора на порождение речи, коннотативная сторона реализации высказывания, а также фактор «флексибельности окраски» голоса в зависимости от ситуации [Потапов 1997: 114].

Нельзя не отметить проявляемый исследователями в последнее время большой интерес к проблеме выражения различных эмоций в языке. Это связано, прежде всего, с тем, что эмоциональные интонации становятся опытным полем лингвистики, где отрабатывается соотношение универсального и индивидуального – специфических черт языка.

В докторской диссертации Э.А. Нушикян, посвященной экспериментально-фонетическому исследованию типологии интонации эмоциональной речи на примере русского, украинского и английского языков, делается вывод о том, что в интонационных выражениях эмоций больше проявляется их универсальность, чем специфика, «хотя интонационные структуры конкретных языков накладывают на них свой отпечаток» [Нушикян 1987: 42].

К числу релевантных признаков, дифференцирующих интонацию нейтральной и эмоциональной речи, автор, например, относит: 1) различную энергетическую структуру эмоциональной и нейтральной речи; 2) временную организацию фразы; 3) увеличение или уменьшение длительности гласного в главноударном слоге, а также длительности согласного; 4) изменение соотношения длительности пауз и фонетической длительности; 5) тембр [Там же: 43].

Нельзя говорить о реализации интонационных единиц, миновав понятие нормы, так как именно последняя определяет набор вариантов каждой единицы. Варианты имеют различную силу, поскольку они являются репрезентантами соответствующей единицы, одновременно они служат для отождествления

высказывания. Следует отметить, что вопрос об интонационной норме в современных исследованиях до сих пор остается наименее разработанным, несмотря на то, что на существование интонационной нормы указывают многие исследователи [Кодзасов 1999; Иванова-Лукьянова 1998; Черемисина-Ениколопова 1999 и др.]. Но при этом ни в одном источнике мы не находим полного описания критериев интонационной нормы.

Понятие интонационной нормы, несомненно, предполагает наличие каких-либо устойчивых интонационных реализаций, установившихся в звуковой системе языка и укоренившихся в сознании говорящих. Иными словами, при речепроизводстве и восприятии говорящий и слушающий сравнивают (интуитивно или осознанно, в зависимости от того, родной это или иностранный язык) акустический сигнал с имеющейся в памяти моделью, несущей общие с ним дифференциальные и интегральные признаки, которые соответствуют данной речевой ситуации. Следовательно, все, что не укладывается в рамки модели, закрепленной в памяти коммуниканта, есть отклонение от нормы. Здесь можно говорить об мелодических, ритмических, акцентуальных ошибках. Таким образом, проблема нормы интонации имеет не только языковой, но и речевой, коммуникативный характер. Следует, однако, учитывать, что норма – это не только абстракция, полученная в результате обобщения определенных закономерностей и отражающая их в правилах, но и величина изменчивая, находящаяся под влиянием различных факторов (языковых, социальных, культурных, функционально-коммуникативных) и поэтому предполагающая определенный выбор из общего числа возможностей языка (речи).

Если сам факт существования вариативности как основной черты нормы не вызывает сомнения, то вопрос определения границ, в пределах которых возможно варьирование, остается открытым. Это в полной мере относится к интонационной норме. Существующие варианты признаются верными, если они оправданно используются в процессе коммуникации, если они стилистически и функционально употребимы в повседневной речевой практике и соответствуют традициям речевой культуры. Всякие же отклонения от ролевой или коммуникативной ситуации, от целенаправленности речевого общения могут быть восприняты как нарушение речевых норм.

Одной из особенностей современной языковой нормы является совмещение, синтез книжных и разговорных элементов языка, что находит свое выражение и в интонационном оформлении речи, особенно спонтанной, которую отличает непосредственность общения коммуникантов, а значит, и более высокая степень вариативности. Л.В. Златоустова предлагает рассматривать отклонения от принятой интонационной нормы, учитывая основные функции интонации: членения речи, связи и функцию передачи смысловых отношений [Златоустова и др. 1997: 64].

В функции членения интонация позволяет четко разграничивать фразы в потоке речи при помощи мелодических, динамических и паузальных средств. В плане мелодического оформления здесь, по видимому, можно говорить о многообразии реализаций завершеного и незавершеного тона. Далеко не всегда, как свидетельствуют данные исследования, даже при законченности мысли мы наблюдаем полное падение тона (особенно в спонтанной речи).

Что же будет являться вариативностью, а что – нарушением интонационной нормы?

Как показывают исследования, тональный уровень находится в большой зависимости от эмоциональной насыщенности высказывания, интенции говорящего, условий и способов коммуникации. Замечено, что нейтральный тональный уровень выше при положительных эмоциях или волнении, ниже при депрессии, печали; в большом зале при необходимости коммуникации на дальнем расстоянии уровень тона выше нейтрального. В данных случаях можно говорить о вариативности интонационной нормы. Но когда, например, наблюдаем в речи ведущих информационных передач, где предполагается использование нейтрального уровня тона, неоправданное повышение тона в конечных синтагмах, имеющих законченность мысли, то можно говорить о разрушении интонационной ткани и, следовательно, о нарушении нормы [Гришина 2003: 12].

В широком спектре проблем изучения интонации и просодии остается вне поля зрения ученых отражение локальной просодии. Хотя изучению просодии слова и интонации русской диалектной речи посвящены работы Е.А. Брызгуновой, З.М. Альмухамедовой, Р.Ф. Пауфашима (Касаткиной), локальные просодические особенности речи горожан не нашли пока должного освещения в научных трудах.

Заключение. Анализ литературы по вопросам теории просодии и интонации позволил выявить следующее:

1. Исследования русской интонации развиваются по линии увеличения числа выделяемых исследователями акцентов и различных признаков акцентов. Можно констатировать, что сформировалась тенденция в описании русской интонации, которая состоит в том, что авторы, критикующие работы своих предшественников, неминуемо используют или повторяют их результаты (например, критика системы, разработанной Е.А. Брызгуновой, голландской исследовательницей С. Оде [1995]). Расширяя теории предшественников, авторы, в свою очередь, оказываются в положении критикуемых, так как и для их теорий находят новые пути расширения (например, анализ системы С. Оде, проведенный С.В. Кодзасовым [Кодзасов 1999]).

2. Среди фонетических характеристик, формирующих региолект, наименее исследованными являются интонационно-просодические параметры, в которых, по мнению целого ряда ученых, реализуется

функция социальной идентификации личности, в том числе и опосредованная передача информации о ее территориальной принадлежности.

3. Изучение социолингвистического и регионального аспектов должно явиться предметом дальнейших интонационно-просодических исследований. Решение сложной проблемы локальных разновидностей литературного произношения требует специальных исследований, в связи с чем целесообразным является изучение произносительных особенностей образованных носителей языка, речевые навыки которых сформировались под воздействием диалектного окружения. В частности, необходимо обратить внимание на локальные черты интонации той или иной местности.

Библиография

- Альмухамедова З.М. Градационная фонология языка и просодия слова русской диалектной речи. – Казань: КГУ, 1985. – 184 с.
- Антипова А.М. Структура просодии // Фонетика языков Сибири и сопредельных регионов. – Новосибирск, 1986. – С. 21–22.
- Атабекова А.А. Теоретические основы экспериментального анализа интонации текста. – М., 1996. – 64 с.
- Гришина О.А. Просодические параметры локальной речи (на материале г. Красноярска): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2003. – 24 с.
- Златоустова Л.В., Крейчи С.А. Роль параметров ЧОТ и F-структуры в формировании мужских и женских голосов // III Всероссийская конференция «Теория и практика речевых исследований» (АРСО-2003). – М., 2003.
- Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Потапов В.В., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика. – М., 1997. – 416 с.
- Иванова-Лукиянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. – М.: Флинта, 2003. – 200 с.
- Кантер Л.А. Просодические характеристики речи как объект системного анализа: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1990. – 257 с.
- Касевич В.Б. Комментарий к ответам на анкету «Основы теории интонации» // Проблемы фонетики II. – М., 1995. – С. 197–199.
- Касевич В.Б. Об основах теории интонации // Проблемы фонетики I. – М., 1993. – С. 54–60.
- Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2002. – 42 с.
- Кодзасов С.В. Новый подход к исследованию интонации // Русский язык и современность. Ч. 2. – М., 1991. – С. 62–68.
- Кодзасов С.В. Уровни, единицы и процессы в интонации // Проблемы фонетики III: сборник статей. – М., 1999. – С. 197–215.
- Кривнова О.Ф., Ритмизация и интонационное членение текста в «процессе речи-мысли» (опыт теоретико-экспериментального исследования): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2007. – 248 с.
- Муханов И.Л. Интонация в практике русской диалогической речи. – 4-е изд., испр. – М., 2006. – 56 с.
- Николаева Т.М. Просодия Балкан: слово – высказывание – текст. – М., 1996. – 350 с.
- Нушикян Э.А. Просодическая организация эмоциональной речи: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1987. – 46 с.
- Оде С. Перцептивный анализ интонации // Проблемы фонетики II. – М., 1995. – С. 199–211.
- Попов Л.Н. Интонация политика: власть и оппозиция // Политическая лингвистика. – 2010. – № 1 (31). – С. 131–134.
- Потапов В.В. Речевой ритм в синхронии и диахронии. – М., 1997.
- Потапова Р.К., Потапов В.В. Язык, речь, личность. – М., 2006.
- Просодический строй русской речи. – М., 1996. – 256 с.
- Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. – Л., 1982. – 175 с.
- Светозарова Н.Д. Интонация в художественном тексте. – СПб., 2000. – 198 с.
- Торсуева И.Г. Интонация и смысл высказывания. – М., Либроком, 2009. – 111 с.
- Торсуева И.Г. Просодия литературного текста // Проблемы фонетики II. – М., 1995. – С. 248–258.
- Хромов С.С. Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования. – М.: РУДН, 2001. – 226 с.
- Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации. – М., 1999. – 520 с.

**Foreignness of Russian language from a Bangla-speaker's point of view:
A methodological approach**

Dr. Sajal Dey

EFL University, Shillong Campus, India
793022 Shillong, Meghalaya
Assistant Professor of Russian Studies
e-id: sajaldey07@gmail.com

Abstract. Both Bangla and Russian are Indo-European languages, but separated by a huge geopolitical space and ethno-linguistico-historico-cultural difference. Russian belongs to the Slavonic group and Bangla is one of the easternmost Indo-Aryan languages of the same family. In spite of many common features, these languages pose serious problems for new learners from the other end. The paper makes an attempt to study the problems faced by Bangla-speaking learners at the initial level and to show the types of *foreignness* involved. The study touches mainly on three layers: phonological, morphological and syntactical. The phonological study shows that certain Russian sounds are very difficult for a Bengali learner to pronounce while to pronounce a soft sound in certain specific positions is almost impossible for them at that level. The morphological study mainly exposes complications concerning the Russian case system and especially case endings. Dealing with this system at the initial level may prove to be a really challenging task. The syntactical study reveals basic differences of the sentence structure and word order between the two languages involved, apart from other relevant findings. According to the author, this is less intimidating to a Bengali learner as compared to the other two levels. Drawing on this discussion, the author makes a few suggestions to the teachers of the Bangla-speaking learners of Russian language.

Key words: foreignness of a language, interference, palatalisation, dialects, case endings.

0. Introduction

Both Russian and Bangla are Indo-European languages, of which the former belongs to the Slavonic group and uses Cyrillic script for writing, whereas the latter belongs to the Indo-Aryan group and uses Bangla *lipi*, which has evolved from ancient *Brahmi lipi*. In spite of having many common features owing to the fact that they belong to the same language family, there are some characteristics in both the languages which are difficult to master for a beginner from the other-language background.

In one of my earlier papers ('What is *Foreign* in a Foreign Language?', 2011-12) I argued that this difficulty is because of the 'foreignness' of a language as compared to the other. Some would like to call it 'mother-tongue interference' or 'L₁ interference' too. But basically these are the features different or absent in one's mother-tongue or L₁, but present in the other language, which causes hindrances in learning.

We are now going to see what these hindrances or foreignness are and how to overcome them from a Bangla-speaker's point of view, who is trying to learn Russian language. Our discussion will touch upon three levels of the language; namely phonology, morphology and syntax.

1. Phonology

The problem starts right from the beginning. There are a few letters in Russian alphabet the corresponding sounds of which the Bengali tongue finds difficult to pronounce, simply because they are absent in Bangla. These are: **ve, ef, ze, zhe** [ʒ], **x**, hard **i** [i], **tse** and **shch**, and also the hard and soft signs [ъ, Ъ]. Usual tendency is to replace these sounds with closest possible ones commonly used in Bangla.

In this way,

Russian fricative [v] is replaced by Bangla aspirated plosive [b^h], for example:
[von] → *there* becomes [b^hon], [vash] → *your* becomes [b^hash];

Russian fricative [f] is replaced by Bangla aspirated plosive [p^h], for example:
[fon] → *background* becomes [p^hon], [fal] → *halyard* becomes [p^hal];

Russian fricative [z] is replaced by Bangla unaspirated affricate [dʒ], for example:
[zlo] → *harm* becomes [dʒlo], [zal] → *hall* becomes [dʒal];

Russian fricative [ʒ] is replaced by Bangla aspirated affricate [dʒ^h], for example:
[ʒuk] → *beetle* becomes [dʒ^huk], [ʒurnal] → *magazine* becomes [dʒ^hurnal];

Russian fricative [x] is replaced by Bangla aspirated plosive [k^h], for example:
[xor] → *chorus* becomes [k^hor], [xam] → *boor* becomes [k^ham];

Russian hard [i] is replaced by Bangla [i], for example:
[bik] → *bull* becomes [bik], [mi] → *we* becomes [mi];
[sin] → *son* becomes [sin] etc.

Russian affricate [ts] and fricative [shch] too are alien to the Bengali tongue.

The examples cited above leads us to a generalization; that at the initial level of learning Russian fricatives are not easily pronounced by an average Bengali, habituated with the standard colloquial Bangla only. This is because standard colloquial of Bangla does not have many fricatives at its disposal, but only three: [s], [ʃ], and [h]. Eventually, to have the desired effect similar to that of unfamiliar Russian fricatives, aspirated plosive sounds and affricates are produced; the only exception being [z], in which case an unaspirated affricate [dʒ] is pronounced.

Apart from that some of the Bangla-speaking students have serious problem with the articulation of [s], which is similar to Russian [s]. They make it sound like [ʃ].

Of course the students with proper English medium schooling do not usually have any problem with fricatives like [v], [f], [z], [ʒ], [s] etc., as these sounds are very much there in English too. But that kind of background can lead to another kind of ‘foreignness’ or interference; namely ‘second language interference’, which is outside the scope of the present discussion.

A detailed research will reveal that most of the sounds mentioned above are in fact there in Bangla too; either in some specific positions in the standard colloquial or in some of the Bengali dialects. Take for example the East Bengal dialects where you get [z] sound instead of [dʒ]:

<i>Zanti paro na!</i>	East Bengal Dialect
Jante paro na!	Standard Colloquial
(You don't get to know!)	

<i>Zan dimu, dhan dimu na.</i>	East Bengal Dialect
Jan debo , dhan debo na.	Standard Colloquial
(We'll sacrifice our lives, not our paddy.)	

In the same dialect [s] sound is produced instead of [tʰ] and [tʃ]:

<i>Khaiso ni?</i>	East Bengal Dialect
Kheyechho naki?	Standard Colloquial
(Did you take your food?)	

<i>Sa garam!</i>	East Bengal Dialect
Ča garom!	Standard Colloquial
(Tea is hot!)	
This actually is a typical trade cry by tea vendors at the railway stations.)	

Now let us take into consideration some specific cases in Standard Bangla itself where you pronounce [s] instead of [ʃ]:

The word *shreeman* pronounced as *sriman* (master)
The word *shreemati* pronounced as *srimoti* (Miss, Mrs.)

and some other cases where Russian [ts] is pronounced in Bangla:

The words *utsab* (festival), *batsa* (darling) etc.

The problem with [s] and [ʃ] is not yet over though. We observe at least three different tendencies:

- In some dialects [ʃ] is replaced by [h]; for example, *Shiyal* > *Hiyal*, *She* > *He* etc.
- In some other dialects [s] is replaced by [tʰ]; for example, *Bus* > *Bach*, *Samsun* > *Čhamđun* etc.
- And in yet some other dialects of Bengal [ʃ] becomes [s]; for example, *Shyamalda* > *Syamalda*, *Shala* > *Sala* etc.

So depending on individual difficulties the teacher has to act; explain, articulate, demonstrate and make the student repeat. There appears to be no alternative, I am afraid, as blanket rules will not do in this particular area. A little background knowledge of different Bengali dialects will come handy in this.

As far as Russian Palatalisation is concerned a Bangla-speaking beginner fails to understand why it is needed in the first place. Pronouncing the same letter in two different ways i.e. palatalised and non-palatalised, seems weird to them and also daunting. Most of the letters they prefer to pronounce either harder or softer, as per their own tongue. For example:

Words with consonants pronounced harder than required:

[d'ad'ɤ] -- *uncle* pronounced more like [diadiɤ]

[l'ud'i] -- *people* pronounced more like [liudi]

Words with consonants pronounced softer than required:

[mĩľ] – *soap* pronounced more like [mĩľ]

[bik] -- *bull* pronounced more like [bik]

The Palatalisation phenomenon needs to be taken special care of, as a change in hardness or softens while pronouncing the consonant may affect the semantic level of the word too.

For example :

[bil] -- *was*, the past tense masculine singular form of the verb bit' – *to be* is not the same as [bil] -- *beat*, which is the past tense masculine singular form of the verb bit' – *to beat*.

Similarly

[vil] -- *howled*, the past tense masculine singular form of the verb vit' – *to howl* is not the same as [vil] -- *waved*, which is the past tense masculine singular form of the verb vit' – *to weave*. And so on.

Word stress plays a very important role in Russian pronunciation, which is not so in Bangla. The stressed syllable of the word is pronounced more prominently and with a longer duration in Russian. A change in that may change the word itself.

For example, in Bangla the present author may be called [shójol] or [shójól], it does not matter too much. The meaning of the word does not change. But in Russian **zámok** and **zamók** are two different words. The former is '*a castle*' and the latter '*a lock*'.

One has to know exactly where the stress falls in a particular word in Russian. There is no alternative. Of course the teacher can talk about some of the prominent patterns as far as the stress is concerned, but not everything everywhere falls into those patterns. I believe, no theories are going to help our students in this matter. It is only practice, practice and practice that helps in keeping in mind and in assimilation.

2. Morphology

From Phonology let us now move on to Morphology.

Unlike Russian, Bangla is free from grammatical gender. Bangla pronouns, ordinals, adjectives, verbs are not gender based in general.

For example, the Bangla word *amar* – (my) can replace all three forms of Russian; masculine form **moj**, feminine **moja** and neutral **mojo**:

moj dom	<i>amar bari</i>	my house
moja komnata	<i>amar ghar</i>	my room
mojo pal'to	<i>amar coat</i>	my coat

Likewise

pervyj syn	<i>pratham putra</i>	first son
pervaja doch'	<i>pratham kanya</i>	first daughter
pervoje ditja	<i>pratham santan</i>	first child

Similarly, all three forms of **on** (he), **ona** (she) and **ono** (it) have the same equivalent in Bangla, which is *she* or *o*, or the honorific *tini*. For example:

On shol.	<i>O / She gelo.</i>	He went.
Ona shla.	<i>O / She gelo.</i>	She went.
Ono shlo.	<i>O / She gelo.</i>	It went.

Unlike Russian, Bangla has the same verb form for all genders in the past tense, as is evident from the last example. We can use '*tini gelen*' in Bangla only as honorific.

So a Bengali learner of Russian language has to ascertain the gender of the word first, before proceeding on to put the appropriate verb form or pronoun or adjective or ordinal. This disturbs his/her fluency and mistakes are committed quite frequently. Often students might ask questions like this:

How come **stal'** (steel) is feminine and **ugol'** (coal) is masculine?

Being inanimate substances both of them would have been neuter in Bangla. And anyway it does not matter grammatically in Bangla. But in Russian it does matter, as we have already seen.

Our next stop is Russian case system. In order to make a long thing short, the author would like to quote directly from Bhatnagar and Akella (2001, p. 7):

A special feature of Russian is that it is not just the nouns (**mama**, **okno** etc.) and personal pronouns (**ty**, **oni** etc.) that change their forms over the six cases. Adjectives (**novyj**, **sinij** etc.), numerals (both cardinal and ordinal like **odin**, **pervyj**), possessive pronouns (**moj**, **vash** etc.), demonstrative pronouns (**этот**, **та** etc.), interrogative pronouns (**чей**, **котoryj** and the like), definitive pronouns (**sam**, **samyj**, **vsjakij**, **kazhdyj** etc.), negative pronouns (**nikto**, **nikakoj** etc.), indefinite pronouns (**kto-to**, **shto-nibud'**, **koje-kakoj** etc.), reflexive pronoun **sebja** (which, obviously, cannot even have a Nominative form) and even participles (**igrajushchij**, **prochitannyj** etc.) are all declined.

[Emphasis and transliteration by the present author]

It is not so in Bangla. And that makes it really complicated for an average Bengali learner. The teacher has to have all these things sorted out while planning daily lessons and have them stored at the back of his/her mind.

Use of Genitive case in Negative sentences in Russian is another thing, which the beginners find difficult to accept. They find no logic behind such expressions. For example:

Ty byl tam?

Net, menja ne bylo tam.

Tumi okhane chile?

Na, ami chilam na.

Were you there?

No, I was not there.

On doma?

Net, ego net doma.

O ghare ache?

Na, o ghare nei.

Is he in?

No, he is not?

Evidently neither in Bangla, nor in English, the genitive case was applied in negative sentences.

Prepositional case in Russian requires both a preposition from three choices of **v**, **na** and **o**, and a case ending from three choices of **-e**, **-i** and **-u**, unlike that in Bangla where one just needs to have a case ending. For example:

Ja zhivu v Shantiniketane.

Ami Santiniketane thaki.

I live in Santiniketan.

One just needs to know where to use preposition '**v**' and where preposition '**na**', before putting it in the Russian sentence. There are many more cases of morphological 'foreignness' or interference, including the dreaded Aspects, which require a different kind of space and scope for full elaboration.

3. Syntax

A little bit of Syntax will help our discussion further. Word order in Russian sentences differs from that of a Bangla sentence. Let us see what the following examples show:

Ram chitajet v knigu o.

Ram bai parche.

(Ram book o is reading v.)

Ram is reading a book.

Mama poshla v na rabotu o.

Ma kaje gechen.

(Mother to work o has gone v.)

Mother has gone to work.

[_v – verb, _o – object]

Evidently, in Bangla declarative sentences the object appears before the verb. On the other hand the verb usually comes before the object in similar Russian sentences.

In Russian interrogative sentences interrogative words generally appear at the beginning, which is not the norm in Bangla. For example:

Gde vy byli vchera?

Kal apni kothay chilen?

(Yesterday you where were?)

Where were you yesterday?

Kogda ty prijedesh'?

Tumi kakhan asbe?

(You when will come?)

When will you come?

Kuda jedut studenty?

Chatrara kothay jacche?

(The students where are going?)

Where are the students going?

It is now clear that in Bangla interrogative sentences interrogative words are placed after the subject and before the verb.

In exhortative sentences too word order varies from Russian to Bangla. For example:

Dajte mne, pozhлуйста, etu knigu.

Amake baita din na!

Give me that book, please.

Prikhodite k nam v gosti.

Amader bari berate asben.

Please come to see us.

Pozvat' evo!

Oke dako!

Call him!

In Bangla these sentences begin with objects, whereas in Russian it is either an imperative or an infinitive that does the job.

4. Conclusion & Suggestions

The 'foreignness' or interferences that a Bangla-speaking student has to overcome while trying to grasp the ways how modern Russian is spoken or written are many. An above-average teacher needs to know about all these possible and probable foreignness well in advance, so as to plan and work for best results. Various options are there. The author does not suggest any particular method of teaching, but keeping the possible interferences at the back of one's mind and then choosing the method may deliver expected results. The only thing he offers to suggest is acquaintance with the different Bengali dialects on part of the teacher, which should help him/her in overcoming some of the problems, particularly at the phonological level. The author is hopeful that extending and generalizing the same argument, it may very well be applied in teaching other foreign languages too.

A word of caution may prove to be helpful, like everywhere, here too. The 'foreignness' or interferences are not always due to mother-tongue or the first language, as already mentioned. Second language interference is quite common. Some of the students the author talked to did always compare a foreign language with English, which leads us to a different type of 'foreignness' or interference. But that is outside the scope and focus of our present discussion and can be dealt with separately in future.

References

- Ali, Zeenat Imtiaz. *Dhanibijnaner Bhumika*. Dhaka: Mowla Brothers, 2001. Print.
- Bangla Academy. *Bangla Academy Pramita Bangla Bhashar Byakaran*. 2 vols. Dhaka: Bangla Academy, 2011. Print.
- Bhatnagar, Y. C. and R. D. Akella. *Russian Case System*. New Delhi: Prakashan Sansthan, 2001. Print.
- Bhattacharya, Pareschandra. *Bhasa Vidya Paricaya*. Calcutta: Joydurga Library, 1996. Print.
- Budai, V. G., R. S. Bagga and R. N. Menon. *Russian: Teacher's Book*. Moscow: Russian Language, 1982. Print.
- Chatterjee, Suniti Kumar. *The Origin and Development of the Bengali Language*. 3 vols. Calcutta: Rupa & Co., 1986. Print.
- Dasgupta, Probal. "Bangla". *The Indo-Aryan Languages*. Eds. G. Cordona and D. Jain. London: Routledge, 2003. Print.
- Dey, Sajal. 'What is Foreign in a Foreign Language?' *Russian Philology: Occasional Papers* 30-31. Hyderabad: EFLU, 2011-12. Print.
- Kostomarov, V. G. and O. D. Mitrofanova. *Metodicheskoe Rukovodstvo: Dlya Prepodavatelei Russkogo Yajyka Inostrantsam*. Moscow: Russky Yajyk, 1978. Print.
- Malaviya, Pankaj. "Ethno-linguistic Interference in Learning Russian Language in the Indian Classroom." *Russian Philology: Occasional Papers* 24. Hyderabad: CIEFL, 2005. Print.
- Narain, Meeta. "Communicative Language Teaching: The Present Scenario." *Resonance* 1. Delhi: University of Delhi, 2004. Print.
- Pulkina, I. and E. Zakhava-Nekrasova. *Russian: A Practical Grammar with Exercises*. Moscow: Progress Publishers, n.d. Print.
- Sarkar, Rahul. "The Phonetics of Bangla." Unpublished M Phil Diss. CIEFL, 2004. Print.
- Sen, Sukumar. *Bhashar Itibritta*. Kolkata: Ananda Publishers, 1994. Print.
- Sethi, J. and P. V. Dhamija. *A Course in Phonetics and Spoken English*. New Delhi: Prentice-Hall of India, 2007. Print.
- Shahidullah, Muhammad. *Bangala Bhashar Itibritta*. Dhaka: Mowla Brothers, 1998. Print.
- Shedova, N. Yu. And V. V. Ipatkin. *Kratkaya Russkaya Grammatika*. Moscow: Russky Yazyk, 1989. Print.

**Двуязычные речевые приемы в политическом дискурсе Республики Южная Осетия
в аспекте лингвориторики**

Джиева Варвилина Павловна

Северо-Осетинский государственный университет, Россия
362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44–46
аспирант
E-mail: jio.varvilina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается становление югоосетинского политического менеджмента в Республике Южная Осетия. Политическая коммуникация в РЮО протекает на русском и осетинском языках, что находит отражение в программах спецкурсов в вузе. Изучение билингвальных коммуникативных приемов служит становлению профессиональной компетенции студентов. В результате исследования мы пришли к выводу, что использование билингвальных коммуникативных приемов в обучении служит основой для построения правильной лингвистической и языковой компетенции.

Ключевые слова: билингвальные коммуникативные приемы, политическая коммуникация, русский язык, лингвистическая и языковая компетенции, функциональный билингвизм, осетинский язык.

УДК 81'246.2+81-119+81:32

**Bilingual speech techniques in political discourse of South Ossetia Republic from the perspective
of linguistic rhetoric**

Varvilina P. Dzhioeva

North Ossetian State University, Russia
362025 Vladikavkaz, Vatutin Str., 44-46
Postgraduate student
E-mail: jio.varvilina@mail.ru

Abstract. The paper explores the emergence of political management in the Republic of South Ossetia. The political communication in the republic is carried out in Russian and Ossetian languages, which is reflected in the syllabi of special courses in higher schools. The study of bilingual communicative techniques contributes to the development of students' professional competence. The author draws the conclusion that the use of bilingual communicative teaching techniques provides for the formation of students' proper linguistic competence.

Key words: bilingual communicative techniques, political communication, Russian language, linguistic competence, functional bilingualism, Ossetian language.

UDC 81'246.2+81-119+81:32

Введение. В каждом языке существуют специальные языковые средства, сигнализирующие об институциональном или личностном характере коммуникации, о ситуации и о социальных ролях коммуникантов. В политической коммуникации постоянно наблюдается взаимодействие: устранение личностного начала превращает участников институционального общения в бездушных роботов, однако существует грань, выход за которую воспринимается как нарушение существующих норм [Чудинов 2009: 44–45]. Пионерским направлением является изучение этнических особенностей политической коммуникации в полиязычном регионе на примере русско-осетинского двуязычия в Республике Южная Осетия (Государстве Алалия).

В настоящей статье рассматриваются особенности влияния русского языка на становление югоосетинского политического менеджмента. Проблемы политической коммуникации в Республике Южная Осетия (Государстве Алалия) занимают такие исследователи, как Т.Ю. Тамерьян, И.Д. Бекоева, В.П. Джиева. Исследование проводится в рамках лингвистической прагматики, в соответствии с которой значение выражения зависит от конкретной коммуникативной ситуации. Функциональная дистрибуция русского и родного языков напрямую зависит от типа целевой аудитории.

Устные формы югоосетинской политической коммуникации отражают общие тенденции к усилению роли близкого контактного общения власти и граждан страны, что подтверждает высокую актуальность их описания [Бекоева, Джиева, Тамерьян 2015: 174].

Политический дискурс в парламенте РЮО протекает на русском языке и на кударском говоре иронского диалекта осетинского языка. Делопроизводство осуществляется как на русском, так и на осетинском языках. Необходимо подчеркнуть, что югоосетинская парламентская коммуникация развивается по российской модели. Коммуникация в рамках институционального дискурса осуществляется на русском языке.

Материалы и методы. Наш анализ базируется на фактах билингвального речевого поведения спикера парламента шестого созыва (с 2015 по 2017 гг.) и вновь избранного президента РЮО (ГА) Анатолия Ильича Бибилова, в прошлом кадрового военного Российской армии.

Поскольку, как уже упоминалось, политический дискурс Республики Южная Осетия находится на стадии становления, существует мощная потребность привлечения русскоязычных заимствований из данной когнитивной области для адекватного толкования содержания политических понятий. Кроме того, взаимодействие кодов осетинского и русского языков приводит к интерференции и интеркаляции. А.Е. Карлинский интерференцию на языковом уровне называет «языковой диффузией», подразделяя ее на трансференцию и транскаляцию, а интерференцию на уровне речи – «речевой мутацией», выделяя интерференцию и интеркаляцию (вклинивание в речь на родном языке единиц «языка-донора») [Карлинский 1984: 8]. Для национальных республик характерен функциональный билингвизм, под которым понимается использование в речевой практике этнического языка и языка русского, который на территории бывшего СССР служит посредником в межнациональном общении [Тамерьян 2009: 6–7].

Обсуждение. Проследить особенности выбора политиком языка общения в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации и определить его стратегические ориентации, реализующиеся в зависимости от этнической и социальной вариативности определенных групп населения республики, нам позволил анализ языковой ситуации. Выступая перед осетиноговорящей аудиторией, Анатолий Ильич Бибилов прибегает к этническому языку, демонстрируя курс языковой политики государства, когда ее доминантой становится апелляция к гражданской и этнической идентичности осетин. При апелляции к смешанному этническому составу спикер-амбилингв, в равной степени владеющий двумя языками, применяет русский язык, которым владеет преобладающая часть населения республик постсоветского пространства, или попеременно использует оба, не только демонстрируя языковую компетенцию, но и в значительной мере акцентируя неразрывную общность двух народов:

«Ведь на самом деле ни один подрядчик не встал на объект и не начал делать этот объект. Каждому подрядчику практически было сказано: «Кусын дæ фæнды? Уартæ слæуу, бакус. Фæлæ нæм нырма æхца нæй. Æхца нæм куы фæзына, уæд дын де 'хца ратдзыстæм. (Хотите работать? Работайте на здоровье. Только денег у нас пока нет, мы не можем Вам заплатить. Как только у нас появится финансирование, мы с Вами рассчитаемся» (перевод наш. – В. Д.) То есть практически по умолчанию правительство стало гарантом этому подрядчику, что он свои деньги вложит, потратит свои деньги и потом государство ему выплатит эти деньги» [Парламент... Электронный ресурс].

Социополитическое и культурноязыковое взаимодействие России и Южной Осетии в общем коммуникативном пространстве, способствующее строительству государственности и государственной идентичности, обогащает и политический лексикон осетинского языка, отмечается замещение терминологического и общелексического дефицита заимствованными словами и выражениями из русского языка и русскоязычными вкраплениями:

«Фæлæ мæнæ ерын лæмбынæгæй кæй æркастыстæм бюджетмæ... это всколыхнуло многих, æмбарыс æй <...> ома уый та куыд æмæ парламент æхцамæ кæсын байддыта. Фæдис сæм кастис бирæ министрæм, бирæ комитеттæм, бирæ администрацияты хистертæм». (А то, что мы занялись бюджетом вплотную <...>, это всколыхнуло многих, понимаете, их удивляет, что парламент заинтересовался расходованием бюджетных средств. Для многих министров, сотрудников комитетов, глав администрации это стало неожиданностью (перевод наш. – В. Д.) [Там же].

Пополнение словарного запаса осетинского языка не протекает в РЮО (ГА) как пассивный процесс – запускается внутренний когнитивный механизм, категоризирующий новые явления. Так, появляются дублетные пары: заимств. *министры* и *министртæ*; заимств. *комитеты* и *осет. комитеттæ*; заимств. *администрации* и *администрациятæ*. В приводимом примере доминирует осетинский язык, в то время как вставки на русском демонстрируют, что для политиков, как и для большинства населения РЮО (ГА), русский язык является вторым родным языком, и граждане одинаково адекватно воспринимают выступления на обоих языках. В языковом сознании осетин русская и осетинская языковые системы сбалансированы, что позволяет говорить о двунаправленной лексической интеркаляции.

Другая траектория вкраплений в русскоязычный дискурс осетинских речевых единиц связана с проявлением этнической адресности политической коммуникации и способствует установлению близкого контакта между коммуникантами. Людическая функция грамматической интерференции в качестве коммуникативной стратегии проявляется, когда русские лексемы начинают функционировать в системе осетинского языкового кода:

«Махæн та уый нæ куыст у <...> æмæ стæй ахæм спортæ мах æхсæн нæ уыдзæн, алчидæр йæ куысты нормально архайæт мæ. Мах æхсæн та ахæм ахаст уыдзæн, æмæ мах нæ хъæудзæнис кæрæдзийæн исты доказывать кæнын». (Что касается нас, это наш долг <...>, и между нами не будет споров, если каждый будет выполнять свои обязанности как следует. И нам не придется что-либо друг другу доказывать (перевод наш. – В. Д.) [Там же].

В приведенном отрывке показатель множественного числа *-тæ* в слове *спортæ* («споры») соответствует морфологической системе осетинского языка; *доказывать кæнын* – русский глагол, употребляемый с глаголом *кæнын*, обозначающим деятеля, соответствует системе склонения осетинского языка. Это

яркий пример лексической интеркаляции. Другая траектория вкраплений в русскоязычный дискурс осетинских речевых единиц связана с проявлением этнической адресности политической коммуникации и способствует установлению близкого контакта между коммуникантами.

В языковом сознании осетин русская и осетинская языковые системы сбалансированы, что позволяет говорить о двунаправленной лексической интеркаляции. Обсуждая вопрос о работе подрядчиков, занимающихся восстановлением инфраструктуры республики, и о должном своевременном их финансировании, речь, начатую на русском языке, оратор завершает на осетинском языке:

*«Руководители министерств ведомств, главы администраций <...> должны понимать <...>, что просто так государственные деньги тратить нельзя. Что имеется в виду под «просто так»? **Æз хæс райстон æмæ сарæзтон, æмæ мын Хицауад æхца ратдзæн. Æмæ дзы цутæн дæттыныц, иннæтæн та нæ дæттыныц – афтæ раст нæу.*** (Я взял кредит, осуществил строительство, – и правительство должно мне возместить расходы. Только одним они возмещают, а другим нет – это неправильно (перевод наш. – В. Д.) [Там же].

В следующем примере встречается случай лексической интерференции **хионизм** (*хион* – осет. «родня, близкий человек»); и латинский суффикс *-изм*, обозначающий «учение, процесс»):

*«Республика находится в глубочайшем экономическом кризисе. Большая часть нашего государства находится за чертой бедности, а власть погрязла в **хионизме** и коррупции <...>»* [Там же].

Другая траектория вкраплений в русскоязычный дискурс осетинских речевых единиц связана с проявлением этнической адресности политической коммуникации и способствует установлению близкого контакта между коммуникантами:

*«Народ прекрасно понимает, ...какие средства выделялись и какие средства исчезли в бездонной какой-то бочке, и народу должно быть понятно, куда уходят эти деньги, как уходят эти деньги, уходят ли они по закону <...>. Если народ будет уверен, что эти суммы уходят по закону, то никаких проблем не будет. А говорить от имени народа легче всего <...> **Бирæ не сты ахæм адæм, фæлæ ахæмтæ чи сты, æмæ адæмы бынтондæр чи нæ уарзы, уыдон дæр хъыгагæн адæмы номæй дзурын байдайыныц** (Таких людей немного, но те немногие, кто не любит свой народ, тоже, к сожалению, говорят от имени народа (перевод наш. – В. Д.). <...> **А отчитываться мы должны перед народом. Поэтому я и говорил, что нам нужен профессиональный парламент, чтобы депутаты работали на месте, чтобы обсуждали проблемы в профильных комитетах, ведомствах, министерствах <...>»** [Там же].*

В ряду особенностей югоосетинской билингвальной коммуникации особое место занимает процесс замещения отсутствующих единиц осетинского языка русскими: **значит** – осет. «загъгæ»:

*«Æмæ маенæн та бар нæй, уый тыххæй, æмæ æз партийы нæ дæн. **Значит**, Конституцимæ гæсгæ, маенæн цы бартæ ис, уыдонæй мæ бон æспайда кæнын нæу»* [Там же].

Заключение. В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что в политическом дискурсе А.И. Бибилова русский и осетинский языки сосуществуют и используются в зависимости от различных параметров коммуникативного акта. А.И. Бибилов как языковая личность организует содержание своих выступлений в соответствии с языковой картиной мира осетин. На наш взгляд, А.И. Бибилов обращается с обоими языками – с русским и осетинским – как с тесно связанными частями единой знаковой системы. Степень интерференции в его публичных речах зависит от обстановки и от его эмоционального настроения. Социальный состав аудитории определенным образом влияет на формирование специфических особенностей двуязычия в политическом дискурсе политика. В своих выступлениях он попеременно использует и русский язык, и осетинский. В речи оратора наблюдаются случаи как грамматической, так и лексической интерференции.

Библиография

Бекоева И.Д., Джиеова В.П., Тамерьян Т.Ю. Стратегии власти в аспекте югоосетинского политического дискурса // Вестник ПГЛУ. – 2015. – № 4. – С. 173–176.

Карлинский А.Е. Проблемы теории языковых контактов // Языковые контакты и интерференция. – Алма-Ата: КГУ, 1984. – С. 3–12.

Тамерьян Т.Ю. Лингвокогнитивные и психолингвистические основы поликультурной коммуникации: монография / под ред. д-ра филол. наук, проф. Л.В. Бабиной. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2009. – 150 с.

Чудинов А.П. Современная политическая коммуникация: учебное пособие / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2009. – 292 с.

Парламент Республики Южная Осетия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.parliamentroso.org

**Би-/полилингвальная и би-/поликультурная языковая личность:
тенденции и специфика изучения (на материале Кабардино-Балкарской Республики)**

Дохова Залина Руслановна

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Россия
360003, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: dohovaz@mail.ru

Аннотация. В статье на основе многолетнего опыта по исследованию языковой личности (ЯЛ), развитие и становление которой проходит в полиэтнической Кабардино-Балкарии, рассматриваются тенденции и специфика изучения би-/полилингвальной и би-/поликультурной ЯЛ. Феномен глобализации, процесс интеграции лингвокультурологических особенностей представителей разных этносов, проживающих в едином территориальном пространстве, предопределяют формирование билингва/полилингва, понять духовную сущность, мировидение которого возможно, только изучив универсальные общечеловеческие и уникальные, присущие исключительно данной культуре, лингвосоциокультурные категории.

Ключевые слова: языковая личность (ЯЛ), этно-/лингвокультурологический подход, полиэтническая ЯЛ, полилингвальная ЯЛ, билингвальная ЯЛ, ЯЛ россиянина, интра-/экстралингвистические факторы, типы билингвизма.

УДК 81'246.3

**Bi-/multilingual and bi-/multicultural linguistic personality: Trends and specificity of investigation
(A case of the Kabardino-Balkar Republic)**

Zalina R. Dokhova

Kabardino-Balkar State University Named after H.M. Berbekov, Russia
360003 Nalchik, Chernyshevskogo Str., 173
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: dohovaz@mail.ru

Abstract. Drawing on the long-term experience of studying the linguistic personality whose development and formation takes place in multi-ethnic Kabardino-Balkaria, the article unravels the trends and specific features of investigating bi- / multilingual and bi- / multicultural linguistic personality. The phenomenon of globalization, the process of integrating linguocultural features of representatives of different ethnic groups inhabiting one territory predetermine the formation of a bilingual / polylingual speaker whose spiritual essence and worldview can be understood after studying the universal and unique linguistic and sociocultural categories peculiar of a particular culture.

Key words: linguistic personality, ethno / linguocultural approach, polyethnic linguistic personality, polylingual linguistic personality, bilingual linguistic personality, linguistic personality of a Russian, intra- / extralinguistic factors, types of bilingualism.

UDC 81'246.3

Введение. Вопрос взаимообусловленности полисемных понятий «язык» и «личность» занимал и по сей день занимает умы многих выдающихся ученых практически всех отраслей научного знания. Учет ими разных ипостасей изучения данных лингвофилософских сегментов приводит к появлению и популяризации нетривиальных трактовок взаимовлияния языка и личности. О безмерном воздействии индивида на язык писал еще в XVIII в. В. фон Гумбольдт: «В том, как язык видоизменяется в устах каждого индивида, проявляется, вопреки ... могуществу языка, власть человека над ним» [Гумбольдт 2000: 84]. Идею детерминированной связи языка и индивида продолжил И.Л. Вайсгербер, который в своих трудах маркировал обусловленность индивидуального языкового владения самим языком, представляющим собой культурное явление, тотальное наследие всего языкового сообщества [Вайсгербер 2004]. Взаимозависимость человека и языковой системы очевидна, так как их изолированное существование как фрагментов одной мозаики невозможно: индивид становится личностью только в процессе социализации и институализации, движущей силой в них выступает язык, посредством которого человек обнаруживает свое самосознание, мировидение. Следовательно, результатом утраты языка станет ликвидация социума, обособления человека – исчезновение языка, что свидетельствует о важности человеческого фактора в языке и влиянии языка на человеческое сознание.

В современной научной парадигме пропагандируется все более прогрессирующая концепция взаимодействия феноменов «язык» и «личность», проявляющаяся в тенденциозности к антропоцентризму, который становится базисом возникновения, актуализации и установления в лингвистике одного из ее

основополагающих звеньев – категории «языковая личность» (ЯЛ), которая в отечественном языкознании достаточно детально и обстоятельно исследована Г.И. Богиным и Ю.Н. Карауловым.

В научном дискурсе существует огромное количество дефиниций понятия «языковая личность», под которым мыслится пенетрирующая доминанта, охватывающая все подходы исследования языка и опровергающая существование рубежа между дисциплинами, предметом изучения которых является человек. В рамках языковедения генерируются многообразные модели ЯЛ, описываются разнородные аспекты их объективации: *гендерный, лексикографический, лингвокогнитивный, лингводидактический, лингвопрагматический, нейролингвистический, психолингвистический, социолингвистический, комплексный*. Весьма разработанной в лингвистической литературе признается и *лингвокультурологическая, этнолингвистическая* типологическая дифференциация ЯЛ. Речь идет о таких типах ЯЛ, как *культурная ЯЛ, национальная ЯЛ, этническая ЯЛ, ЯЛ представителей конкретных национальностей (английская ЯЛ, бурятская ЯЛ, немецкая ЯЛ, русская ЯЛ), полиэтничная ЯЛ*. Перечисленные выше виды ЯЛ демонстрируют непосредственную взаимосвязь таких универсальных категорий, как **язык, личность и культура**. Учет взаимообусловленности этих трех констант дает возможность выделить и исследовать *бикультурную/поликультурную ЯЛ* (Башиева, Дохова 2016), *билингвальную/полилингвальную ЯЛ* (Башиева, Дохова, Шогенова 2012; Башиева, Дохова 2016), что представляется весьма актуальным в современном мире глобализации и интеграции, характерной чертой которого является все возрастающее социальное, культурное и коммуникативное взаимодействие различных этносов, порой проживающих в едином территориальном пространстве. Ярким примером поликультурного и полилингвального ареала выступает Кабардино-Балкарская Республика, которая относится к полиэтничным субъектам Российской Федерации.

Материалы и методы. В качестве материала в статье использованы результаты социолингвистических исследований, проводимых филологами из г. Нальчика с 2009 г. при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательских проектов «Речевой портрет молодежи: лингвосоциокультурный аспект (на материале полиэтничной Кабардино-Балкарской Республики)» (2009 г.) и «Языковая личность полиэтничного региона: факторы формирования и тенденции ее развития (на материале Кабардино-Балкарской Республики)» (2011 г.), посвященных изучению речевого портрета современной молодежи КБР, а также моделированию ЯЛ, формирующейся и развивающейся в условиях полиэтничного, полиязычного региона.

В работе реализован широкий спектр методов сбора теоретического и фактического материалов как общенаучного плана (наблюдение, анализ, интерпретация, описание), так и частнонаучного порядка (свободный ассоциативный эксперимент, метод лингвокультурологического анализа, статистический метод). Данный выбор предопределен спецификой *цели исследования*, которая заключается в установлении и описании тенденций и особенностей изучения становления би-/полилингвальной и би-/поликультурной ЯЛ в полиязычной и поликультурной общности.

Обсуждение. Моделирование и разноаспектное изучение ЯЛ, которую можно репрезентировать как иерархически организованную структуру, представляющую собой совокупность собственно лингвистических и экстралингвистических факторов, оказывающих непосредственное влияние на ее формирование, дальнейшее развитие и становление – неотложная, приоритетная задача современной научной парадигмы, подтверждением чему служит основательное исследование таких типов ЯЛ, как *культурная ЯЛ* (Шакирова), *собственно национальная ЯЛ* (Ле Дык Тху), *этническая ЯЛ* (Сироткина), *евразийская ЯЛ* (Карабулатова), *английская ЯЛ* (Леонтьев), *бурятская ЯЛ* (Шойсоронова), *славянская ЯЛ* (Тупикова), *ЯЛ россиянина* (Ворожбитова), *русская ЯЛ* (Шестак), *ЯЛ подростка* (Гуц), *гендерная ЯЛ* (Фомин), *женская и мужская ЯЛ* (Прокудина), *феминная ЯЛ* (Дохова, Канукоева), *литературная ЯЛ* (Напцок), *региональная ЯЛ* (Макарова), *диалектная ЯЛ* (Лютикова), *ЯЛ специалиста* (Климова, Воронец), *ЯЛ экономиста* (Карпухина), *ЯЛ филолога* (Рут), *ЯЛ лингвиста* (Вахтель, Голицына, Распопова), *ЯЛ телеведущего* (Беспамятова), *ЯЛ современного телеведущего* (Дохова), *ЯЛ тележурналиста А. Максимова* (Дохова), *ЯЛ переводчика* (Шевченко), *вторичная ЯЛ* (Базылев), *ЯЛ школьника* (Хрусталева), *ЯЛ старшеклассника* (Анискина), *ЯЛ студентов* (Туралина), *ЯЛ педагога* (Сергеева), *ЯЛ учителя-билингва* (Баятян), *ЯЛ автора* (Андреева), *ЯЛ А.А. Реформатского* (Красильникова), *ЯЛ В.В. Виноградова* (Кормилицына), *ЯЛ Петра Великого* (Гайнуллина), *ЯЛ двуязычных писателей* (Ворожбитова), *ЯЛ С. Довлатова* (Букирева), *ЯЛ А.П. Чехова* (Кудинова), *ЯЛ В. Набокова* (Каракуц-Бородина), *ЯЛ А.С. Пушкина* (Салимова), *ЯЛ Б. Акунина* (Менькова), *ЯЛ Г.Д. Гачева* (Дохова), *ЯЛ К. Кулиева* (Дохова), *ЯЛ персонажа* (Маркова), *ЯЛ читателя* (Мещеряков), *ЯЛ в лекционном дискурсе* (Кочеткова), *ЯЛ в жанровом многообразии бытового дискурса* (Седов), *ЯЛ в литературно-художественном дискурсе* (Кузневич) и т.д.

«В современном мире глобализации и интеграции, характеризующемся расширением социальных, экономических, геополитических, этнических связей, изучение личности как многогранной единицы становится необходимостью» [Башиева, Дохова, Шогенова 2012: 141], в связи с чем целесообразно считать наиболее актуальными на сегодняшний день подходами к изучению структуры ЯЛ лингвокультурологический и этнолингвистический: в интегративном обществе XXI века толерантно сосуществует огромное количество представителей разных национальностей, что предопределяет взаимопроникновение культур, следовательно, и особенностей языковой системы, результатом чего становится формирование и развитие полилингвальной (билингвальной) ЯЛ, обладающей способностью адекватно воспри-

нимать и репрезентировать особые мировоззренческие вариации, присущие «иному». Знание культуры, традиций другого народа – необходимое условие этнолингвистического взаимопонимания, так как культура – духовное начало личности, существование которой в социуме не представляется возможным без языка, выполняющего, кроме всего прочего, кумулятивную функцию, выступающего хранителем конкретной культурной информации.

Каждая личность как представитель определенной культуры, независимо от своей воли, «впитывает» национальные обычаи и продуцирует соответствующий менталитет, проявляющийся на подсознательном уровне в ее языке. Происходит это с детства, поскольку становление индивида, формирование его взглядов на мир осуществляется в процессе социализации, под влиянием общепринятых норм как вербального, так и невербального поведения, т.е. это означает, что человек изначально не рождается русским, балкарцем, кабардинцем, а становится им благодаря воспитанию (в широком смысле этого слова) в рамках определенного национального сообщества, которое осуществляется посредством языка. Именно он, взаимодействуя с культурой и человеческим сознанием, способствует формированию и становлению ЯЛ. Результат развития личности в условиях полиэтничности – полилингвизм/билингвизм, т.е. владение ЯЛ двумя и более языками, степень реализации, репродуцирования которых может быть неоднозначной.

Многочисленные публикации последних лет подтверждают насущность вопросов, связанных с процессом модернизации языковой политики в области русского языка как государственного. Ведь именно русский язык играет интегрирующую роль, являясь языком межнационального общения, выступая своеобразным феноменом гармонизации межэтнической и межъязыковой коммуникации в национальных республиках РФ [Башиева, Дохова 2013]. Сочинская ЛР школа активно взаимодействует в режиме многолетнего и плодотворного научного и научно-методического сотрудничества с филологами Кабардино-Балкарской Республики, в работах которых ярко отражаются состояние и перспективы языковой ситуации на Северном Кавказе, в частности, в Кабардино-Балкарской Республике.

Как уже было отмечено, Кабардино-Балкария отличается национально-культурным многообразием: этническую картину республики репрезентируют представители как титульных, так и иных народов (турки, осетины, армяне, украинцы, корейцы, цыгане, черкесы, карачаевцы), соответственно в современном КБР сосуществуют родные языки (кабардинский и балкарский) и язык межнационального общения (русский), каждый из которых legitimately наделен статусом государственного. Между тем весьма логичным является вопрос о соотношении социальных функций этих трех языков, что подтверждает правомерность современной национальной языковой политики в республике, направленной «прежде всего, на функциональную сторону развития языка, предполагающую расширение или ограничение, увеличение или уменьшение объема выполняемых им общественных функций» [Башиева, Балова, Будаева, Шогенова 2006: 6]. Несомненно, функциональный статус русского, кабардино-черкесского и карачаево-балкарского языков неравнозначен, что детерминировано многими причинами, среди которых доминирующей является ограниченность терминологического аппарата родных (кабардинского и балкарского) языков.

В ряде работ было проведено достаточно серьезное исследование юридического статуса кабардино-черкесского и карачаево-балкарского языков как одного из способов их защиты и сохранения [Башиева, Шогенова 2015; Башиева, Улаков, Хамдохова 2016]. С.К. Башиева, М.З. Улаков, Ж.М. Хамдохова и М.Ч. Шогенова основательно проанализировали в своих трудах реализацию данных языков в разных социальных сферах: «в работе органов государственной власти, местного самоуправления, предприятий, учреждений, организаций КБР и КЧР; в официальном деловом производстве; в официальной переписке, иных формах официальных взаимоотношений между государственными органами, организациями, предприятиями, учреждениями Кабардино-Балкарской Республики с адресатами в Российской Федерации, в судопроизводстве и делопроизводстве в судах, делопроизводстве в правоохранительных и нотариальных органах; в сфере образования; в средствах массовой информации; в сферах экономики и обслуживания населения; при оформлении географических названий, топографических обозначений, надписей и дорожных указателей, наименований населенных пунктов, объектов и территорий» [Дохова 2016: 197]. Все это позволяет сделать вывод о важности юридического закрепления оптимальных пределов использования русского, кабардино-черкесского и карачаево-балкарского языков как государственных языков в КБР и КЧР, разграничения их государственных и общественных функций, разработки норм их использования в различных сферах, требований к уровню владения языками в официальных сферах. Русский язык, играющий на протяжении длительного времени консолидирующую роль как государственный язык и язык межнационального общения в жизни многочисленных этносов РФ, признается неотъемлемым элементом существования российского общества, а родные языки – рычагами «этнической мобилизации, солидарности» [Башиева, Улаков, Хамдохова 2016: 139]. Важное условие сохранения родных языков – приверженность носителей к кабардинскому и балкарскому языкам, а низкая степень лояльности к национальным языкам – неоспоримый фактор языкового сдвига [Башиева, Улаков 2014].

Следовательно, филологи, акцентируя внимание на государственном статусе языка как механизме его жизнеспособности и описывая проблемы правового положения языков в РФ, подчеркивают важность языкового строительства, основанного на осознанной, действенной языковой политике, на выработке определенных механизмов сохранения и совершенствования языков титульных народов; рассматривают-

ся векторы развития и становления языковых контактов в Кабардино-Балкарии, устанавливаются факторы-детерминанты, оказывающие влияние на языковую ситуацию в республике в целом [Башиева, Улаков, Хамдохова 2016].

Особенностям функционирования русского языка в современной российской этнорегиональной полилингвальной среде посвящена статья С.К. Башиевой, М.Ч. Кремшокаловой и И.В. Шонтуковой «Русский язык в этнорегиональной полилингвальной среде», в которой особый интерес проявлен к проблемам языковой интерференции и пересечении смысловых миров русской и кавказских этнокультур; социогенетической и культурногенетической функциям русского языка, формирующим общероссийскую идентичность [Башиева, Кремшокалова, Шонтукова 2017]. Неравнозначная реализация государственных языков КБР в СМИ отражается в работе З.Р. Доховой, в качестве эмпирического материала в которой выступают тексты журнальных и газетных статей, издающихся на языках титульных народов Кабардино-Балкарии [Дохова 2017]. Исследование выявило безусловную тенденцию к сохранению и дальнейшему развитию родных языков, проблему их ограниченных возможностей в употреблении специальных терминов, что возможно решить путем заимствования из русского языка или калькирования. Данный факт еще раз подтверждает, что русский язык в полинациональной Кабардино-Балкарской Республике является неотъемлемой связующей основой народов и культур.

Существование разных народов и национальностей, на протяжении не одного столетия обогащающих друг друга через культуру, историю, традиции, языки и сохраняющих при этом этническую идентичность, приводит к формированию и становлению *би-/полиэтнической ЯЛ*, «в сознании которой переплетаются этническая и русская языковые картины мира, элементы иного языка и иной культуры (например, английского языка)» [Башиева, Шогенова, Дохова, Безрокова 2012б: 152]. Следовательно, би-/полиязычие – естественное, продиктованное необходимостью явление. «Двуязычие и многоязычие, развивающиеся в процессе гармоничного взаимодействия родного от рождения языка (языки титульных народов КБР), неродного, вторичного (контактного) языка (русский язык) и третьего, «чужого» (иностранный) языка, являются механизмом объединения различных социолингвокультурных сообществ, сосуществующих на территории полинациональной республики. Взаимовлияние, взаимопроникновение языков на разных уровнях становится регулятором социализации, аккультурации и лингвокультурной самоидентификации формирующейся дву-/многоязычной личности» [Башиева, Дохова 2016а: 267].

Билингвальную личность как сложную когнитивную модель, синтезирующую в себе две культуры, две картины мира, два языковых кода, соответственно, две коммуникативные системы, которые влияют друг на друга, рассматривает С.К. Башиева. Ученый объясняет многоярусный характер данной модели отражением, во-первых, знаний об этнической модели мира; во-вторых, знаний о мире, полученных посредством русского языка; в-третьих, знаний о двух картинах мира. Различное соотношение собственно этнической и другой (иной) составляющей в структуре языковой личности может зависеть от уровня владения индивидом тем или иным языком, от его когнитивных способностей [Башиева 2014: 151].

Неоспорим и тот факт, что билингв/полилингв, формирующийся в условиях полиэтнической Кабардино-Балкарии, представляет собой *языковую личность россиянина*, становление которой происходит под влиянием собственной культурно-исторической традиции, культуры «русского мира», культуры современных мегаполисов, разных субкультур, религиозной культуры [Башиева, Дохова, Шогенова 2013е].

Проводимые учеными из г. Нальчика с 2009 г. исследования, нацеленные первоначально на описание речевого портрета современной молодежи [Башиева, Дохова, Чепракова, Шогенова 2009а], а в последующем – на моделирование ЯЛ полиэтнического региона, дают возможность утверждать значительное влияние *интра-* и *экстралингвистических факторов* на процесс развития и становления билингвальной/полилингвальной ЯЛ, проживающей на территории многонациональной Кабардино-Балкарии.

Описанию особенностей таких неязыковых факторов, оказывающих влияние на становление и развитие языковой личности в поликультурном и полилингвальном пространстве республики, как: *возрастные особенности, место проживания, образование, социальный статус, национальность, семья, круг общения, культура, религия* – посвящена статья «Языковая личность в полиэтнической Кабардино-Балкарии: влияние экстралингвистических факторов на ее становление и развитие (результаты социолингвистического опроса)» С.К. Башиевой, З.Р. Доховой, Т.А. Чепраковой и М.Ч. Шогеновой [Башиева, Дохова, Чепракова, Шогенова 2009б]. Изучение *возраста, среды общения, социального статуса, частоты и возможности использования языка, уровня «этнокультурности»* как факторов, воздействующих на формирование усредненного типа билингвальной языковой личности в инвариантной модели, сформированной в условиях моно- и полиэтнической среды, прослеживается в другой работе С.К. Башиевой, З.Р. Доховой и М.Ч. Шогеновой [Башиева, Дохова, Шогенова 2013а; Башиева, Дохова, Шогенова 2013б; Башиева, Дохова, Шогенова 2013в]. Данное исследование дает возможность говорить о распространении в КБР трех типов билингвизма:

– *координативного двуязычия*, «при котором степень владения вторым (русским) языком представителями как кабардинской, так и балкарской национальности обеспечивает относительно одинаковые языковые, речевые компетенции»;

– *субординативного двуязычия*, свидетельствующего «о более низкой степени владения языковой личностью вторым языком, следовательно, о недостаточном уровне ее коммуникативных компетенций»;

– *функционального двуязычия*, «под которым понимается знание второго языка в той степени, в какой это необходимо для его применения в одной-двух узких сферах профессионального или межличностного общения, что актуально для языковой личности, развивающейся в условиях полиэтничного региона» [Башиева, Дохова, Шогенова 2013в: 849].

Кроме того, филологами из г. Нальчика основательно разработаны механизмы влияния на процесс формирования и становления би-/полилингвальной ЯЛ таких факторов, как: *социальный статус* [Башиева, Шогенова, Дохова, Безрокова 2012а; Башиева, Улаков, Хамдохова 2014]; *образовательное пространство* (школа, вуз) [Башиева, Шогенова 2010; Башиева, Дохова 2011; Башиева, Улаков, Хамдохова 2015]; *семья* [Башиева, Дохова 2010]; *мультипликационный фильм* [Дохова, Чепракова 2011]; *язык обучения в начальной школе* [Башиева, Шогенова, Дохова 2013а]; *язык и культура* [Башиева, Шогенова 2016]. Исследованы стратегии формирования фундаментальных моральных категорий («намыс», «хорошо» – «плохо», «искренность» – «притворство») в языковом сознании би-/полилингвальной личности [Башиева, Дохова, Шогенова 2013г; Башиева, Дохова, Шогенова 2013д; Башиева, Шогенова, Дохова 2013б].

Необходимо остановиться и на статьях, в которых дается **типологическая дифференциация билингвальных ЯЛ**. Так, учет неопровержимой важности таких неязыковых мотиваторов формирования би-/полилингва, как *место проживания, сфера общения, система образования и СМИ*, приводит к следующему выводу: в КБР в большей степени встречаются *относительные билингвы*, характеризующиеся владением одним из языков на базовом уровне (согласно уровню владения двумя языками), а также личности, обладающие *совмещенной билингвальностью*, особенность которой состоит в использовании индивидом средств основного языка при осуществлении речевой деятельности на языке, которым владеет хуже (по критерию степени смешения языков). Реже наблюдается наличие *абсолютных билингвов*, которые в одинаковой мере владеют двумя языками – родным от рождения языком и приобретенным в процессе социализации; и реализация *автономного двуязычия* – построение речи на любом из известных билингву языков с использованием языковых средств исключительно соответствующего языка [Башиева, Дохова 2016а]. Учитывая социолингвистические критерии формирования ЯЛ, проживающей в полиэтничной Кабардино-Балкарии, такие как *характер языковой ситуации*, гипотетически можно выделить *национальное (естественное, искусственное) и национально-национальное двуязычие; уровень владения русским и родным языком – координативный/субординативный билингвизм; степень владения двумя/несколькими языками – сбалансированный/несбалансированный билингвизм* [Башиева, Дохова 2016б].

Заключение. Многолетний опыт по изучению активных процессов, протекающих в полиязычной Кабардино-Балкарской Республике, дает возможность сделать следующие выводы:

– взаимосвязь языка, культуры и личности проявляется в репродуцировании индивидуального человеческого сознания, сформированного посредством воспитания в пределах конкретного культурного общества и репрезентируемого языковой системой;

– развитие и становление ЯЛ в полиэтничном регионе непосредственно связаны с сосуществованием, пересечением по разным областям многообразных культур, традиций, философских принципов этносоциальных общностей, в результате чего образуются би-/полилингвальная и би-/поликультурная ЯЛ;

– разноаспектное исследование особенностей функционирования русского языка в мультинациональной Кабардино-Балкарской Республике позволяет рассматривать его как средство межязыкового диалога, не ущемляющее культурную самооценку, лингвистическую уникальность национальных (типульных) языков;

– на процесс формирования ЯЛ би-/полилингва значительное воздействие оказывают как интра-, так и экстралингвистические факторы, среди которых наиболее важными являются *место проживания, социальный статус, сфера общения, система образования, семья и СМИ*;

– в Кабардино-Балкарии встречаются разные типы билингвов в зависимости от критериев, которые лежат в основе классификации.

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., Балова И.М., Будаева Л.А., Шогенова М.Ч. Проблемы функционирования государственных языков в полиэтничном регионе (на примере Кабардино-Балкарской Республики). – Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2006. – 191 с.

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 формирования языковой личности учащихся в полилингвальной школе (на материале Кабардино-Балкарской Республики) // Актуальные проблемы современного образования: сборник научных трудов: материалы Всероссийской конференции под редакцией Р.П. Бибиловой. – Часть 1. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2011. – С. 163–169.

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 молодых преподавателей русского языка, аспирантов и студентов-русистов (Азербайджанская Республика, г. Баку, 1–4 октября 2013 г.). – М., Баку, Тула: Изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 2013. – С. 43–49.

Башиева С.К., Дохова З.Р. Семья как экстралингвистический фактор формирования, развития и становления ЯЛ молодежи (на примере полинациональной Кабардино-Балкарской Республики): материалы Международной конференции «Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве» (8–11 декабря 2010 г.). – СПб.: Златоуст, 2010б. – С. 69–74.

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. Журавлева. – Астана, 2016б. – С. 22–29.

Башиева С.К., Дохова З.Р., Чепракова Т.А., Шогенова М.Ч. (г. Нальчик). Речевой портрет молодежи в условиях полиэтнической Кабардино-Балкарии: к постановке проблемы // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 13 / под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2009а. – С. 26–32.

Башиева С.К., Дохова З.Р., Чепракова Т.А., Шогенова М.Ч. Языковая личность в полиэтнической Кабардино-Балкарии: влияние экстралингвистических факторов на ее становление и развитие (результаты социолингвистического опроса) // Вестник Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2009б. – № 6 (32). – С. 142–152.

Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Аксиологические единицы «хорошо» – «плохо» как фундаментальные оценочные категории в языковом сознании билингвальной личности (по результатам ассоциативного эксперимента) / Axiological Units “Well” – “Bad” as Fundamental Evaluating Categories in Linguistic Perception by Bilingual Personality (Associative Test Results) // European Researcher. Philological Sciences, 2013д, Vol. (54), № 7–1. – С. 1830–1836.

Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Механизм формирования в языковом сознании полилингвальной ЯЛ диадических моральных категорий (на материале концептов «искренность» – «притворство») // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Выпуск 15. – Владикавказ, 2013. – С. 292–303.

Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Понятие языковая личность как уникальная и полиаспектная категория // Язык, культура, этикет в современном полиэтническом пространстве: материалы Международной конференции. – Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2012. – С. 141–146.

Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Специфика формирования языковой личности россиянина в поликультурном контексте // Научная мысль Кавказа. – № 4 (76). – 2013е. – С. 90–93.

Башиева С.К., Кремшокалова М.Ч., Шонтукова И.В. Русский язык в этнорегиональной полилингвальной среде // Высшее образование в России. – 2017. – № 3. – С. 122–126.

Башиева С.К., Улаков М.З. Низкая степень лояльности к языку – путь к языковому сдвигу // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2014. – № 6 (62).

Башиева С.К., Улаков М.З., Хамдохова Ж.М. Социокультурные факторы, детерминирующие языковую компетенцию учащихся Кабардино-Балкарской Республики (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. Проблемы становления и развития русской языковой личности в образовательном пространстве полиэтнического региона (на материале Кабардино-Балкарии) // XI Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (Гранада, 8–10 сентября 2010 г.). – Т. 1. – С. 703–708.

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.

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. Выпуск 1; под ред. Р.С. Бозиева, С.Н. Чистяковой, А.С. Боргоякова. – М. – Уфа: Издательство БГПУ, 2016. – С. 87–98.

Башиева С.К., Шогенова М.Ч., Дохова З.Р., Безрокова М.Б. Социальный статус как фактор формирования языковой личности // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. – Т. II. – № 3. – Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2012а. – С. 78–83.

Башиева С.К., Шогенова М.Ч., Дохова З.Р., Безрокова М.Б. Современная языковая личность в полиэтническом пространстве (на примере Кабардино-Балкарии) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Выпуск 14. – Владикавказ, 2012б. – С. 147–154.

Башиева С.К., Шогенова М.Ч., Дохова З.Р. Язык обучения в начальной школе как фактор формирования языковой личности в полиэтнической среде (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Известия Сочинского государственного университета. – 2013а. – № 1 (23) – С. 172–176.

Башиева С.К., Шогенова М.Ч., Дохова З.Р. Категория «намыс» как лингвокультурный маркер билингвальной личности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2013б. – № 18. – С. 28–31.

Вайсгербер И.Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. статья и коммент. О.А. Радченко. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 223 с.

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.

Дохова З.Р. Государственные языки в СМИ // Материалы региональной научно-практической конференции «Государственные языки республик Северного Кавказа: вчера и сегодня». – Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2017.

Дохова З.Р. Рецензия на монографию «Языковая ситуация в Кабардино-Балкарской Республике: состояние и перспективы» С.К. Башиевой, М.З. Улакова, Ж.Х. Хамдоховой // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2016. – № 5 (73). – С. 196–198.

Дохова З.Р., Чепракова Т.А. Мультипликационный фильм как экстралингвистический фактор формирования языковой личности ребенка // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. – Т. I. – № 4. – Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2011. – С. 108–111.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.

Bashieva S.K., Dokhova Z.R., Shogenova M.Ch. The role of etiquette speech expressions in linguistic personality communicative competences formation (the Kabardino-Balkarian Republic case study) // European Journal of Contemporary Education. 2013a. T. 1. № 3. – P. 4–10.

Bashieva S.K., Dokhova Z.R., Shogenova M.Ch. The role of etiquette speech expressions in linguistic personality communicative competences formation (the Kabardino-Balkarian Republic case study) (Факторы развития двуязычия в современной Кабардино-Балкарии: к постановке проблемы) // European Researcher, 2013б, Vol. (46), № 4–2. («Европейские исследования»). – P. 845–51.

Bashieva S.K., Dokhova Z.R., Shogenova M.Ch. Factors of Bilingualism Development in Today's Kabardino-Balkaria: Problem Definition//European Researcher, 2013в, Vol. (46), № 4–2. – P. 845–851.

Лексические средства воплощения речевой агрессии в педагогической коммуникации

¹Дрянгина Елена Анатольевна
²Безбородова Наталья Ивановна

¹Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарева, Россия
430001, г. Саранск, ул. Большевикская, 68
кандидат педагогических наук
E-mail: lasina.83@mail.ru

²Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарева, Россия
430001, г. Саранск, ул. Большевикская, 68
магистрант
E-mail: natalya_bezborodova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее частотные средства выражения речевой агрессии на лексическом уровне: слова со сниженной стилистической окраской, инвективная лексика (включающая зоосемантические метафоры, отсылающие к названиям животных; слова, содержащие в своем значении негативную оценку чьей-либо личности; слова, содержащие в своем значении негативную оценку личности по ее действию), фразеологические средства языка, пословицы и поговорки.

Ключевые слова: речевая агрессия, лексические средства, педагогическая коммуникация.

УДК 81'373:81'27

Lexical means of verbalizing speech aggression in pedagogical communication

¹Elena A. Dryangina
²Natalia I. Bezborodova

¹Ogarev Mordovia State University, Russia
430001 Saransk, Bolshevistskaya Str., 68
Candidate of Science (Pedagogy)
E-mail: lasina.83@mail.ru

²Ogarev Mordovia State University, Russia
430001 Saransk, Bolshevistskaya Str., 68
Master Student
E-mail: natalya_bezborodova@mail.ru

Abstract. The article discusses the most frequent means of expressing speech aggression at the lexical level: words with low stylistic colouring, abusive vocabulary with metaphors referring to animals; words expressing humans' negative assessment; words negatively evaluating a person's action, phraseology and proverbs.

Key words: speech aggression, lexical means, pedagogical communication.

UDC 81'373:81'27

Введение. Одним из центральных в современной лингвистике является понятие языковой личности, в том числе языковой личности педагога. Большая часть исследований посвящена рассмотрению положительных характеристик языковой личности педагога, созданию некой идеальной модели. Однако не менее важно обращать внимание и на негативные проявления языковой личности учителя, в частности, на речевую агрессию. Ю.В. Щербинина определяет данное понятие как «грубое, оскорбительное, обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме: оскорбление, угроза, грубое требование, грубый отказ, обвинение, насмешка» [Щербинина 2008: 9]. Речевая агрессия в педагогической коммуникации – это одно из самых разрушительных явлений. Она затрудняет передачу и получение информации, снижает авторитет педагога, приводит к формированию различных фобий у детей, снижению уровня мотивации. Цель данной статьи – рассмотреть, какие средства лексического уровня языка частотны в речи учителя для выражения агрессии в процессе педагогической коммуникации.

Материалы и методы. Источником фактического материала послужили данные анкетирования 401 группы филологического факультета МГУ им. Н.П. Огарева, а также результаты бесед с учениками Саранских школ №№ 4, 39, 19, 35, обработанные методом описания и систематизации.

Обсуждение. Исследование показало, что лексические средства выражения вербальной агрессии достаточно обширны. Остановимся на наиболее ярких.

1. Использование слов со сниженной стилистической окраской. Стилистическая окраска – это дополнительная по отношению к основному лексическому или грамматическому значению информация об эмоционально-оценочных и функциональных свойствах языковой единицы. Слова со сниженной стилистической окраской отличаются большей силой экспрессии, часто употребляются в эмоциональных речевых ситуациях или при дружески-фамильярном общении. Использование подобной лексики в педагогическом общении не только отражает состояние раздражения учителя, но и выдает открытое намерение оскорбить, унижить, обидеть адресата. Употребление грубых слов, которые явно предпочитают нейтральным синонимам, выражающим то же понятие, является наиболее частым показателем речевой агрессивности.

В этой группе можно выделить слова с разной окраской, например, разговорной:

– *Что за бабская* (разг., сниж.) [Ефремова. Электронный ресурс] *внешность!* (учитель по поводу одежды девочки).

– *Маша, ну что ты, как сорока, вырядилась* (разг., неод.) [Ожегов. Электронный ресурс]! *Все украшения, что были дома, на себя нацепила* (разг., неод.) [Там же]? (учитель литературы).

Как видно, подобная лексика часто используется для критики внешнего вида учениц. С этой же целью учителя употребляют в речи и просторечную лексику:

– *Ну и лохмы* (прост.) [Там же] *у тебя на голове!* (о прическе).

– *Ужасное сочинение, чтоб дома переписала!* (улыбка на лице девочки). *Да ты еще и ржешь* (прост.) [Там же], *мымра* (прост., неод.) [Там же]! (Кинула тетрадь на парту.)

И если некоторые слова кажутся абсолютно недопустимыми:

– *Когда вы уже заткнетесь* (прост. пренебр.) [Там же]!

то иные встречаются достаточно часто:

– *Перед родителями наяривать* (прост.) [Там же] *будешь* (замечание ученику, играющему ручкой).

– *Что опять только Зайкина за всех отдуваться* (прост.) [Там же] *будет?* (только отличница подняла руку).

Однако если учителя полагают, что употребление подобных слов будет способствовать поддержанию авторитета, сближению с подростками, то они ошибаются. Вот реакция одного из учеников (8 класс): «Представляете, она прямо так и сказала: «Наяривать!» Это ведь наша учительница по литературе и по русскому языку. И «наяривать». Как она вообще так могла сказать?!»

Наибольшее возмущение вызывает использование педагогами жаргонной лексики. И если какое-то словоупотребление можно «оправдать» стремлением учителя говорить на одном языке с учениками (*Ты че зависла?* (ученица у доски не может сформулировать ответ на вопрос), то за другое учителей нужно просто наказывать:

– *Вы уже совсем оборзели. Вам на хрен* (жарг.) [Мокиенко. Электронный ресурс] *ничего не нужно. Так и останетесь тупыми!* (учитель немецкого языка)

– *Вот на хрена* (жарг.) [Там же] *мне ваш класс? Но я же не жалуюсь* (учитель истории).

Обратите внимание: примеры из речи разных учителей, добавим – разных школ. Все это говорит не только о речевой агрессии, вызванной эмоционально нестабильным состоянием отдельных педагогов, но и о низкой культуре учителей в целом, о потере системы ценностей.

2. Использование инвективной лексики (закрывающей в семантике, экспрессивной окраске, оценочном компоненте намерение унижить, оскорбить, опозорить адресата или третье лицо. Обычно в резкой форме). Выделяется несколько разрядов инвективной лексики:

– зоосемантические метафоры, отсылающие к названиям животных:

– *Сегодня мы выяснили, что у нас в классе две коровы: Маша и Алина* (на уроке физкультуры).

– *Сидоров, у тебя вместо рук клешни, что ли?*

Наибольшее количество примеров в речи разных учителей различных школ было собрано со словами *баран*, *овца* и *свинья*. Приведем некоторые из них:

– *В очередной раз убедилась, что вы просто тупые бараны* (на уроке физики).

– *Что за бараны! Ничего не понимают!*

– *Вы свиньи, самые настоящие свиньи!* (ученики сломали прибор во время лабораторной работы).

– *Да вы же свиньи: весь класс изгадили!* (учитель химии, классный руководитель).

– *Ира, ну ты и овца... Сколько раз тебе можно одно и то же повторять!*

– *Есть у нас тут одна овца... отбившаяся от стада.*

– *Вот и блудливая овца пришла.*

Последний пример вызывает некоторое недоумение. Ученик указал, что фраза была адресована девочке в связи с опозданием, однако «Большой словарь русских поговорок» дает следующее толкование данного выражения: «Неодобр. О распутном, гулящем человеке» [Мокиенко. Электронный ресурс]. И в данном контексте подобная характеристика звучит более, чем оскорбительно.

– слова, содержащие в своем значении негативную, причем весьма экспрессивную оценку чьей-либо личности:

- Для вас МХК только смех. Вы дураки!!!
- Иванов, ты что – совсем дурак?
- Что же вы за **бестолочи** такие!
- Садись, **дебил дебилом** (ученик не решил задачу у доски).
- Знаю я вас, **хитрожелтые**.
- Ты, я вижу, совсем **умалишенный**.
- Ну что за характер у тебя. **Дрянь!!!**
- слова, содержащие в своем значении негативную оценку личности по ее действию:
- Прекрати рыдать. Не надо выпрашивать у меня оценки, **истеричка**.
- Нет, Женю мы на конкурс не поставим. **Она у нас немного тормоз**.
- **Бессовестный!** Совсем стыд потерял: что хочет, то и скажет! (реплика сопровождается подзатыльником).
- Ты меня не слушаешь, потому что ты **тупая**.
- Вы все сейчас **ленивые, тупые**, только жрете и в телефоны свои тычетесть.
- Плохо работаете, **лоботрясы!**
- Прекрати кривляться, **идиот!** (ученик передразнивал педагога).
- Зачем ты это смешал? **Подорвать себя хочешь, идиот?** (учитель химии)

3. Использование фразеологических средств языка. Известно, что фразеологизмы «выполняют функции по прагматическим задачам (эмоциональное самовыражение автора, эмоциональная оценка, эмоциональное воздействие на адресата)» [Коммуникативные единицы языка: 46]. Фразеологическим единицам свойственны оценочность, образность, экспрессивность. Именно поэтому фразеологизмы часто используются для выражения вербальной агрессии. Кроме того, многие из них обладают сниженной стилистической окраской. Фразеологизмы в речи педагогов используются в качестве отрицательной характеристики умственных способностей:

- Да что вы все смотрите на этого Павлова, он же **без царя в голове** (разг., неодобр.) [Федоров. Электронный ресурс] (обсуждение происшествия на уроке МХК).
- Я перед вами и зайчиком, и белочкой прыгаю, а вам все **как об стену горох** (разг., неодобр.) [Там же].
- Что ты смотришь на меня **как баран на новые ворота** (прост., пренебр.) [Там же], *книжка перед тобой!*
- различных умений:
- А вот у Павленко **руки не из того места растут**. Кто тебя такую замуж возьмет? (на уроке технологии).
- в качестве собственной характеристики эмоционального состояния учителя:
- **Хватит доводить меня до белого каления!** Не боитесь, что пожалеете?!
- угрозы:
- **Зарубите себе на носу** (прост.) [Там же]: *будете пропускать занятия, останетесь без зачета.*
- грубого требования:
- **Выкатывайся отсюда колбаской!** (от *Катись колбаской по улице Спасской* (грубо прост.) [Там же]).

характеристики ситуации:

- **Не надо мне здесь лапшу на уши вешать** (прост.) [Там же]. *Я пока еще помню, что задаю.*
 - **На ЕГЭ пролетите, как фанера над Парижем.**
 - **Что у вас там за шарашкина контора** (прост., презр.) [Там же]?
- В использовании фразеологизмов также наблюдается стремление учителя не «поднять» детей до своего уровня, приобщить к народному языковому богатству, а «опуститься» до уровня учеников:
- У меня от этой вашей музыки, как вы говорите, **уши вянут** (разг.) [Там же] (учитель музыки).
 - Тебе какую-нибудь пакость сделать, **как два пальца об асфальт** (ученик зажал стекло микроскопа, и оно треснуло).

4. Использование пословиц и поговорок. Фактический материал позволяет наблюдать использование пословиц и поговорок. «Пословица обычно воспринимается как нормативное изречение. Она может представлять собой как нравственное поучение, так и правило поведения, основанное на бытовом опыте. Такое правило не исключает индивидуалистическую мораль – например, пословица *Своя рубашка ближе к телу* в зависимости от ситуации может использоваться либо как осуждение чужого поведения, либо как оправдание поведения самого говорящего» [Вьеллар 2005: 79]. Таким образом, можно сказать, что пословицы и поговорки способны выражать коммуникативную агрессию, являясь средством резко негативной, грубой, оскорбительной оценки. Например:

- **Женя, к доске! Сколько можно повторять? Что, орел – птица гордая, пока не пнешь, не полетит?**

В данном случае учитель выражает недовольство медлительностью ученика, его нежеланием идти к доске.

Однако собранные примеры демонстрируют использование в качестве средства выражения речевой агрессии большого количества пословиц и поговорок, уже содержащих оскорбительный компонент в своем значении. Например:

– *Дима, знаешь пословицу про тебя? Мал клоп, да вонюч* (ученику, болтающему на уроке и переговаривающемуся с учителем).

– *Что, Петров, ума нет, считай – калека?*

– *Ты же знаешь, что нельзя бегать на перемене. Чего носишься как угорелый? Или для тебя закон не писан?* (отчитывает завуч). (Ср. *Дуракам закон не писан*).

Вызывает опасение и то, что учителя не осознают степени ответственности за речевое поведение учеников, за стремление детей подражать взрослым, которые обладают для них авторитетом. Пример: двое первоклассников играют в песочнице. Что-то не поделили. Девочка с укором произносит: «*Да, Миша, если человек дурак, то это надолго*». Мама: «Оля, разве можно так говорить?» Мальчик: «А у нас Надежда Васильевна всегда так говорит». Дети не осознают, что подобное высказывание звучит оскорбительно для другого человека, они слепо копируют речь учителя.

Заключение. Педагог должен знать средства выражения речевой агрессии для того, чтобы учиться контролировать, сдерживать, преодолевать ее в своей речи, стремиться к повышению эффективности педагогической коммуникации.

Библиография

Вьеллар С. Между нормой и отклонением: Русские пословицы и их обценные варианты // Семиотика безумия: сборник статей. – Париж – Москва: Европа, 2005. – С. 73–84.

Коммуникативные единицы языка: Всесоюзная научная конференция: тезисы докладов. – М.: Образование, 2006. – 294 с.

Мокиенко В.М. Большой словарь русских поговорок // Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/proverbs/>

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка // Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/>

Толковый словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой // Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/>

Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка // Академик. – М.: Астрель, АСТ. – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://phraseology.academic.ru/>

Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 360 с.

Обучение магистрантов педагогического направления жанрам научного дискурса

Ерохина Елена Ленвладовна

Московский педагогический государственный университет, Россия
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1
доктор педагогических наук, доцент
E-mail: lenusha@rambler.ru

Аннотация. В статье подробно представлено содержание курса «Жанры научного дискурса» для магистрантов педагогического направления. Обоснована целесообразность включения этого курса в программу магистратуры в связи с необходимостью формирования профессиональных компетенций педагога (прежде всего, коммуникативной компетенции) в части осуществления им исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научный дискурс, академическая культура, академическая грамотность, коммуникативная компетенция.

УДК 378+371.13

Teaching genres of scientific discourse to master students in pedagogy

Elena L. Erokhina

Moscow State University of Education, Russia
119991 Moscow, Malaya Pirogovskaya Str., 1, Bld. 1
Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: lenusha@rambler.ru

Abstract. The article spells out the contents of "Scientific Discourse Genres" course meant for students in the pedagogy master's program. It provides rationale for including this course in the master's program in view of the necessity to develop a teacher's professional competence with respect to carrying out research activities with the communicative competence being a priority.

Key words: scientific discourse, academic culture, academic literacy, communicative competence.

UDC 378+371.13

Введение. Данная статья, содержательно относящаяся к области лингводидактики, развивает и конкретизирует идеи, раскрытые нами ранее [Ерохина 2017]. Нами доказано, что возникновение новых видов профессиональной деятельности учителя-словесника вызывает необходимость пересмотра программ его подготовки в вузе и, прежде всего, содержания формируемой коммуникативной компетенции. В статье рассмотрено, как появление среди видов профессиональной деятельности учителя исследовательской деятельности вызвало необходимость создания и внедрения курса «Жанры научного дискурса» для магистрантов, обучающихся по всем программам педагогического направления.

Материалы и методы. Методы исследования основаны на теоретических изысканиях в области педагогической риторики (В.И. Аннушкин, А.А. Волков, А.А. Ворожбитова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, А.К. Михальская, И.А. Стернин и др.) и лингвориторической парадигмы как основы инновационной педагогической системы [Ворожбитова 2004, 2015 и др.].

Обсуждение. Нами разработана и реализуется в МПГУ учебная дисциплина «Жанры научного дискурса» для студентов Института филологии, осваивающих разные магистерские программы педагогического направления. Необходимость введения данного курса вызвана тем, что среди видов профессиональной деятельности, которые осваивают магистранты, есть исследовательская деятельность. Эта профессиональная компетентность магистра образования должна проявляться на двух уровнях: во-первых, его собственная исследовательская деятельность (умение проводить научные исследования в области образования, решать конкретные научно-исследовательские задачи, опираясь на анализ и обобщение результатов, уже полученных наукой); во-вторых, его деятельность в качестве научного руководителя ученика-исследователя (умение организовать исследовательскую деятельность школьников на основе адекватно выстроенной системы взаимодействия учителя-научного руководителя и ученика-исследователя с учетом требований академической культуры).

Оба уровня этой компетентности основаны на развитии у студентов следующих видов компетенций: ПК-3 – способность руководить исследовательской работой обучающихся; ПК-5 – способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование; ПК-6 – готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач.

Дисциплина «Жанры научного дискурса» относится к дисциплинам по выбору профессионального цикла. Для ее освоения обучающиеся используют знания, умения, способы деятельности и установки, сформированные в ходе учебы в бакалавриате, а также в ходе изучения всех предшествующих речеведческих дисциплин. Освоение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин вариативной части профессионального цикла, прохождения педагогической практики, подготовки к защите магистерской диссертации. В результате изучения дисциплины магистрант

знает: содержание основных научных работ по проблемам дискурса; специфику научного дискурса, его основные типологические характеристики; место научного дискурса среди других видов институциональных дискурсов; определение и основные свойства академической культуры; особенности академического дискурса, его соотношение с научным дискурсом; содержание и структуру академической грамотности как элемента научного дискурса;

умеет: анализировать, обобщать, сопоставлять точки зрения по проблемам научного дискурса; выделять типологические характеристики научного дискурса; проводить сопоставление научного дискурса с другими видами институциональных дискурсов; соотносить понятия «научный дискурс» и «академический дискурс»; различать жанры научного дискурса; создавать и анализировать тексты, относящиеся к жанрам научного дискурса;

владеет: методикой анализа дискурса; приемами анализа и создания текстов научного дискурса; основами речевой профессиональной культуры; культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения. В магистратуре Института филологии общая трудоемкость этой дисциплины – 3 зачетных единицы (108 часов).

Формирование коммуникативных компетенций магистрантов в рамках данной учебной дисциплины предполагает два основных этапа: на первом происходит освоение обучающимися особенностей научного дискурса и академической культуры, на втором – в ходе самостоятельного создания и представления текстов различных жанров формируются и развиваются их умения эффективно взаимодействовать в различных ситуациях научного (и академического) общения. Исходя из задач данной дисциплины были определены ее основные разделы: «Особенности научного дискурса как разновидности институционального дискурса»; «Научный дискурс и академическая культура»; «Основные жанры научного дискурса»; «Гипержанры научного дискурса».

В разделе «Особенности научного дискурса как разновидности институционального дискурса» обсуждается представление понятия «дискурс» в лингвистической литературе, устанавливается соотношение понятий: «текст» – «дискурс» – «функциональный стиль». Магистранты анализируют различные классификации типов дискурса, подробно изучают и соотносят между собой разновидности институционального дискурса: учебный, научный, научно-учебный, академический. Наиболее подробно в программе курса представлены типологические характеристики научного дискурса: статусно-ролевые характеристики участников, хронотоп (прототипное место общения), коммуникативная цель, ключевой концепт, ценности, жанры. Кроме того, рассматриваются функциональные особенности научного дискурса: дискурсивные умения, дискурсивная компетентность, ритуальность научного дискурса. Подробно изучается специфика текста в научном дискурсе: алгоритм получения нового знания как модель научного текста; особенности диалога в научном дискурсе.

Для магистрантов-педагогов, будущих организаторов исследовательской деятельности школьников, важно научиться строить взаимодействие с учеником-исследователем в пространстве академической культуры, под которой мы понимаем «систему ценностей, норм, правил, образцов поведения, способов деятельности, принципов общения, основанную на педагогически адаптированном опыте научной познавательной деятельности» [Ерохина 2015: 298]. Поэтому в содержание раздела «Научный дискурс и академическая культура» включено изучение основных категорий культурологии, социологии науки, антропологии науки, лингвокультурологии как содержательных аспектов характеристики академической культуры. Магистранты овладевают понятием академической грамотности (*academic literacy*) как совокупностью компетенций, связанных с передачей знаний: операциональная грамотность (языковая компетентность); культурная грамотность (понимание дискурса или культуры); критическая грамотность (понимание того, как создается знание и как его можно трансформировать).

Практическую часть курса составляет формирование и развитие умений студентов создавать и анализировать основные жанры научного дискурса: академические – монография, статья, тезисы, доклад, сообщение, выступление; информационно-реферативные – реферат, обзор, аннотация; справочно-энциклопедические – энциклопедия, словарь, справочник; научно-оценочные – рецензия, отзыв, экспертное заключение, полемическое выступление; научно-учебные – учебник, учебное пособие, курс лекций; инструктивные жанры: методическое пособие, программа, инструкция. Особое внимание уделяется гипержанрам научного дискурса как наиболее актуальным для учебно-научной деятельности магистрантов: защита дипломной (диссертационной) работы; заседание кафедры; научная конференция.

Безусловно, знания, которые получают магистранты в ходе освоения курса «Жанры научного дискурса», имеют практико-ориентированный характер. Поэтому большую роль в программе курса занимает организация самостоятельной работы студентов: реферирование литературы, раскрывающей проблемы дискурса; подготовка сообщений, сопровождаемых презентацией, для выступления на семинаре; подбор

и анализ текстов научного дискурса; ролевая игра, воссоздающая особенности диалога в научном дискурсе; перевод иноязычной литературы по проблемам академической грамотности; сбор материала для проведения дискуссии: «Академическая культура: анахронизм или вечная ценность»; решение риторических задач.

Оценивание достижения планируемых результатов проводится как в традиционной, так и в инновационной форме. К традиционным оценочным процедурам относятся: написание экспозиторного эссе на тему: «Большинство фундаментальных идей науки существенно просты и, как правило, могут быть выражены на языке, понятном всем» (Альберт Эйнштейн), «Жизнь ученого была бы совсем счастливой, если бы ему не нужно было быть еще и писателем» (Чарльз Дарвин); создание письменных и устных текстов научного дискурса с учетом их жанровых признаков; редактирование научных текстов; дискурсивный анализ ситуаций научного и академического общения на основе различного дидактического материала (аудиозаписей научных конференций и процедур защиты диссертации или диплома, фрагментов кинофильмов); выполнение заданий рефлексивного характера, направленных на оценку собственной дискурсивной компетентности.

Для текущей аттестации магистрантов используются следующие задания:

Подготовить реферат-обзор на тему: «Дискурс: центральное понятие современной коммуникативистики или «фантомный» объект»? Корпус текстов (4–5 статей) магистрант подбирает самостоятельно. Обязательно включить статьи: Г.Г. Хазагеров «Обесмысливание научного дискурса как объективный процесс»; В.Е. Чернявская «Дискурс как фантомный объект: От текста к дискурсу и обратно?»»

Выполнения задания оценивается по критериям: создан подробный реферат-обзор (0 – 3 балла), проведено сопоставление позиций (0 – 3 балла), сделан вывод (0 – 3 балла), дан собственный аргументированный ответ на вопрос (0 – 3 балла). Максимально за задание – 12 баллов.

Проект: создать актуальный для исследовательской деятельности школьников перечень «императивов Мертона».

Критерии оценки: создан актуальный для ситуации исследовательского обучения перечень «императивов Мертона» (0 – 3 балла), дан обоснование внесенных изменений в аспекте особенностей учебно-научного общения (0 – 3 балла), устная защита созданного проекта (0 – 3 балла). Максимально за задание – 9 баллов.

Коллективный проект: подготовить и провести научную интернет-конференцию.

Критерии оценки: соответствие интернет-конференции особенностям гипержанра (0 – 3 балла), корректность, научная и педагогическая целесообразность избранной темы (0 – 3 балла), качество представленных презентаций (0 – 3 балла), качество организации и проведения научной дискуссии в рамках конференции. Максимально за задание – 12 баллов.

Примером инновационного оценочного средства является конкурс «Стэндап наука», который мы проводим на заключительном этапе освоения курса. Это форма обмена своими научными достижениями, популярная среди современных молодых ученых. Необходимо рассказать о своем магистерском исследовании так, чтобы магистранты других профилей поняли, о чем идет речь. Регламент выступления не более трех минут, обязательно использование презентации.

За выступление в формате «Стэндап наука» каждый магистрант может получить до 10 баллов. Оценивают выступление все слушатели по следующим критериям: соблюдение регламента, доступность изложения, умение заинтересовать аудиторию, свобода владения речью, качество презентации. По каждому критерию можно выставить от 0 до 2 баллов. Для выведения итоговой отметки определяется среднее арифметическое выставленных баллов.

Заключение. На примере курса «Жанры педагогического дискурса» мы показали значение, цели, задачи, основное содержание и методические приемы обучения магистрантов основам научного общения. Полагаем, что отдельные содержательные блоки этого курса могут быть включены и в речеведческие дисциплины для бакалавров – будущих педагогов.

Библиография

Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.

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

Ерохина Е.Л. Новые компетенции в структуре языковой личности современного учителя-словесника как ориентир модернизации филологического образования / Е.Л. Ерохина // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2017. – № 22-1. – С. 77–80.

Ерохина Е.Л. Методологические подходы к обучению субъектов исследовательской деятельности основам академической культуры / Е.Л. Ерохина // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – Ч. 2. – С. 298–300.

**Подготовка специалистов-филологов в казахстанских вузах:
проблемы, современные подходы и вопросы реализации**

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 современных подходах в подготовке специалистов-филологов в высших учебных заведениях Республики Казахстан. Определены современные тенденции в обновлении содержания образовательных программ филологических специальностей, шаги по совершенствованию управления лингвистическим образованием. Представлены результаты социологического опроса, продемонстрировавшие отношение учащихся старших классов к выбору профессии.

Ключевые слова: глобализационные процессы, интеграция, качество языковой подготовки, филологическое образование, полиязычие, модернизация учебных программ.

УДК 378(574)+81'246.2

**Training professional philologists in universities of Kazakhstan:
Problems, modern approaches and implementation issues**

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 explores modern approaches to training professional philologists in higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan, defines the modern trends in updating the contents of educational syllabi of philological specialties as well as the steps towards updating the management of linguistic education. The paper presents results of a sociological survey showing the attitude of high school students to choosing a profession.

Key words: globalization processes, integration, quality of language training, philological education, multilingualism, syllabi modernization.

UDC 378(574)+81'246.2

Введение. Ускоренные темпы политического, социально-экономического и научно-технического развития требуют качественных изменений в секторе образования: сегодня остро стоит вопрос о необходимости подготовки высококвалифицированных кадров, соответствующих требованиям XXI века, интегрирующих в себе образование и научные знания. Изменение ценностно-целевых ориентиров в образовании, необходимость решения высшей школой проблемы подготовки выпускников к условиям самостоятельного преодоления сложностей ставит задачу дальнейшего совершенствования системы профессионального образования. Новые подходы к подготовке филологов обусловлены рядом важных факторов, среди которых, в первую очередь, общие тенденции, связанные с переменами в политическом строе и состоянии социума, появлением новых информационных технологий, глобализационными процессами – иными словами, с общими тенденциями развития цивилизации.

Материалы и методы. Источниками для исследования послужили тексты государственных программ, законодательных актов, интернет-ресурсов. Изучаемая литература явилась основанием для критического анализа и обобщения уже накопленных наукой данных. Были также обобщены данные социолингвистического анкетирования.

Обсуждение. Произошедшие изменения ценностных приоритетов в обществе повлияли на отношение ко многим гуманитарным специальностям: филологическое, историческое, философское и другое образование стало менее престижным. Конечно, специалисты-филологи на рынке труда сегодня достаточно востребованы, в частности, спрос на учителей-предметников в образовательных учреждениях высок, однако не все желают работать в школе, а стремление получить интересную (и при этом высокооплачиваемую) работу характерно для всех нынешних выпускников. По результатам проведенных казахстанскими социологами опросов, старшеклассники считают наиболее престижными те профессии, которые обладают особой значимостью в условиях рыночной экономики. Выбирая профессию, они руководствуются, в первую очередь, ее предполагаемой перспективностью. Среди мотиваций основным критерием является «хорошая заработная плата» – 43,7 %, в то же время 25,2 % респондентов выбирают пока-

затель «интерес к работе», чуть меньше – 24,0 % – одобряют вариант ответа «жить спокойной и обеспеченной жизнью», 18,3 % предпочитают «видеть карьерные перспективы», 14,1 % опрошенных придадут значение «достижению высокого положения в обществе», и только 15,3 % хотели бы «быть полезными людям». Поэтому важен сегодня поиск, прежде всего, ответов на ряд очень важных вопросов: во-первых, какое место занимает и филологическое направление специальности среди других областей образования; во-вторых, получаемая выпускником профессия (квалификация) среди прочих профессий; в чем состоит ценность и каковы перспективы применения получаемого филологического образования, в-третьих.

Специалисты обращают внимание на имеющие место противоречия между объективными потребностями высших учебных заведений в улучшении качества преподавания языков и недостаточной разработанностью практических путей его реализации, между декларируемым признанием компетентностного и деятельностного подходов и ориентированностью большинства программ, учебников и учебных пособий на реализацию традиционного подхода на основе знаний, умений и навыков, между осознанием студентами объективной значимости многоязычия и низким уровнем развития общих и специальных компетенций будущих специалистов [Евдокимова 2013: 93]. Ежегодное проведение экспертизы, позволяющей выявить потребности рынка в специалистах-филологах; введение государственного распределения выпускников с целью обеспечения кадрами учреждений, нуждающихся в специалистах-филологах (в частности, сельской местности); установление и развитие постоянных контактов между выпускающими кафедрами филологических факультетов и учреждениями, выступающими в качестве потенциальных работодателей, вплоть до заключения официальных соглашений и договоров, в которых бы оговаривался перечень необходимых им специалистов, их число и требования к уровню их подготовки позволит решить проблемы существующих диспропорций и взаимных непониманий между участниками образовательного процесса и профессиональной деятельностью выпускников вузов в Казахстане. Поэтому подготовка филолога XXI века, эксплицирующего знания и идеи мировой филологической науки, новейшие ее достижения, способного творчески мыслить и интегрироваться в мировое образовательное пространство, должна быть направлена на повышение востребованности на рынке труда, престижности и привлекательности. Филология сегодня характеризуется расширением проблематики исследований, развитием междисциплинарных, пограничных и прикладных исследований. Качественными характеристиками современной филологии являются ее системная разомкнутость, антропоцентричность, динамичность, толерантность, практическая ориентированность. Современные аспекты развития фундаментальных и прикладных научных исследований, осуществляемые в лингвистических и литературоведческих направлениях, находят применение в различных отраслях гуманитарной науки в целом.

Поэтому совершенствование филологического образования предполагает необходимость целостной системы изучения вопросов филологии и практического их освоения, рассмотрения их в новых аспектах гуманитарных наук, что предполагает активный поиск конкретных механизмов и способов их совместности в соответствии с мировыми тенденциями развития и сохранением национальных приоритетов. Следует отметить, что казахстанские ученые-филологи активно поддерживают тесные связи с филологической наукой других стран. Именно разработка научных исследований в контексте мировой филологии позволяет ученым решать крупные лингвистические, литературоведческие и научно-методические задачи. Современные тенденции развития общества формируют социальный заказ по отношению к филологической подготовке. Е.И. Голованова определяет профессиональную личность как совокупность интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, сформированных в особой профессионально-культурной среде и отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности. 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: 263]. Автор отмечает, что «профессиональная языковая личность 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].

Спрос на выпускников филологических специальностей существенно изменился: помимо учебных заведений, требуются специалисты-филологи в отделах по работе с кадрами во многих крупных компаниях и банках, которые предполагают обучение сотрудников культуре делового общения, основам речевого этикета и речевого имиджа, делопроизводства; в фирмах по разработке и подготовке рекламных текстов; в туристических компаниях; в посольствах и т.п. Это говорит о том, что в современных условиях, к примеру, филологическое консультирование и экспертиза, деловая риторика и деловое письмо должны рассматриваться как прикладные отрасли филологического знания. Юриспруденция, реклама, маркетинг, делопроизводство, связи с общественностью, политическое консультирование – как области активного приложения филологического знания. Расширение прикладных отраслей филологического знания предполагает формирование более широких и разносторонних компетенций, определяющих рамки познаний и сфер будущих профессиональных действий. При этом в перечне требований к выпускникам вузов, подготовленным для той или иной сферы деятельности, учитываются как профессиональные умения и навыки выпускников, так и кругозор, способности к творчеству, самостоятельность в принятии решений и иные необходимые в практической работе качества. Это означает, что, скоординировав уси-

лия вузов и рынка труда, необходимо пересмотреть и составить набор компетенций предполагаемых выпускников, который повлияет на содержание образовательных программ и государственных образовательных стандартов по соответствующим филологическим направлениям. Изменившиеся социальные условия диктуют подбор и содержание дисциплин, определяющих образовательные программы филологического направления. Основные требования, отраженные в принципах Болонского процесса, предполагают сочетание двух более или менее равноценных и гармонично сбалансированных частей, одну из которых составляет фундаментальная подготовка, т.е. приобретение компетенций, без которых нет и не может быть квалифицированного филолога. Вторую – профильное обучение, которое должно готовить студента к максимально выгодной профессиональной реализации в рыночных условиях.

Основной принцип, который должен красной нитью отражать сущность филологической подготовки, – это принцип вариативности, предполагающий существенную долю специализации. Речь идет о большей вариативности курсов и индивидуализации образовательной траектории каждого студента. Поэтому важное место в подготовке филолога должны занимать дисциплины, входящие в основные профессионально профилированные и специализированные модули. Новый ракурс в учебном комплексе придают вопросы интегрированного характера, тесно связанные с другими науками (политологией, юриспруденцией, философией, экологией и т.д.), что является соответствующим духу времени методологическим обеспечением для реализации написания учебников и учебных пособий нового поколения. Разработка, к примеру, таких научно-образовательных курсов, как «Политическая лингвистика», «Юридическая лингвистика», «Экологическая лингвистика», «Лингвистическая экспертиза», подготовленных с учетом казахстанской действительности для создания образовательных программ по основным модулям филологических специальностей для студентов казахстанских вузов, даст предпосылки для технологических решений по созданию и внедрению новых казахстанских лингвистических дисциплин с учетом национально-ментальных особенностей. Содержание подобных дисциплин отражает интеграцию множества подходов и направлений в исследовании с целью внедрения их в учебный процесс. Освоение этих дисциплин позволит выпускнику приобрести компетенции, требуемые в различных профессиональных отраслях современной коммуникативистики.

Все дисциплины должны быть, в первую очередь, направлены на выработку тех компетенций, которые отражены в Государственных стандартах. И если мы четко прописываем перечень базовых общепрофессиональных компетенций, то мы должны и определить, какие именно дисциплины, практики и т.п. будут работать на формирование данных компетенций. Необходимо убедительно подтвердить правомерность каждой дисциплины и отведенного на нее количества кредитов, чтобы студенту было понятно, зачем ему несколько семестров изучать ту или иную дисциплину. Структуру и содержание подобных курсов, конечно, нужно серьезно разрабатывать и обсуждать. В их подборе должна быть, прежде всего, логика, а не желание преподавателей оттачивать свои научные концепции, порой весьма и весьма узкоспециальные. Важно усилить разработку и таких типов курсов по выбору, которые готовят студента преимущественно к будущей практической деятельности. Осуществление механизмов внедрения новых курсов позволит достигнуть целей по модернизации учебного процесса в области филологии, по созданию новых направлений в казахстанской филологии. Здесь нужно сказать и о перестройке самого преподавания: компьютерные технологии, мультимедийные продукты аккумулируют в себе огромное количество аудио- и видеoinформации, что, конечно же, предполагает изменения в самой форме обучения. Речь идет о замене пассивного усвоения лекционного материала активной самостоятельной работой студентов. С другой стороны, современный преподаватель должен не только все время поддерживать на должном уровне свои знания. Сегодня он должен быть специалистом, обладающим не только высоким уровнем компетентности в своей специальности, но и знаниями, соответствующими современному состоянию информационных технологий, т.е. должен быть в состоянии адекватно реагировать на быстро меняющуюся ситуацию в новом информационном пространстве. Изменения в области языковой политики страны отражены в Государственной программе развития и функционирования языков на 2011–2020 годы [Государственная программа... Электронный ресурс], одной из стратегических задач которой является ориентация на полиязычие.

Одним из эффективных решений задач, поставленных в рамках данной программы, явилось расширение объема кредитов на изучение государственного, русского и иностранных языков на всех специальностях бакалавриата («Профессиональный казахский/русский язык» и «Профессионально ориентированный иностранный язык»). Свободное владение иностранным языком становится не дополнением к высшему образованию, а обязательным составляющим компетенций специалиста. Заметим, что к основным положительным тенденциям, определяющим современное состояние казахстанского филологического образования, косвенным показателем его востребованности, можно отнести устойчивый интерес абитуриентов на специальности филологического направления с иностранным языком обучения.

В последние годы ведущими казахстанскими вузами проводится большая работа по: а) внедрению новых специализаций с обучением на английском языке (и др. иностранных языках) в рамках существующих языковых и неязыковых специальностей как новый виток развития, соответствующий современным запросам образовательного рынка; б) открытию новых языковых и неязыковых специальностей докторантуры Ph.D. по имеющимся профилям с полным обучением на английском и других иностранных

языках с целью соответствия мировым стандартам качества образования; в) развитию программ магистратуры и докторантуры в рамках "Double Degree" (двойной диплом); г) дальнейшему развитию внутренней и внешней академической мобильности и научных стажировок для студентов, магистрантов и докторантов по обучению в ведущих вузах Казахстана и зарубежья; д) привлечению квалифицированных носителей иностранных (в частности, английского) языков в образовательный процесс вуза; е) активному сотрудничеству с другими университетами, что позволяет перенимать богатый опыт в этой области.

Реализация учебных программ, построенных на двух-трех языках, подготовка полиязычного специалиста становится необходимостью в связи с тенденцией интернационализации казахстанского образования. Одним из системных и эффективных решений этой проблемы может стать введение в классификатор специальностей высшего образования по направлению «Филология» так называемых «сдвоенных» специальностей, что позволит выстраивать две параллельные образовательные линии: основное (обязательное) филологическое образование, реализуемое в образовательной области «Филология», и дополнительную углубленную (при необходимости непрерывную) лингвистическую подготовку в области иностранного(-ых) языка(-ов). Данному процессу также могло бы способствовать признание иностранного языка в качестве профилирующего предмета при поступлении на любую специальность филологического профиля, что расширит возможность выбора специальности данного направления.

Таким образом, все разрабатываемые в области филологического образования программы должны быть направлены на формирование научно-образовательной среды принципиально нового типа для повышения качества филологических исследований и изучения языков. Основные ее содержательные направления заключаются в стимулировании роста научно-образовательного потенциала филологических и сопряженных с ними наук в едином информационном пространстве, создании и модернизации современных систем управления качеством, новых образовательных программ и технологий обучения, интеграции образования, науки и инновационной деятельности.

Заключение. Модернизация филологического образования представляет собой важнейшую задачу, от решения которой во многом зависят пути развития филологических наук, степень их востребованности обществом, наконец, оптимальное решение проблем высшего филологического образования.

Какие шаги необходимо предпринять для решения всех этих задач?

– Продолжать совершенствовать систему управления лингвистическим образованием во всех подразделениях учреждения. Речь идет о создании такой программы, которая будет способствовать формированию научно-образовательной среды принципиально нового типа для повышения качества филологических исследований и изучения языков. Основные содержательные направления данной инновационной образовательной программы заключаются в стимулировании роста научно-образовательного потенциала филологических и сопряженных с ними наук в едином информационном пространстве, создании и модернизации современных систем управления качеством, новых образовательных программ и технологий обучения, интеграции образования, науки и инновационной деятельности.

– Проводить дифференциацию и индивидуализацию филологического образования при выполнении государственных образовательных стандартов на основе качественной и количественной оценки результатов обучения.

– Создать систему стимулов для преподавателей и студентов, побуждающих к повышению эффективности контроля качества лингвистического образования.

– Совершенствовать теоретическую и практическую подготовку профессорско-преподавательского состава языковых кафедр в области применения новых информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, опыт работы по зарубежным учебно-методическим комплексам, обеспечивая способность и готовность заниматься педагогической деятельностью в полиэтнической и поликультурной среде Казахстана.

– Основным подход в обучении языкам должен быть этнолингводидактический, который, будучи призванным определиться с исходными позициями научного познания полиязычного образования, включает в себя совокупность основополагающих принципов, специализированных методов и специфических средств его осуществления, что содержит, прежде всего, идеи межкультурной коммуникации.

Библиография

Евдокимова Н.В. Языковая картина мира как условие формирования многоязычной компетенции // Труды X юбилейной Международной научно-практической интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Ростов-на-Дону, 2013. – С. 91–96.

Голованова Е.И. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики // *Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии: сборник научных трудов в честь В.Ф. Новодрановой.* – М.: Авторская академия, 2010. – С. 261–270.

Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_Id=31024348#

**Языковой портрет эпохи в персональных дискурсивных практиках
военных и государственных деятелей**

Зверев Сергей Эдуардович

Военный институт (Железнодорожных войск и военных сообщений)
Военной академии материально-технического обеспечения, Россия
198511, г. Санкт-Петербург, г. Петродворец, ул. Суворовская, 1
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: ser86979392@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изложению результатов применения метода археологии М. Фуко к анализу дискурсивных формаций, соответствующих определенным историческим периодам развития человеческого социума. Отмечается, что дискурсивные практики должны основываться на категории *ценности* – универсального стимула развития цивилизации и критерия уровня ее развития. Выделяется шесть основных групп ценностей: героические, религиозные, государственные, национальные, социальные и наднациональные, которые определяли состояние общественного сознания на протяжении человеческой истории.

Ключевые слова: дискурс, общественная речь, пафос общественной речи, ценности общественного сознания.

УДК 81'42:323.3+81-13

Linguistic portrait of an era in personal discursive practices of military and government officials

Sergei E. Zverev

Military Institute of Railway Troops and Military Communications
of Military Academy of Logistics, Russia
198511 St Petersburg, Petrodvorets, Suvorov Str., 1
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: ser86979392@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of the application of Michel Foucault's archaeology method to the analysis of discursive formations corresponding to particular historical periods of human society's development. It is noted that the discursive practices should be based on the category of «values» — a universal stimulus for the development of civilization and the criterion of the level of its development. The author singles out six core values which have been determining the state of public consciousness throughout human history: heroic, religious, state, national, social, and supernatural.

Key words: discourse, public speech, pathos of public speech, values of social consciousness.

UDC 81'42:323.3+81-13

Введение. В стремлении к унификации учебников, особенно по истории, вызванном необходимостью обеспечить молодое поколение ясным и непротиворечивым взглядом на события, противостоять искажению и прямой фальсификации истории, нередко наблюдаются признаки стандартизации мнений и оценок, противоречащих самому принципу *историчности*, как понимал его один из величайших французских философов второй половины XX в. Мишель Поль Фуко.

Материалы и методы. В работе над статьей использован метод анализа источников по проблеме исследования, дискурс-анализ, контент-анализ и др.

Обсуждение. На принципе историчности, который нельзя путать с принципом *историзма*, трактующего человеческую историю как историю прежде всего идей, личностей и событий, основывается метод *археологии* Фуко. Его суть заключается в том, чтобы заставить говорить события и изучать события, основываясь не на их толковании историками, а на голосе персонажей, которые, собственно, и творили историю. «В наши дни, – писал Фуко, – история – это то, что преобразует документы в памятники, в которых расшифровываются оставленные людьми следы, в которых по отпечаткам пытаются узнать, кем или кем они были оставлены» [Фуко 2004: 43]. Археология знания рассматривает исторический дискурс не как документ, а как памятник; не как признак вещи, а как самоценную вещь, как она понимается в философии. Однако изучение исторического дискурса не замыкается в рамки лингвистического исследования, представляющего все же достаточно ограниченный научный интерес. Изучение дискурса является объективным научным методом диалектического познания общественных явлений. Археология Фуко, по сути, выступает ценным дополнением исторического материализма, рассматривая вместо оси *сознание историка – познание – наука*, которая, по мнению философа, не может быть избавлена от субъективности, ось *дискурсивная практика – знание – наука* [Там же: 335].

Фуко были замечены некоторые общие черты, присущие дискурсам, распространенным на определенном этапе исторического развития. Применительно к научному знанию им было введено понятие *эпистемы*, как совокупности связей, «которые в каждую конкретную эпоху можно найти между науками, анализируя их на уровне дискурсивных закономерностей» [Там же: 351]. И он же писал о целесообразности поиска таких закономерностей в общественно-политической жизни, задумываясь о том, «не пронизано ли политическое поведение общества, группы или класса определенной и поддающейся описанию дискурсивной практикой» [Там же: 355]. Решение этого вопроса позволяло бы, по мысли Фуко, не задаваясь целью установления влияния социально-экономических факторов на уровень общественного сознания, определить, в какой момент сформировалась та или иная «дискурсивная практика», которая способствовала взаимному преобразованию тех и других.

Поиск Фуко общности черт областей человеческого знания, заключенных в категории эпистемы, опирался на поиск условий, вызывающих к жизни те или иные дискурсивные практики. Анализируя дискурсивные формации психиатрии, грамматики и медицины, Фуко неизбежно приходил к мысли о прерывчатости, неопределенности и непредсказуемости концептуально-смысловых связей, заключенных в дискурсах этих областей знания. Его «Археология» ставила больше вопросов, вопросов действительно важных для направления будущих исследований взаимосвязи общественной речи и общественной мысли, но редко давала сколько-нибудь определенные ответы. И это является в достаточной степени обоснованным: каждый исследователь строит теории на базе хорошо известных ему областей эмпирических фактов. А факты, доступные предыдущему опыту Фуко, как раз и заключались в областях психиатрии («История безумия в классическую эпоху»), грамматики («Слова и вещи») и медицины («Рождение клиники»).

Мы полагаем, что общий принцип, через призму которого необходимо рассматривать развитие дискурсивных формаций в различные исторические периоды, надо искать в человеческой *социальности*. Принцип социальности пронизывает все области знания и деятельности, поскольку развитие человеческого социума есть история развития человечества. В этом принципе отражается основной закон общественного развития: общественное бытие и общественное сознание взаимно определяют друг друга через общественную речь. Под общественной речью мы понимаем совокупность родов социально значимой речи, существующих в определенный исторический период. Теория дискурса Лакло – Муфф говорит об этом так: «Дискурс – это форма социальной практики, которая одновременно и созидает социальный мир, и одновременно созидается посредством других социальных практик» [Филлипс, Йоргенсен 2004: 101]. Принцип социальности позволяет установить взаимосвязи не столько между областями знания различных наук, что представляется в достаточной степени умозрительным, натянутым и спекулятивным, сколько между различными сферами проявления человеческой социальности: наукой, политикой, религией, экономикой и пр. С этой точки зрения дискурсивные практики, характеризующие концептуально-смысловое наполнение соответствующих дискурсов, должны основываться на категории *ценности* – универсального стимула развития цивилизации и одновременно критерия уровня ее развития.

В этой связи, например, гелиоцентрическая система Коперника, тезисы Мартина Лютера и религиозные войны во Франции есть явления одного порядка, характеризующегося постепенным, даже не признававшимся в полной мере самими историческими персонажами закатом религиозных ценностей общественного сознания периода позднего Средневековья – начала Нового времени. Несмотря на то, что и Коперник, и Лютер были глубоко верующими, а действующие лица Варфоломеевской ночи еще и фанатически верующими людьми, их деятельность объективно вела к расширению научных, религиозных и политических свобод, подготавливавших переход к новым ценностям – национальным, под знаком которых проходило общественное развитие в эпоху Нового времени. Формирование наций, уже желавших, по выражению Э. Дюркгейма, открыто поклоняться самим себе, а не через туманную завесу религии, проявлялось в образовании сильных централизованных государств по всей Европе. И те народы, как например, в Испании, вектор развития которых по тем или иным причинам не совпадал с магистральным путем формирования цивилизационных ценностей, были обречены тащиться в хвосте прогресса, постепенно утрачивая военное могущество и политическое влияние. И оказалось неважным, что испанским терциям долгое время никто не мог противостоять на поле боя, что в распоряжении испанской короны были богатства целого Нового Света – скванное и усыпленное религиозными догмами сознание народа не смогло изобрести ничего нового, что помогло бы империи выжить в столкновении с изобретательностью и предприимчивостью питаемых неукротимой жаждой личной свободы нациями.

В работах серии «Военная риторика» совокупность «дискурсивных практик», или «дискурсивная формация» (по Фуко), получила название «пафос общественной речи» [Зверев 2012a], что раскрывает суть этого понятия как качественной характеристики общественной речи. Под пафосом общественной речи мы понимаем совокупность концептуальных воззрений создателей речи, используемых в качестве содержательной основы топов. Топ же рассматриваем как ценностное суждение, разделяемое без особых возражений большинством аудитории. Совершенно естественно, что топы меняют свое ценностное значение от эпохи к эпохе: то, что являлось незыблемой истиной когда-то, может не восприниматься как таковой по прошествии определенного времени. Например, топ «мученическая смерть имеет награду в

вечности», неоспоримый в Средневековье, сильно потускнел в современном общественном сознании, разделяемый теперь, пожалуй, только представителями радикальных религиозных течений.

Понятие пафоса общественной речи, безусловно, в большей степени «риторическое», по сравнению с «философским» аналогом Фуко. «Лингвистический» аспект общих черт, присущих родам общественной речи определенного исторического периода, был отмечен и закреплен в определении А.А. Ворожбитовой, рассматривающей «дискурс-универсум, в котором существует совокупная языковая личность этносоциума в данный культурно-исторический период» [Ворожбитова 2000: 5]; (см. в связи с этим также: [Ворожбитова 2013; Vorozhbitova, Issina 2013]). Нетрудно заметить, что в основе всех этих определений лежит понимание, что, как писал ранее Х.-Г. Гадамер, «язык выходит из своего окказионального окраинного положения и становится в центр философии» [Гадамер 1988: 187].

Изучение истории персональных дискурсивных практик военнослужащих (под этим именем для краткости мы будем понимать эпических героев, исторических персонажей – полководцев и простых воинов) дает уникальную возможность выделить и описать несколько видов пафоса общественной речи: **героического, религиозного, государственного, национального, социального и наднационального**. Название им дали соответствующие ценности, преобладавшие в общественном сознании в тот или иной исторический период. Огромное значение имеет то, что военные речи, произносимые обычно в переломные, судьбоносные для каждого народа эпизоды его истории, тщательно протоколировались историками, даже средневековыми хронистами, обычно очень скупыми на всякую «лирику». Это позволяет проследить развитие общественного сознания на значительном временном отрезке, заключающем в себе почти всю историю человечества, по крайней мере, его письменную историю. Немаловажно и то, что в момент произнесения военных речей люди реже всего лгут и пытаются обращаться к самым действенным средствам воздействия на человеческую психику – истинным ценностям, живущим в общественном сознании. Действие указанных видов пафоса, вплоть до самых «молодых» – социального, находившего широкое распространение на фронтах Гражданской войны в России, и наднационального, родившегося из необходимости поиска общего языка стран-участниц антигитлеровской коалиции, – наблюдается не только в военной риторике, но и в прочих родах социально значимой речи, например, в политической и судебной риторике [см., например, Зверев 2012б; Зверев 2013] с глубокой древности.

Принцип социальности закреплен в *законе поступательной смены пафосов общественной речи*: героический – религиозный – государственный – национальный – социальный – наднациональный. От эпохи богов и полубогов, титанов и героев, мыслителей и императоров, воплощенной в Античности, когда социум был еще слишком зависим от воли, а нередко и произвола отдельной личности, развитие шло к постепенному возрастанию личной ответственности (а значит, и значения личностей, слагавших социум) сначала перед лицом трансцендентного существа, именуемого Богом, к ответственности перед самим социумом-нацией. Государственные ценности, игравшие служебную роль при переходе от средневековых религиозных к национальным ценностям, характерным для Нового времени, помогали примирить в общественном сознании идею передачи верховной власти от помазанника Божьего социуму. Государство выступало по сути тем же трансцендентным образованием, что и Бог, но обретавшим вещность благодаря осуществлению власти людьми из плоти и крови. Отсюда до прямого народовластия, провозглашенного Декларацией прав человека и гражданина, было, что называется, рукой подать.

В России государственные ценности начали формироваться мощной державной волей Петра. Знаменитая Полтавская речь, в которой самодержавный монарх призывал сражаться за «государство, Петру врученное», – зримое тому подтверждение. И в дальнейшем весь XVIII век, век воинской славы России, проходил под знаком преобладания тех же государственных ценностей. Недаром поля сражений Румянцева и Суворова оглашались кличем: «Виват, Екатерина!» – имя монарха выступало символом почти абсолютистской государственности.

Неспособность государства самостоятельно справиться с наполеоновским нашествием привело к тому, что государственные ценности существенно поблекли в общественном сознании воюющей армии. В приказах М.И. Кутузова в 1812 году имя царское часто уступало место Отечеству, которое писалось уже с прописной буквы. «Пусть каждый помнит Суворова, – читаем в приказе от 29 октября, – он научал сносить голод и холод, когда дело шло о победе и славе русского народа!» Но переход к общим с Европой национальным ценностям после победного окончания войны означал бы, как убедительно показал бунт декабристов, изменение формы государственного устройства России. В результате на протяжении всего николаевского царствования в общественном сознании искусственно стали насаждаться отдававшие Средневековью религиозные ценности, хотя и делегировавшие верховной власти сакральное значение, но сдерживавшие всякие попытки общественного развития.

Только на бастионах Севастополя в речах вице-адмирала В.А. Корнилова робко зазвучал национальный пафос: «Да благословит нас русский Бог!», но прозвучал он слишком поздно, и русская армия и русское общество после трех десятилетий убаюкивания утешительной мечтой обладания религиозной истиной оказались не в состоянии противопоставить технически, интеллектуально и духовно развитым европейским нациям ничего, кроме способности к подвигу и героической смерти. Дневники Л.Н. Толстого дают достаточно тому подтверждений.

Интересной иллюстрацией трансформации ценностей представляет период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг., во многом переломный для российского общественного сознания. К концу войны национальный пафос зазвучал в полную силу даже в речах представителей царствующей династии! Любопытно сопоставить количество концептов религиозной, национальной и государственной тематики, содержащихся в приказе великого князя Николая Николаевича Старшего об объявлении войны и в приказе того же высокопоставленного автора после победного окончания войны (см. табл.):

Таблица

Сравнительный анализ тематики концептов, содержащихся в приказах главнокомандующего русской армии

№ п/п	Тематика концептов	Количество употреблений концептов в тексте	
		Приказ 12 апр. 1877 г.	Приказ 27 февр. 1878 г.
1	Национальные («Россия», «Русь», «русские»)	2	8
2	Религиозные («вера», «святость», «христиане»)	6	3
3	Государственные («царь», «царский»)	4	1

Обнаруживается явное возрастание количества концептов национальной и пропорциональное ему умаление концептов государственной тематики к концу войны при одновременном падении вдвое количества концептов религиозной тематики. Эти цифры служат убедительной иллюстрацией к мировоззренческим сдвигам в русском сознании даже среди представителей правящей элиты Российской империи. Самодержавная монархия в России стремительно теряла популярность. И это на фоне победоносной войны.

С обретением в результате Великих реформ «дара речи» абсолютным большинством населения, в России сложилось явное противоречие между законодательно закрепленным правом на речь за главой государства и стремлением к доминанте в общественной речи начинавшей складываться нации как интеллектуально и культурно развитой, деятельной части народа. Нет необходимости доказывать здесь, что право, речь и власть во все времена и у всех народов выступали в качестве синонимов.

Однако оказалось, что власть нации, лишенная утешительной для общественного сознания надежды, что властитель и подданный будут в свое время совершенно равны перед лицом Бога в день Его суда, возлагает на людей «бремена тяжелые и неудобноносимые», выражавшиеся в неприкрытой жестокой эксплуатации. Реакцией на это стало распространение во второй половине XIX в. в Европе ценностей социальных, объявлявших войну эксплуатации человека человеком. Ценности эти, как показала практика, были весьма разрушительными для социума, и торжество их в Советской России было кратковременным, ограниченным годами первого послереволюционного десятилетия.

В дальнейшем, особенно в 1930-е гг., с ростом успехов в социалистическом строительстве в речах первых лиц СССР отчетливо проявлялись государственные ценности, лишь для формы одобренные системообразующими социальными эпитетами, как в речи маршала К.Е. Ворошилова на проходившем 10–21 марта 1939 г. XVIII съезде ВКП(б): «Наша армия... всегда, в любой момент готова ринуться в бой против всякого врага, который посмеет коснуться священной земли Советского государства (бурные аплодисменты)» [Ворошилов 1939: 39].

В годы Великой Отечественной, как известно, повторилась ситуация Отечественной войны 1812 года: рост значения национальных ценностей, подытоженный в известном тосте И.В. Сталина за здоровье русского народа, закончился сразу после Победы. Охранительное утверждение в общественном сознании идеологом официального социального пафоса впоследствии привело только к ритуализации общественной речи и стагнации экономического и социального развития.

Краткий период господства после 1991 г. в российской общественной речи «общечеловеческих» ценностей наднационального пафоса закончился с началом первой чеченской войны, ознаменовавшейся кризисом пафоса общественной речи. В поиске объединяющих общество ценностей российские элиты обратились к древнейшему героическому пафосу, уповая на то, что население, большинство которого благодаря богатой на военные события истории XX в. и долгое время господствовавшей концепции «армии вооруженного народа» с гордостью отождествляло себя с защитниками Отечества, поневоле сплотится перед лицом внутренней или внешней угрозы. Это имело успех во внутренней политике, выразившись, в частности, в трансформации силовых структур некогда мятежной республики в «боевую пехоту Владимира Путина».

Однако такая модель общественных отношений требует непрерывного подкрепления победами – военными, политическими, спортивными, научными прорывами и достижениями (преимущественно в оборонной сфере) и проч. – поскольку «победа» является одним из основополагающих концептов героического пафоса. Во внешней политике такой путь развития представляется весьма затратным как в плане расходов на поддержание высокой боеготовности вооруженных сил, так и убытков от санкционного давления стран, настороженно воспринимающих агрессивные и напористые политические декларации и демарши, рассчитанные чуть ли не в большей степени на собственное население, чем на международное сообщество.

Неизбежно сопутствующее «героизации» общественного сознания ограничение гражданских свобод вкупе с вызванным нехваткой средств сокращением расходов на науку, культуру и образование ставит естественный предел развитию по пути культивирования героических ценностей в масштабе общественной речи. Героический пафос является системообразующим для вооруженных сил, но он не должен перерастать в государственную идеологию по образцу спартанской. Пример этого государства свидетельствует, что длительное перенапряжение в пользу военного преобладания над соседями дает обратный эффект. Тем более это справедливо по отношению к империям, которые, может быть, и создаются военной силой, но сохраняются и прирастают только благодаря ощущаемому всеми народами, их слагающими, превосходству культуры имперской нации. Военные империи не трансформируются – они разрушаются, несмотря на постоянно демонстрируемые мускулы и готовность в случае чего «повторить».

Очаги вооруженных конфликтов, расположившиеся в конце XX – начале XXI вв. по периметру границ бывшей советской империи, – грозное свидетельство того, что имперская нация уже не производит должного впечатления на бывших сателлитов и вчерашних соратников движением по пути прогресса и процветания. Не случайно Казахстан сегодня активно переходит на трехязычие, отождествляя русский язык с великой русской культурой XIX в., а английский – с прогрессом в бизнесе, науке и технологиях XXI века. Переход большинства бывших советских республик на латиницу – явление того же порядка.

Следует также осознавать, что современные стратегии применения мягкой силы не основываются на том, чтобы непременно выбить дубину из рук размахивающего ею, – предпочтительнее подождать, пока тот не устанет, не проголодается, сам не выбросит ее и не займется поиском хлеба насущного. По крайней мере, именно по такому сценарию была разыграна холодная война, завершившаяся крушением советской империи. Поэтому вместо того, чтобы вкладывать средства в достижение кратковременной эйфории у населения от созерцания на парадах грозных сил и средств разрушения, следует обратиться к укреплению отечественной государственности, понимаемому, конечно, не как совершенствование аппарата подавления всего и вся, но как развитие у народа чувства гордости за свои государственные и общественные институты – утверждению того самого государственного пафоса, который только и может привести к формированию единой российской нации. Никакие законы нам в этом не помогут. Только долготерпение наращивание слоя культуры и образованности позволит нам создать достойные формы государственности, которые бы соединили под своим благодетельным покровом народности и конфессии нашей страны и сплотили бы их в осознании не только нередко вынужденной общности исторических судеб, но и текущего опыта успешного развития, в единую нацию.

Вместо этого в недавнем выступлении главы государства на международном форуме «Один пояс – один путь» в Пекине прозвучали слова, что концепция социального государства уже не может обеспечить не только развитие страны, но и поддержание относительного благосостояния ее граждан. Но ведь концепция социального государства Л. фон Штейна выполняла значительно более важную роль, нежели простое выравнивание уровня жизни разных слоев населения и снятие таким образом проблемы социальной агрессии – она способствовала образованию слоя государственно мыслящих людей, объединяющихся на основе общности социальных ценностей и интересов в единую нацию. Именно таким образом за ничтожно короткий срок по историческим меркам сформировалась германская нация, настолько поразившая современников укоренением в немецком общественном сознании национально-государственных ценностей, что это даже заставило заговорить о мощном «государственном инстинкте», свойственном якобы германцам.

В современной России государственные ценности если еще и еще живы, то только у старшего, еще «советского» поколения. Опросы, проведенные среди курсантов военных вузов, показывают абсолютное отсутствие восприятия государства как социальной ценности. И это в армии, которая сама является частью государства!

Таким образом, концепция социального государства у нас терпит крах не только «сверху», но и «снизу». То, что это происходит пока на словах, не должно успокаивать – в России, как известно, слово и дело особенно далеко не расходятся. Не случайно евразийские идеи вызывают у наших партнеров весьма сдержанный оптимизм. Зачем торопиться заключать долгосрочные равноправные договоры, возможно проще подождать, пока опять, как в 1990-х, не начнут *просить*.

Архаические пафосы общественной речи (героический и религиозный) бессильны направить страну по пути прогресса. А стагнировать мы уже не можем себе позволить ни года, ни часа, ни минуты. Это вполне реально чревато закатом этноса и дезинтеграцией страны.

Заключение. Возвращаясь к тому, с чего мы начали статью, – к теме единообразной трактовки истории, можно заметить, что изучением, если так можно выразиться, цифро-именного ряда ограничиваться нельзя. Изучение истории на всех уровнях образования должно представлять собой аналитическое исследование, в котором значительную помощь может оказать анализ дискурсивных практик военных и государственных деятелей, воплощенных в общественной речи того или иного периода. Конечно, такая история будет представлять собой сложное по замыслу и палитре многоплановое полотно, но пользы от него будет несравненно больше, чем от открытки с плоским ура-патриотическим пейзажем.

Библиография

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: автореф. ... д-ра филол. наук. – Краснодар: СГУТиКД, 2000. – 47 с.

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.

Ворошилов К.Е. Речь на XVIII съезде ВКП(б) 13 марта 1939 г. – М.: Госполитиздат, 1939.

Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. статья Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

Зверев С.Э. Военная риторика Нового времени. – СПб.: Алетейя, 2012а. – 400 с.

Зверев С.Э. Пафосы общественной речи в политической риторике Демосфена // Social science (Общественные науки). – 2013. – № 1. – С. 36–44.

Зверев С.Э. Пафосы общественной речи в судебном красноречии XV–XIX веков // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2012б. – № 11 (2). – С. 87–97.

Луиза Дж. Филлипс, Марианне В. Йоргенсен. Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2004. – 336 с.

Фуко М. Археология знания / пер. с фр. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга, 2004. – 416 с.

Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of terminological triads “mentality – mindset – mental space”, “concept – text concept – discourse concept”: linguo-rhetoric aspect // European Researcher. – 2013. – № 4-3 (47). – С. 1014–018.

Интерактивный потенциал педагогических речевых жанров

Зворыгина Ольга Ивановна

Сургутский государственный педагогический университет, Россия
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: zvor@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос, касающийся интеракции педагогического общения. Демонстрируется интерактивный потенциал и возможности его использования в таких жанрах педагогического дискурса, как лекция, оценочное высказывание, вступительное и заключительное слово педагога.

Ключевые слова: интеракция, диалогизация, педагогический речевой жанр.

УДК 378-051: 808.5

Interactive potential of pedagogical speech genres

Olga I. Zvorygina

Surgut State Pedagogical University, Russia
628417 Surgut, 50 let VLKSM Str., 10/2
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: zvor@mail.ru

Abstract. The article touches upon the issue of pedagogical communication interaction demonstrating the interactive potential and possibilities of its use in such pedagogical discourse genres as a lecture, an evaluative statement, a teacher's opening and closing speeches.

Key words: interaction, dialogization, pedagogical speech genre.

UDC 378-051: 808.5

Введение. Педагогический дискурс, как и любой другой, базируется на действующей в обществе коммуникативной модели. Та, в свою очередь, обладает определенными актуальными характеристиками. Интеракция является на сегодняшний день одним из ключевых параметров публичной коммуникации. Педагогические риторические жанры, по сути своей, обладают значительным интерактивным потенциалом, который, однако, не используется в должной мере в практике преподавания в вузе. Необходимо обратить особое внимание на возможности включения интерактивных приемов в работу с жанрами педагогического дискурса.

Материалы и методы. Анализ заявленной проблемы и представленные выводы базируются на изучении исследований в области риторики, педагогической риторики, психологии, а также опыта педагогов-филологов высшей школы, куда мы включаем и собственные наблюдения за процессом профессионального педагогического общения. В качестве основных методов исследования используются следующие: описательный, наблюдение и анализ.

Обсуждение. Смена коммуникативных моделей в обществе не совпадает с границами эпох, столетий. Это происходит намного чаще, что объясняется постоянным изменением информационного поля. Действующая модель коммуникации, к примеру, имеет иной набор характеристик в сравнении с той, что была 10–15 лет назад. В первую очередь, меняется психология восприятия информации. Так, 98 % зрителей смотрят пятидесятиминутное интервью, интересное для них, содержащее актуальную информацию, лишь до середины. Результаты анализа просмотров видеороликов на YouTube говорят о том, что пользователи предпочтут просмотру шестидесятиминутного ролика 20 трехминутных, то есть визуальные и речевые информационные блоки должны быть краткими. Рейтинговым на сегодняшний день является только интерактивное телевидение. Аудитория, в свою очередь, предъявляет новые требования к публичному выступлению, важным из которых также является интеракция.

Педагогическое общение требует эффективности, результата. Отметим, что особенности педагогического образования определяются двунаправленностью учебной деятельности – сохранением значимости знаниевого компонента изучаемой дисциплины и обеспечением технологичности учебного процесса.

В основе педагогической деятельности лежит коммуникативная деятельность, которая осуществляется в форме речевых жанров. Остановимся на жанре учебной лекции, относящемся к информационной речи, целью которой является понимание. Вузовская лекция сегодня не может оставаться традиционной, когда педагог является ретранслятором обработанной информации, а студенты – слушателями. Интерактивный потенциал данного жанра намного больше, чем он используется.

В качестве рекомендаций по активизации внимания обучающихся на лекции посредством интеракции предлагаются следующие.

1. Каждые 20 минут делать паузу в изложении теоретического материала и предлагать учащимся либо выполнить мини-тест по услышанному, либо сравнить записи с предложенными тезисами на слайде, либо задать несколько вопросов на понимание поступившей информации.

Для реализации такого подхода есть веские основания. Психологами исследована зависимость активности слушания от целевых установок. Так, лекторская аудитория в традиционной ситуации нацелена на понимание предлагаемой информации – для себя. Это не требует переформулировки, необходимости формирования собственного высказывания, а значит, слушание сопровождается определенной внутренней активностью, но оно менее продуктивно, чем было бы при постановке указанных выше задач. Слушание же в условиях ожидания интеракции осуществляется вне контекста распределения внимания, что обеспечивает наряду с глобальной смысловой обработкой речевого сообщения и возможность его более тщательного анализа [Зимняя 2001].

2. После 20-минутного блока информации можно предложить студентам работу в парах или группах, когда им дается вопрос, связанный с содержанием лекции. Как вариант может быть использована ролевая игра, в небольшой аудитории – мини-дискуссия (дебаты).

3. Использование приема Feedback lecture, суть которого заключается в том, что студенты накануне самостоятельно изучают вопрос предстоящей лекции. В аудитории 20-минутный теоретический блок переходит в 10-минутную беседу с учащимися.

4. В начале лекции слушателям предлагается вопрос-провокация, предполагающий дальнейшую дискуссию, затем осуществляется переход к изложению теоретического материала.

5. Эффективным с точки зрения активизации внимания является прием передачи слова студенту (студентам), которому (которым) заранее предлагается подготовить фрагмент лекции.

6. Бинарная лекция – общепризнанная в плане эффективности педагогическая технология, по сути своей являющаяся интерактивной. Плюсы ее состоят в том, что студентам предоставляется возможность наблюдать за столкновением мнений двух научных школ или двух подходов – теоретического и практического. Самостоятельная мыслительная деятельность учащихся, направленная на сравнение, активизирует внимание и, соответственно, восприятие материала.

7. Уместным является использование в ходе или в конце лекции раздаточных материалов (мини-тестов, записей с пропусками, которые нужно заполнить, вопросов, на которые нужно ответить, и др.).

8. Предоставление слушателям возможности задавать вопросы, в том числе письменно.

Итак, особенностью лекции, как и большинства риторических жанров педагогического дискурса, является то, что они, по сути, диалогизированы, так как ориентированы на получение вербального или невербального ответа. Диалог – интеракция, которая вовлечена и в жанр оценочного высказывания педагога. Оценочная деятельность педагога реализуется речевым педагогическим жанром оценочного высказывания, одной из разновидностей которого является оценка развернутого ответа учащегося. Цель оценки педагогом устного развернутого ответа – отметить его достоинства и недостатки, предложить конкретные рекомендации для исправления недочетов.

Положительным результатом для закрепления знаний учащихся, формирования умения анализировать ответ, формирования логического мышления, речевого развития, умения высказывать свое мнение, слушать других, вступать в диалог, соблюдая этические нормы, является вовлечение их в оценочную деятельность устных развернутых ответов учащихся при индивидуальном и при фронтальном опросах, что требует от педагога создания определенной учебной ситуации.

Предварительно для учеников необходимо представить критерии оценки ответа. Он должен быть: 1) точным, правильным по содержанию, 2) полным, 3) логичным, 4) доказательным, т.е. с приведением примеров, 5) изложенным нормированным языком. Интерактивный потенциал речевого жанра оценки устного развернутого ответа учащимися под руководством педагога при такой форме работы позволяет не только закреплять и углублять знания, но и формировать умения комментировать, аргументированно доказывать, усваивать речевой этикет в оценочной деятельности, постигать культуру межличностного общения, формировать самооценку, развивать личностные качества. Оценивание с позиций учащегося может быть направлено не только на устный ответ, но и на ситуации различного характера. Обязательным условием в любом случае является наличие критериев оценивания.

Учебно-педагогический диалог присутствует на всех этапах учебного занятия: на этапе мотивации учебной деятельности, актуализации опорных знаний, на этапе постановки проблемы, открытия «новых знаний». Каждый из обучающихся вступает в этот диалог-познание (М.М. Бахтин). Однако если посмотреть, как на практике реализуются вступительное и заключительное слово педагога, весьма важные в организации учебного занятия, то можно увидеть, что они зачастую исключительно монологичны. В учебном диалоге, безусловно, важна роль преподавателя, его умение определять и актуализировать проблему, но он должен открывать знания вместе с учащимися. Коммуникативным лидером остается педагог, но главным активным деятелем обучения становится учащийся, что приведено в соответствие с деятельностным подходом к обучению. Так, в начале любого учебного занятия важную роль играет вступительное слово педагога, оно уже на этом этапе определяет качество результата учебного процесса.

Преподаватель должен профессионально владеть технологией диалога. Структура занятия современного типа остается прежней, но после сообщения (или совместного формулирования) его темы необхо-

димо знать цель и задачи, которые (по новым требованиям, в том числе школьным) должны определять сами учащиеся. Для этого преподаватель выстраивает диалог, в процессе которого учащиеся определяют границы своего знания и незнания по изучаемой теме. В качестве одного из основных приемов на этом этапе активно используется погружение в проблемную ситуацию. Отдельные стимулирующие реплики обучающего при побуждающем диалоге помогают ученикам сформулировать проблему. Далее система вопросов и сильных заданий является логической цепочкой к поиску знаний учащимися. Подводящий диалог к усвоению знания развивает логическое мышление учащихся, делает их субъектами учебной деятельности. Преподаватель эффективно сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит работать на основе научных знаний, правил и творчески.

Заключительное слово на занятии вновь строится в жанре профессионально-педагогического диалога. Подведение итогов занятия, оценивание результатов определяют, над чем и как нужно работать, чтобы закрепить знания и умения, зафиксировать сформированность универсальных учебных действий учащихся. В конце занятия рефлексия является обязательной формой работы. Рефлексия – мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности. Цели рефлексии: вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, типы, способы деятельности, проблемы, пути их решения, полученные результаты. На данном этапе педагог в процессе диалога добивается осмысления учебного материала и уровня его понимания учащимися, кроме того, обучает их осуществлять рефлексивные действия: оценивать уровень своих знаний, находить причины затруднений, ставить и адресовать вопросы.

Важным элементом заключительного слова являются оценочные речевые жанры: педагог выставляет оценки и сопровождает их краткими комментариями. В большинстве работ по педагогической риторике жанры вступительное и заключительное слово педагога определяются как информационные. Однако в настоящее время существует необходимость преодоления этой установки. Этапы целеполагания, мотивации, подведения итогов, рефлексии, оценивания могут и должны быть интерактивными по своему характеру. Это дает возможность обучающимся на рефлексивной основе управлять своей образовательной деятельностью. Для этого им необходимо овладеть диагностическими навыками самоконтроля и самооценки. Компетентность учащегося дополняется знаниями методологического характера и навыками организационной, конструктивной, коммуникативной деятельности. Особенно важным это становится для студентов педагогических вузов, которые в процессе обучения осваивают модели педагогических речевых жанров и в будущем перенесут их в свою профессиональную деятельность.

Заключение. Таким образом, эффективность использования структурной и содержательной наполненности речевых жанров педагогического дискурса определяется ее соответствием современной коммуникативной модели, которая характеризуется интерактивностью. С этим явлением напрямую соотносится учебный диалог, где равноправными участниками образовательного процесса являются сами учащиеся, что позволяет реализовывать образовательный процесс на деятельностной основе. Новое качество обучения, соответственно, требует наполнения деятельности педагога новым содержанием. Имеется необходимость поиска и применения педагогических технологий, способствующих реализации интерактивного потенциала педагогических речевых жанров.

Библиография

Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyera.ru/4445/slushanie-kak-vid-rechevoy-deyatelnosti>

К вопросу выражения эмоций в преподавании русского языка как иностранного обучающимся из стран Латинской Америки

Зубарева Анастасия Валерьевна

Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
преподаватель
E-mail: zubareva144@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается эмоциональный компонент коммуникации и обучения как проблемная зона в практике преподавания РКИ в группах студентов из стран Латинской Америки. Целью статьи является анализ особенностей противоположных моделей поведения на уроках русского языка как иностранного, поскольку большинство обучающихся на подготовительном отделении Южного федерального университета – это представители Латинской Америки. На основе проведенного исследования сделан вывод, что преподавателям необходимо знать, какие эмоции представляют наибольшую трудность для иностранных студентов с точки зрения интерпретации, и учитывать это при построении плана занятий, так как неправильно сказанное слово, неверно выбранная интонация могут морально сильно ранить студента-иностранца. Результаты данной статьи могут быть использованы преподавателями РКИ при работе с иностранными обучающимися.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка как иностранного, эмотивность.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)

On the issue of expressing emotions in teaching Russian as a foreign language to the learners from Latin America

Anastasia V. Zubareva

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Lecturer
E-mail: zubareva144@yandex.ru

Abstract. The article discusses the emotional component of communication and instruction as a problem area in the practice of teaching Russian as a foreign language to groups of students from the countries of Latin America. The aim of the article is to analyze the characteristics of the opposite behavior models at the lessons of Russian as a foreign language, since the majority of students at the preparatory department of Southern Federal University come from Latin America. The study concludes that teachers must know what emotions are most difficult for foreigners in terms of interpretation and take it into account while planning lessons as the wrong word, the improper intonation may injure a foreign student. The results of this paper can be used by teachers of Russian as a foreign language when dealing with foreign learners.

Key words: Russian as a foreign language, intercultural communication, methods of teaching Russian as a foreign language, emotivity.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Особую значимость вопросам межкультурной коммуникации придают усилившиеся в последнее время процессы миграции. И мы уже не можем представить развитие экономики, науки и образования без межкультурного общения. Но, несмотря на уже достаточно значительный опыт и историю развития межкультурной коммуникации, не всегда диалог в той или иной сфере может быть назван конструктивным и взаимовыгодным. Порой у участников процесса общения наблюдаются значительные расхождения по тем или иным позициям, которые являются не следствием профессиональных различий, а возникают в силу причин, связанных с особенностями культур, традиций, спецификой видения мира и способов восприятия и интерпретации событий. Подобные сложности вытекают и из особенностей образа жизни, религиозного многообразия, культурных ценностей [Фролова 2016: 438].

Межкультурная коммуникация может стать как важным условием, способствующим развитию взаимовыгодного сотрудничества, так и неразрешимой проблемой в осуществлении тех или иных проектов, важнейших экономических и политических начинаний и стремлений [Боголюбова 2009: 4].

В современных условиях развитие культурных связей происходит в самых разных сферах человеческой жизни – бизнесе, политике, туризме, спорте, личных контактах. Следует отметить, что важнейшее место в системе международных отношений XXI в. занимает сфера образования, так как с бурным разви-

тием экономики, информационных технологий стало легче преодолевать барьеры расстояния, появилась возможность межкультурной коммуникации и получения образования за границей.

В данной работе мы хотим обратиться к эмоциональному компоненту коммуникации в практике преподавания РКИ. А поскольку большинство обучающихся на подготовительном отделении Южного федерального университета – это представители стран Латинской Америки, то и рассматривать эту проблему мы будем на примере общения с этими студентами.

Материалы и методы. При работе использованы методы наблюдения и систематизации данных.

Обсуждение. Язык служит не только для передачи информации, но и для выражения внутреннего мира говорящего. Эмоции многогранны. Различные культуры по-разному относятся к тем или иным эмоциям, наделяя переживания и проявления отдельных эмоций социальной коннотацией, что влияет на воспитание и социализацию, а это, в свою очередь, оказывает влияние на систему представлений о мире, социальную организацию и семантическое воплощение тех или иных элементов в структуре значения эмоциональной лексики. Во всех известных языковых системах имеются обозначения эмоций, и за каждым из них стоят существующие в данном социуме представления о характере эмоции, ее месте в ряду других, о причинах, ее вызывающих, и т.д. В этой связи можно сказать, что обозначения эмоций обеспечивают как норму культуры речевого общения в данной языковой общности, так и различные отклонения от нее в групповых субкультурах. Для этих целей в лексиконе любого языкового сообщества имеется стартовый набор синонимичных обозначений для описания той или иной эмоции. По словам В.И. Шаховского, эмоции являются мотивационной основой сознания [Шаховский. Электронный ресурс]. Можно сделать вывод, что именно они формируют процесс общения и в конечном итоге влияют на эффективность высказывания.

Одним из основных принципов современного обучения является принцип индивидуализации, который подразумевает «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности в какой мере учитываются» [Унт 1980: 8]. Индивидуально-психологические черты человека стабильны, поэтому их обязательно нужно учитывать в процессе обучения.

Обучение коммуникации на иностранном языке предполагают эмоциональную активность, с одной стороны, преподавателя, а с другой – студентов. Но конечная цель эмоциональной активности обеих сторон различна. Преподаватель пытается сделать процесс обучения ярче, интереснее для обучающихся, так как монотонная речь учителя не может надолго удержать внимание учащихся и, следовательно, разрушает мотивацию к обучению.

Одним из основных факторов, препятствующих коммуникативному взаимодействию студентов в процессе обучения, является принадлежность субъектов образовательного процесса к разным культурам, т.е. преподаватель и иностранные студенты являются носителями разных национальных культур. Каждая культура имеет определенный набор отличительных черт, которые мотивированы особенностями среды и сформированы в процессе исторического и социального развития нации. Данная особенность накладывает отпечаток на процесс обучения, который осуществляется в рамках межкультурного взаимодействия [Шевелева, Сивицкая 2013: 209]. Эмоции для студентов рассматриваются, в первую очередь, как предмет, которому необходимо научить студента, говорящего на иностранном языке и овладевающего социокультурными нормами вербальной и невербальной коммуникации, и также как объект, используемый в речи носителей языка и требующий адекватной интерпретации иностранными студентами.

Для преподавателей РКИ первостепенной задачей является подготовка студентов к прохождению государственного сертификационного тестирования по русскому языку. В процессе обучения преподаватели большое внимание уделяют отработке грамматических навыков, навыков чтения и выполнению письменных заданий. Но деятельность преподавателя заключается не только в передаче знаний, но и в обучении коммуникативной деятельности на основе знаний и формируемых умений и навыков, т.е. в формировании коммуникативной компетенции.

Если мы говорим о подготовке к субгесту «Говорение», то на первый план выходит, как правило, задача научить адекватной коммуникации в процессе диалога. Но задания, суть которых – проверка умения студента выразить определенную интенцию с помощью специальных лексических и интонационных средств, находится за пределами внимания. На наш взгляд, обучение студентов вербальным и невербальным способам выражения эмоций имеет место быть самостоятельным аспектом в процессе занятий по развитию речевых умений. Трудность интерпретации, а следовательно, и оценивания преподавателем речевой продукции учащихся возникает тогда, когда студент пытается выразить определенную эмоцию интонационно, при этом не используя никаких вербальных средств выражения. Возможны ситуации, когда латиноамериканский студент уверен в том, что достаточно явно выражает эмоцию, например, удивления, но преподаватель воспринимает его речь как эмоционально нейтральную. Преподавателям важно учитывать национальные особенности поведения и мировосприятия обучающихся. Так, например, одним из видов заданий является задание начать или поддержать диалог. В случае, если условиями задается неофициальная ситуация и иностранцу необходимо обыграть дружеское общение, а в роли друга выступает преподаватель, студенты из стран Латинской Америки плохо справляются с этим заданием.

Им сложно спроектировать так называемое «ты-общение» в паре с преподавателем, поскольку, с точки зрения латиноамериканцев, в такого рода диалоге они демонстрируют неуважение к педагогу.

Латиноамериканцы – это шумный и эмоциональный народ, но большинство эмоций в испанском языке передаются при помощи использования междометий. Междометия занимают особое место в лингвистической структуре испанского языка, являясь неотъемлемой частью его языкового сознания. В более узком контексте, как отмечается в лингвистических исследованиях, междометия в испанском языке *выражают побуждения и чувства* и делятся на различные группы в зависимости от выбираемого классификационного критерия. Как справедливо отмечают многие лингвисты, значение испанских междометий первичного типа не представляется возможным выявить без учета таких доминант, как жесты собеседников, интонационный контур высказываний, мимика, контекст и др.

Нередко для выражения эмоций латиноамериканцы используют сослагательное наклонение – *el Subjuntivo*. Людские чувства и эмоции всегда субъективны, поэтому и в этом случае используется *subjuntivo*.

К вербальным способам выражения эмоций в русском языке относятся лексические способы, морфологические, грамматические, стилистические, синтаксические, изобразительно-выразительные средства, речевые интонации. На наш взгляд, чаще всего мы передаем эмоции при помощи речевых интонаций. Например, одно и то же предложение – *Я вас люблю!* – можно произнести с такими интонациями, что собеседник уверует в то, что он действительно любим или что по отношению к нему испытывают совершенно другие чувства. По мнению многих исследователей, наиболее часто иностранные студенты допускают ошибки в выражении эмоций удивления, возмущения, радости, благодарности, сомнения, уверенности и несогласия, а следовательно, при интерпретации тех же самых эмоций обучающийся может допустить ошибку [Коновалова и др. 2013: 123]. Часто, например, интонационное выражение эмоции удивления латиноамериканский студент может принять за насмешку.

Хотелось бы отметить следующее: взаимоотношения между преподавателем и обучающимися являются одной из основных педагогических категорий в системе высшего образования. Личностное развитие и образование студентов определяется во многом именно системой отношений. Следовательно, усвоение студентами знаний становится зависимым от качества и характера межличностного общения между преподавателями и студентами.

Заключение. Подводя итог, отметим, что преподавателям необходимо знать, какие эмоции представляют наибольшую трудность для иностранных студентов с точки зрения интерпретации и учитывать это при построении плана занятий. Он должен адекватно выбирать стратегию собственного речевого поведения при работе в группах. Одной из форм проявления культурного барьера является эмоция. Недооценка эмоциональной стороны учебного процесса может привести к негативным последствиям, так как неправильно сказанное слово, неверно выбранная интонация может морально сильно ранить студента-иностранца, и тогда у него пропадет желание изучать язык, посещать уроки, на которых, по его мнению, его не уважают. Особенно важно это учитывать при работе в смешанных группах – и, возможно, целесообразно вообще избегать интенсивного выражения эмоций. Исходя из этого, преподаватель должен стремиться создавать на занятиях комфортные условия, помня при этом, что студенты не должны испытывать напряженности и психологического дискомфорта.

Библиография

Боголюбова Н.М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учебное пособие / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева. – СПб.: СПбКО, 2009. – 416 с.

Коновалова Ю.О., Калькова О.К., Солейник В.В., Пугачева Е.Н. Эмоциональный компонент коммуникации и обучения как проблемная зона в практике преподавания РКИ в группах студентов из стран АТР // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 6.

Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1980.

Фролова О.А., Еияс аль-Хатиб. К вопросу о межличностных взаимоотношениях преподавателей и студентов (на примере Сирии и России) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы IV Международной научно-методической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 438–445.

Шаховский В.И. Что такое лингвистика эмоций? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/012/shakhovsky_03_12.htm

Шевелева С.И., Сивицкая Л.А. Барьеры общения на этапе предвузовской подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона: социокультурный аспект // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 209–213.

Вопросы современной речевой культуры в аспекте курса «История русского языка»

Измestьева Ирина Алексеевна

Тольяттинский государственный университет, Россия
445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
доктор филологических наук, профессор
E-mail: iz-irina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются достижения сравнительно-исторического языкознания, которые проливают свет на некоторые вопросы современной культуры речи. Функционирование гортанного смычного согласного позволяет различать полный и неполный стили произношения, дать объяснение переходам [и] в [ы], [е] в [о] в начале слова, появлению новых слов и выражений в русском языке.

Ключевые слова: сравнительно-историческое языкознание; языковая культура; стили произношения; фонетические процессы; значения слов и фразеологизмов.

УДК 371.214.46+811.161.1-112

Issues of modern speech culture in "History of the Russian Language" course

Irina A. Izmetjeva

Togliatty State University, Russia
445020 Togliatty, Belarussian Str., 14
Doctor of Sciences (Philology), Professor
email: iz-irina@mail.ru

Abstract. The article discusses the achievements of comparative-historical linguistics, which shed light on some issues of modern speech culture. The functioning of the guttural occlusive consonant allows to distinguish complete and incomplete styles of pronunciation, to explain the transitions of [i] into [y], [e] into [o] at the beginning of words, the appearance of new words and expressions in the Russian language.

Key words: comparative-historical linguistics, language culture, pronunciation styles, phonetic processes, meaning of words and idioms.

UDC 371.214.46+811.161.1-112

*...норма может состоять в отсутствии нормы,
т.е. в возможности сказать по-разному.*

Л.В. Щерба

Введение. Речевая культура как составная часть культуры народа подвержена изменениям под влиянием языковых и внеязыковых факторов. Закономерные внутрисистемные преобразования, возникновение варьирования – это естественное состояние живого языка, результат исторических процессов. Проблемы описания нормы и возможности выбора форм отражены в трудах Л.В. Щербы, В.И. Чернышева, Е.С. Истриной, Г.О. Винокура, М.В. Панова и др., обобщены в работах К.С. Горбачевича, Б.С. Шварцкопфа и др. ученых.

Сложившиеся в настоящее время условия интернет-коммуникации можно рассматривать как дополнительный фактор нестабильности плана выражения языковых средств. Поэтому на школьного учителя, вузовского преподавателя русского языка возлагается задача объяснить фонетические, семантические и грамматические изменения, происходящие в языке; дать исторический комментарий современным фактам языка; помочь сделать выбор языковых средств в процессе общения.

Материалы и методы. Материалом для освещения спорных вопросов современной речевой культуры в историческом аспекте служат фундаментальные работы по истории русского языка В.И. Борковско-го, В.В. Виноградова, П.С. Кузнецова, В.В. Иванова, А.И. Соболевского, А.А. Шахматова и др., а также современные достижения в области исторической фонетики и фонологии, этимологии, лексикологии и грамматики, отраженные в трудах И.Г. Добродомова, В.В. Колесова, С.В. Князева, М.Б. Попова и др. ученых. Задача – показать эволюцию тех или иных явлений русского языка и дать им культурно-историческую интерпретацию – решается с помощью историко-сравнительного метода, который применяется при установлении сходства и различия языковых фактов на разных временных срезах. Функциональный метод описания русского языка с позиций изменения помогает увидеть «его создателя – русского человека с присущими ему духовными и ментальными особенностями» [Колесов 2005: 10].

Обсуждение. Утрата редуцированных гласных в древнерусском языке к началу XII в. привела к глобальным изменениям в системе русского языка. В частности, наметилось развитие двух стилей произношения (книжного и разговорного, полного и неполного), которые получили отражение в письменной речи в виде рефлексов фонемных изменений.

Например, результаты перехода [е в ђ: *мѣдѣ* > *мѣд*], закрепленные в народно-разговорной стихии русского языка, только к концу XIX века проникают в книжный стиль произношения и оказывают влияние на освоение заимствованных слов. Е.Ф. Будде, анализируя произношение русской интеллигенции XIX в., отмечает заимствования типа *квартѣра*, *фатѣра* при *фатера* и подчеркивает, что «старое произношение нашей интеллигенции подобны иностранным слов при сравнении с нынешним произношением их раскрывает перед нами историческую картину движения звуков в направлении к слиянию со звуками народной речи» [Будде 2005: 23]. Демократизация языка, повлияв на книжный стиль произношения, приводит к смене разговорной окрашенности нейтральным произношением. В рифме XIX в. отразились орфоэпические варианты, обусловленные поэтической традицией (рифмы на ять и др.) и разговорным стилем произношения (рифмы на [ѡ] и др.) [Панов 2007].

Фонетические изменения закрепляются на письме, однако необязательное употребление буквы ѣ продолжает оставаться орфографической проблемой и в настоящее время. Закон перехода гласной из передней зоны образования в переднюю привел к тому, что в зоне среднего подъема система расширила аллофоны фонемы <о> [о, о•, •о, ѡ] д[о]м, д[о•мѣ], [с•о]ла, [тѡѣ]. Для нового аллофона [•о], который появился после мягких согласных перед твердыми, а затем по аналогии в окружении мягких согласных [ѡ], система постепенно вырабатывает графические знаки (ио, йо, ѡо), отмеченные в памятниках письменности и закрепленные в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова (1755), использование буквы ѣ связано с именем Н.М. Карамзина. Так появляется еще один знак для передачи качества гласного звука после мягкого согласного, система получила пары букв: а – я [ja], у – ю [ju], э – е [jэ], о – ѣ [jo]. При таком функционировании букв фонемный принцип русского письма не нарушается. Однако книжный стиль практически до середины XIX века не приветствовал произношение на [ѡ], обращение к букве ѣ было необязательным. Только с утверждением народно-разговорной стихии языка в качестве равноправной произношение на [ѡ] становится допустимым, хотя буква ѣ продолжает использоваться факультативно, в большей степени в начальной школе. Современные иностранные учащиеся, осваивая звуковую и письменную системы русского языка, могут допускать ошибки в произношении, типа у[ч•о]бник.

Вопрос о функционировании фонемы ѣ в настоящее время считается решенным: «В фонологическом смысле изменение <ѣ ≥ е> представляет собой не совпадение двух фонем в одну (<ѣ, е > е), а устранение избыточного признака напряженности и сдвиг фонемы (одной и той же: сначала верхнесредней <ѣ>, затем средней <е>) в системе парадигматических отношений» [Колесов 2005: 186]. В говорах, легших в основу литературного языка, при сложившемся противопоставлении согласных по твердости-мягкости, несколько открытый аллофон ѣ занимает место, освободившееся после утраты этимологического *е. К XVI в. система восстанавливает утраченное равновесие, однако качество звука переднего ряда среднего подъема не совпадает с этимологическим *е [Измъстьева 2005].

Фонетические преобразования <е > о> и <ѣ ≥ е> в XI–XVI вв. определили аллофонные ряды фонем <о> [о, о•, •о, ѡ] и ѣ [е, ѣ], при этом неразличение фонем <е> и <ѣ> привело к путанице букв. Решением Орфографической комиссии (1918) буква ѣ была изъята из русского алфавита и сделан выбор в сторону буквы е. Высказанное пожелание относительно использования буквы ѣ снимало возможность появления омографов *мел* (мѣль – существительное) и *мѣл* (мель – глагол в форме прошедшего времени) и не нарушало фонемного принципа русского письма. Однако при необязательном написании буквы ѣ, например, в форме глагола прошедшего времени 3 л. ед. ч. *мел* этот принцип письма нарушается, так как буква е начинает передавать аллофоны фонемы <о> [•о, ѡ] тетка, тетья. Дополнительно вопросы истории орфографической нормы [Каверина 2010], произносительной нормы и поэтического произношения можно рассмотреть в работах Ж.В. Ганиева [Ганиев 2009], Р.Б. Тарковского [Тарковский 2006] и др.

Вопрос функционирования гортанного смычного согласного [ʔ] в русском языке, поднятый еще в XIX в., получил глубокое научное осмысление в начале XXI в. Было доказано, что в современном русском языке этот согласный проявляется в общеупотребительных словах в позициях неприкрытого слога: перед начальным гласным в начале речи, между гласными внутри слов, между гласными на стыке фонетических слов; между согласным и гласным стыкующихся слов, на стыке фонетических слов; в междометиях. В качестве условий появления этого звука было отмечено наличие логического ударения, начало интонационной фразы или новой синтагмы, паузы, темпа речи и стиля произношения [Добродомов 2002; 2003; Щербаклова 2006].

Функционирование гортанного смычного согласного [ʔ] было рассмотрено в историческом аспекте. Например, получил объяснение спорный вопрос изменения [е в ѡ] в начале слова: *единѣ* > *одинѣ*. Звук, образованный смычно-гортанной артикуляцией, отличался заметно пониженным тембром, благодаря которому при слитном произношении смежных звуков осуществлялось передвижение [е] в переднюю зону образования. Этот процесс хорошо отражен в заимствованных словах: *Ольга* (᾽Ελγα), *Олѣна* (᾽Ελένη), *Остан* (Εὐστάσιος), *Овдотѣя* (Εὐδοκία) и т.п. Аналогичным механизмом действия объясняется правило появления [ы] на месте [и]. Например, в Грамоте Ивана III (1461–1462 гг.) отмечено написание *сываном* [Борковский 1965: 128]. После падения редуцированных в фонетическом слове гортанный смычный согласный сдвигает гласный переднего ряда [и] в переднюю зону [ы]: *в[ы]нужу*, *из[ы]збы*, *человек[ы]звестный*. Буква ы постепенно закрепляется на письме в приставочных образованиях *под[ы]скать* и др., хотя на протяжении XIX в. такое написание не приветствуется, так как считается проявлением беглого (простонародного) произношения. Многосложные слова с двумя ударе-

ниями типа *ме́ж инститúтский*, *свѣрхíнтерѣсный* сохраняют *и*, как результат функционирования [ʲ] между словами. Гортанный смычный [ʲ] предохраняет согласный от смягчения и не дает сдвинуться переднему гласному в передний ряд.

Рассмотрение функций [ʲ] в историческом аспекте позволяет объяснить произношение и написание слов типа *взимать* и *взымать* [Измestьева 2015], обратить внимание на типичные черты современного произношения в случаях типа: *расставит ь точки над [ʲ]и, молодой ч[ʲ]ек возьмите чек, Петербургский* и др. [Добродомов 2002а; Добродомов 2002б; Добродомов 2003]. Вопрос о фонологическом статусе [ы] и [и] рассматривается с опорой на исследования М.Б. Попова [Попов 2004].

Звуковые изменения вызывают преобразования на всех уровнях языковой системы, «вплоть до глубинно ментальных, связанных с концептуальной сферой коллективной речемысли народа» [Колесов 2005: 202]. Фонетические изменения, обусловленные проявлением гортанного смычного согласного, привели к изменению значения слова, например, выражение благодарности в светской беглой речи *спасибо* появилось из словосочетания *спаси Богъ*. В церковном этикете ему нашли замену: *спаси Господи*. Выражение *завтра утром* также является результатом проявления [ʲ]. Это выражение проходит следующий путь развития: *за[ʲ]утро* (ранее утро до восхода солнца) – *завтра* (следующий день) – *завтра утром* (ранее время суток следующего дня) [Измestьева 2016].

В рамках курса «История русского языка» следует обязательно привлекать материалы трудов по этимологии и лексикологии [Добродомов 2015], занимательных грамматик русского языка [Колесов 2009; Потиха 1990] и др., которые сделают изучение исторической грамматики русского языка доступным в восприятии достаточно сложного теоретического материала и позволят на практике дать объяснение спорным случаям современного русского языка.

Заключение. Таким образом, освоение курса «История русского языка» ведется с опорой на классические учебники и учебные пособия по исторической грамматике русского языка, материалы новейших научных достижений и научно-популярную литературу. Все это даст возможность студентам понять истоки современной языковой культуры, видеть пути развития языка. Такой подход поможет дополнительно подготовиться к участию в олимпиадах по русскому языку и послужит хорошей базой для будущей профессиональной деятельности.

Библиография

- Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. 2-е изд. – М.: Наука, 1965. – 512 с.
- Будде Е.Ф. Очерк истории современного русского литературного языка (XVII–XIX в.). – М.: КомКнига, 2005. – 144 с.
- Ганиев Ж.В. Вариативность в русском произношении: перманентная борьба вокруг нормы (прошлое, современность): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2009. – 55 с.
- Добродомов И.Г. Беззаконная фонема /ʲ/ в русском языке // Проблемы фонетики IV: сборник статей. – М.: Наука, 2002а. – С. 36–52.
- Добродомов И.Г. Еще раз об исторической памяти в языке // Вопросы языкознания. – 2002б. – № 2. – С. 103–108.
- Добродомов И.Г. Избранные труды по этимологии и лексикологии. – М.: МПГУ, 2015. – 459 с.
- Добродомов И.Г. Парадоксальная фонема /ʲ/ в русском языке // Вопросы филологии. – 2003. – № 1 (13). – С. 15–24.
- Измestьева И.А. Из истории русского ударного вокализма. Звуки ъ, е, о. – М.: МПГУ, 2005. – 128 с.
- Измestьева И.А. Спасибо за знакомой строкой // Русская речь. – 2015. – № 5. – С. 115–117.
- Измestьева И.А. «Ы» на месте «И» после приставок // Русская речь. – 2016. – № 4. – С. 55–57.
- Каверина В.В. Становление русской орфографии в XVII–XIX вв.: правописный узус и кодификация: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2010. – 44 с.
- Колесов В.В. История русского языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2005. – 672 с.
- Колесов В.В. Занимательные рассказы из истории русского языка. Аудиокнига. – СПб., 2009. – 281,1 mb.
- Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. – М.: УРСС, 2007. – 456 с.
- Попов М.Б. Фонологические проблемы русского языка. Синхронический и диахронический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2004. – 386 с.
- Потиха З., Иванова В., Розенталь Д. Занимательно о русском языке. Пособие для учителя. – М., 1990. – 256 с.
- Тарковский Р.Б. Русская поэзия и московские орфоэпы (К истории произношения слова «скучно» и подобных) // Тарковский Р.Б. Русская поэзия и московские орфоэпы. – СПб., 2006. – С. 563–579.
- Щербакова Л.А. Гортанный смычный согласный в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 164 с.

Художественный текст на внеаудиторных занятиях и развитие личности учащегося

Изюмская Светлана Сергеевна

Южный федеральный университет, Россия
344000, г. Ростов-на-Дону, Большая Садовая, 105
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: svetlana.driga@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем – соотношению понятий «художественный текст», «внеаудиторная деятельность», «инновационные образовательные технологии», «коммуникативная компетенция» и «профессиональная компетентность». В центре внимания автора статьи – исследование инновационных методов обучения. Автор убедительно доказывает, что использование разнообразных инновационных методов помогает быстрее и эффективнее достигнуть поставленных целей и решить задачи, поставленные в процессе обучения.

Ключевые слова: художественный текст, воспитательная работа, инновационная технология, обучение, профессиональная компетентность.

УДК 371.39:82+37.032

Belletristic text in extracurricular activities and development of a student's personality

Svetlana S. Izyumskaya

Southern Federal University, Russia
344000 Rostov-on-don, B. Sadovaya Str., 105
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: svetlana.driga@yandex.ru

Abstract. The article explores a most urgent problem concerning the correlation of the concepts of "belletristic text", "extracurricular activity", "innovative educational technologies", "communicative competence" and "professional competence". The author focuses on the study of the innovative teaching methods arguing that the use of a variety of innovative methods contributes to a quicker and more effective achievement of goals and tasks in the teaching process.

Key words: belletristic text, upbringing work, innovative technology, training, professional competence.

UDC 371.39:82+37.032

Введение. Художественный текст обладает наивысшей степенью информативности, и «различные формы авторского проявления, отношение автора к действительности, его специфика освещения жизненного материала подтверждают его высокую интеллектуальность, литературный вкус, интеллигентность и вечную потребность взглядываться в себя и в окружающий мир» [Диброва 1999: 73]. Язык существует в тексте – культурофилологическом феномене, где формируются и воплощаются «духовные потенции национального человека» [Там же: 92].

Со второй половины XX века в лингвистической науке появляется большое количество исследований, посвященных теории текста (М.Н. Бахтин, И.Р. Гальперин, К. Кожевникова, О.И. Москальская, М.Я. Дымарский, В.А. Бухбиндер, В.Я. Шабес, Н.Д. Арутюнова, Н.А. Ипполитова, И.Д. Зарубина, Л.М. Лосева, Н.С. Поспелов, З.Я. Тураева, Е.И. Диброва, Г.Я. Солганик, В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова, Н.В. Малычева и др.). В океане позиций и мнений, подходов (психологический, коммуникативно-функциональный, прагматический, структурный и др.) и аспектов зарождалось и разрабатывалось учение о вербальном тексте, определившее в дальнейшем возникновение целой области знания под названием «лингвистика текста». Данная область знания во многом определила нынешнее состояние исследовательской базы по данной проблеме. На сегодняшний день насчитывается свыше 250 определений понятия *текст*, рассматривающих его в различных аспектах: психолингвистический (А.Г. Лурия, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе и др.), семиотический (Ю.М. Лотман, Р. Якобсон, Б.Я. Успенский и др.), прагматический (М.М. Бахтин, Дж. Остин, Н.Д. Арутюнова и др.), лингвистический (Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Л.А. Новиков, В.П. Григорьев и др.), психофилологический (Н.А. Семенова, С.И. Филиппова, Е.И. Диброва и др.) и т.д.

Материалы и методы. Материалом для статьи послужили результаты научных исследований в области «художественного текста», работы представителей студенческого научного объединения «Искусство текста и развитие личности». Использовался системный подход. Основным методом исследования является метод лингвистического описания с привлечением элементов типологического, статистического анализа, исследовательских приемов наблюдения, анализа, обобщения.

Обсуждение. По мнению ведущих ученых, «текст» – это феномен кристаллизации деятельности, творчества и культуры поколений, является резервуаром познания, из которого последующие поколения приобретут будущее» [Диброва 1999: 92], «есть продукт, порожденный языковой личностью и адресованный языковой личности» [Малычева 2003: 8], «особый феномен человеческого общения» [Там же: 10], «мир знаний и раздумий, мнений и страстей, восприятия и столкновения действительности...» [Диброва 1999: 92], в нем воплощается «рефлектирующий ум его автора, его творца» [Малычева 2003: 8], а интерпретация текстов «открывает путь к сознанию участников коммуникации и может воссоздать языковую личность...» [Там же: 7].

Наиболее полное определение *текста*, основанное на идеях ведущих исследователей и синтезирующее различные подходы, было предложено Н.В. Малычевой: «текст – это поликоммуникативная и политематичная единица, которая включает в себя сложные синтаксические целые и самостоятельные предложения, обладает структурной независимостью, относительной смысловой и структурной завершенностью и формирует концептуально значимый смысл, содержащий коммуникативно и когнитивно заданный фрагмент действительности» [Там же: 16].

Сегодня многие ученые, писатели, журналисты, носители русского языка отмечают уменьшение интереса к чтению художественных текстов, падение грамотности среди носителей русского языка, учащихся, студентов. Как решить данную проблему? В 2001 году на базе кафедры теории языка и русского языка Южного федерального университета было создано студенческое объединение «Искусство Слова и развитие личности», главной целью которого являлось стремление вернуть интерес к художественному тексту, к чтению. Представители данного созидательного объединения – это студенты различных курсов, факультетов, направлений ЮФУ, других вузов, учащиеся школ. Используя весь свой творческий потенциал, транслируя чистоту, красоту великого русского слова и осознавая значимость своей «миссии» в современном социуме, участники данного молодежного объединения стали организовывать различные мероприятия: поэтические вечера «Вечная Любовь к слову», «Души гитара семиструнная», «Вдохновение», «Благодарю Вас...», ораторские конкурсы «Зажгите свечи в алтаре души» «Лучшая убеждающая речь», диспуты на различные актуальные темы: «Этика, мораль, этикет», «Язык и нравственность», «Этические формы и национальные модели общения», риторические тренинги «Обвинение порокам», «Лучшая убеждающая речь».

После каждого мероприятия (проводятся они регулярно по настоящее время) сообщаются результаты социологических опросов. Цель – учесть все отзывы и пожелания слушателей, критически взглянуть на выступления. Вся эта деятельность помогает усовершенствовать красоту, выразительность, чистоту и силу великого слова. Обращение на внеаудиторных занятиях к выразительному чтению, усовершенствование показателей голоса (темпа, тембра, звучности, дикции, пауз и др.) наделяет личность способностью мыслить, общаться, взаимодействовать, достигать целей и задач в социуме. Художественный текст определяет эстетическое восприятие окружающего мира, является «чистым родником» нравственного развития учащегося.

В век инноваций и компьютерных технологий необходимо развивать, формировать в каждой личности языковую компетентность, любовь к богатству великого русского языка, обращаться к опыту великих мастеров слова. Преподаватель, выступая как добрый наставник, «дирижер» учебного процесса, во многом определяет шкалу интереса к изучаемым дисциплинам, к вопросам и темам внеаудиторной деятельности (целям, задачам, программе). Учитель – наставник, профессионал.

По мнению ведущих исследователей, профессиональная компетентность – базовая качественная характеристика преподавателя, показателями которой выступают четкое видение ориентиров обучения; проявление образца профессионализма в своем деле; мотивировка и организация эффективной деятельности студентов (выступает в качестве «дирижера», «тренера», «советника»); знание и применение новых вузовских технологий обучения, максимально адаптируемых к своему опыту и специфике предмета; ориентация и связь теории и практики в интересах развития активной профессиональной позиции и ответственного мышления; обеспечения обратной связи в обучении через различные виды контроля и самоконтроля [Акопян 2011: 19].

Особую миссию педагога в развитии личности определяют методы работы, которые активизируют интерес к внеаудиторной работе, мотивируют творческий потенциал каждой личности. По мнению ведущих исследователей, интерактивные методы (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга) – это методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся, они отражают «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта, обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий», интерактивные методы обучения представляют собой «совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог» [Ступина 2009: 17].

В развитии творческого потенциала студентов особая «миссия» принадлежит составлению дневника. Обращение к такому жанру речевого общения, как дневник, установление сроков его составления (например, в течение семестра) может способствовать активизации у студентов всех видов языковой компетенции, актуализировать интерес к письменной речи. Письменная речь никогда не должна терять своей актуальности. Создание дневника и обсуждение его содержательного компонента с каждой лично-

стью в течение учебного года на внеаудиторных консультациях может способствовать усовершенствованию основ русского языка, графического оформления текста. Как известно, чем больше человек пишет, тем больше он может написать. В дневнике могут быть представлены фрагменты текста, эссе, различные творческие задания, предложенные опытным наставником – учителем. Творческие задания могут отражать многообразие художественного текста.

Работа с дневником должна иметь системный характер, она включает следующие этапы: 1) систематическое обращение к лучшим образцам художественного текста Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и др.; 2) цитирование, конспектирование ключевых фрагментов художественного текста; 3) создание с учетом конкретной ситуации (время года, изучение конкретных авторов, художественных текстов) эссе, сочинений, с представлением на конкурсной основе (например, в номинации «Художник текста»). Тем самым обучающийся (школьник, студент), используя инновационные технологии (ролевая игра «Художник текста» и др.), обогащает свой словарный запас, учится создавать свои тексты. Приведем примеры из студенческих работ:

«Сквозь облака, похожие на сладкую мягкую вату, проглядывает холодное осеннее солнце. К моему удивлению, несмотря на холод и сильный ветер, ты чувствуешь себя уютно и тепло. Это, наверное, из-за какой-то особенной силы, пожалуй, даже волшебства золотой осени, ярких красок, теплых встреч с друзьями и вкуса первых, самых сочных мандаринов, тающих во рту. В самом деле, есть что-то особенное в осени, то, что привлекает многих известных поэтов, музыкантов. Дорогие друзья, послушайте, она поет свою особенную музыку, которую, к сожалению, не каждый может услышать» (Юлия Печорская);

«Разве осень не обладает волшебством? Деревья одеваются в багровые, янтарные наряды и посыпают землю яркими, словно сотканными из солнечных лучей, коврами – листьями...» (Полина Шевцова);

«Что такое осень? Может быть, осень – это ветер, играющий с опавшей листвою, или птицы, улетающие на юг. Как правило, вечно куда-то спеша, мы не замечаем происходящие вокруг изменения. По моему мнению, забывая о красоте мира, мы теряем какую-то важную часть нашей души. Когда же таинственная принцесса Осень возьмет в свои руки уставшую природу, оденет в золотые наряды и промочит долгими дождями, окружающая реальность преобразится. Осень успокоит уставшую от суеты землю, сдует последние листья и уложит в колыбель долгого зимнего сна. Поэты и писатели воспевают это загадочное время года. Обратите внимание на волшебство осени!» (Кристина Голубева).

В процессе оформления дневника студенты проявляют индивидуальность, усовершенствуют основы грамотного письма. Приведем еще фрагменты текстов, написанных студентами в процессе заполнения своих дневников:

«В чем смысл жизни? Думается, что смысл жизни – это жить в гармонии с собой. Человек станет лучше только тогда, когда будет самим собой: без масок, без попытки казаться лучше, в гармонии со своей душой и мыслями, когда будет излучать любовь и искренность. Секрет счастья заложен в самом смысле этого слова. Чтобы находиться в состоянии С-ЧАСТЬ-Я, необходимо мыслить и действовать в гармонии с окружающими нас людьми и с окружающим миром в целом. А что значит жить в гармонии? Гармония – это когда ничего не раздражает, вокруг тебя нет фальши, грязи и глупости» (Юлия Панюта);

«Мы приходим в этот мир сделать что-то важное. Но как определить свою «миссию» в жизни? В вечной суете иногда важно найти минутку, остановиться, восстановить равновесие, обрести душевную гармонию, чтобы бежать дальше. Чтобы наша жизнь стала гармоничной и красивой, должны быть гармоничны и красивы наши представления о ней, ибо все, что с нами происходит, коренится в душе и оттуда прорастает наружу. Давайте жить в гармонии. Гармония приходит изнутри» (Анна Королева);

«Как обрести гармонию? Чтение художественных текстов может дать нам мудрость, гармонию. Чтение можно сравнить с соприкосновением с родниковой водой, которая поможет в трудный момент сохранить силы, чтобы идти дальше, навстречу поставленным целям» (Анна Малышева).

Заключение. Художественный текст, обладая высокой воздействующей функцией, может стать спасательной лодкой в бушующем океане «агрессивности диалога» (мода на быстрый темп речи, ненормативную лексику, чрезмерные заимствования, слова-сорняки и т.д.). Обращение в рамках внеаудиторных занятий к лучшим образцам художественного текста (проза или поэзия), подготовка и реализация театральных постановок, поэтических вечеров, ораторских конкурсов обогащает личность учащегося духовно-нравственным потенциалом, формирует интерес к культурному наследию нашей страны. Цицерон утверждал следующее: «Дом без книг – все равно что тело без души».

Сегодня студентов, а завтра – востребованных высококвалифицированных специалистов объединяет светильник, имя которому – Слово. Этот светильник способен зажечь свечи в Алтаре души, сделать людей чище и богаче духовно, интеллектуально, способствовать развитию Личности.

Создание оптимальных условий для многостороннего опробования студентами (каждой личности) своих сил в различных видах деятельности, и, в первую очередь, творческой, позволяет, на наш взгляд, избежать многих ошибок при формировании профессиональных возможностей людей, которые в дальнейшем будут строить крепкий фундамент образовательной системы России XXI века.

Учитель, применяя различные приемы, повышает коммуникативную компетентность учащегося, студента. Игровые имитационные методы, включающие работу с художественным текстом, могут обогащать процесс воспитания, развития личности, повышать эрудицию участников. Подготовка различных театральных постановок, поэтических вечеров, круглых столов и других мероприятий, направлены на развитие личности. Многоуровневый, синтезирующий подход к процессу развития личности определяет и результативность всего процесса обучения. Обращение к художественным текстам великих мастеров слова повышает коммуникативную компетентность учащихся, совершенствует навыки устной и письменной речи, прививает любовь к родному языку. Развивая воззрения читателя, художественный текст является духовным проводником между автором и читателем, формирует «языковой вкус эпохи».

Библиография

Акопян М.А. Профессиональная компетентность преподавателя вуза в контексте модернизации высшего образования // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: ГБОУ ВПО РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 18–22.

Диброва Е.И. Пространство текста в композиционном членении // Структура и семантика художественного текста: доклады VIII Международной конференции. – М.: МГУ, 1999. – С. 73–92.

Мальчева Н.В. Текст и сложное синтаксическое целое: системно-функциональный анализ. – Ростов-на-Дону: АПСН, 2003. – 180 с.

Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

**Формирование когнитивных знаний в процессе чтения русской литературы
в казахской аудитории**

¹Карташёва Анна Нахемовна
²Кенжегалиева Сания Кожантаевна

¹Атырауский государственный университет, Республика Казахстан
060011, г. Атырау, пр. Студенческий, 212
кандидат филологических наук, профессор
E-mail: akartasheva@mail.ru

²Атырауский государственный университет, Республика Казахстан
060011, г. Атырау, пр. Студенческий, 212
академический доцент
E-mail: azetta@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы когнитивного восприятия студентами казахского отделения неязыковых факультетов русских художественных текстов. Авторами доказывается, что национально-культурная маркированность слов влияет как на восприятие и понимание, так и на адекватность словоупотребления. Указывается на необходимость соотнесения разных картин мира при чтении материалов, воплощающих индивидуальный авторский способ восприятия мира и представляющих собой отражение этнокультурного мироощущения автора.

Ключевые слова: лакуны, концептосферы, этнокультурные особенности восприятия художественных текстов, национально-культурная маркированность слов, когнитивные ошибки.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)

Formation of cognitive knowledge in the process of reading Russian literature to Kazakh audience

¹Anna N. Kartashyova
²Saniya K. Kenzhegalieva

¹Atyrau State University, Republic of Kazakhstan
060011 Atyrau Region, Students Ave., 212
Candidate of Sciences (Philology), Professor
E-mail: akartasheva@mail.ru

²Atyrau State University, Republic of Kazakhstan
060011 Atyrau Region, Students Ave., 212
Associate Professor
E-mail: azetta@mail.ru

Abstract. The article explores the issue of cognitive perception of Russian texts of fiction by students of Kazakh departments of non-linguistic faculties. It is argued that the national cultural markedness of words influences both perception and understanding as well as adequate vocabulary use. The authors point out the necessity of relating different pictures of the world in the course of reading materials embodying writers' individual ways of perceiving the world and representing their reflection of the ethnic and cultural attitude to the world.

Key words: lacunas, conceptual spheres, ethnocultural specific features of perceiving texts of fiction, national cultural markedness of words, cognitive mistakes.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Целью данной работы является подтверждение мысли о том, что художественное произведение может являться источником онтологических знаний. Поэтому чтение и анализ оригинальных литературных текстов на занятиях по русскому языку связан с когнитивным аспектом языковых явлений. Исходя из этого особое внимание необходимо обратить на изучение этнокультурных особенностей художественных текстов на изучаемом языке. Изучение студентами лексики с национально-культурной маркированностью не только влияет на восприятие и понимание самого текста, но и предоставляет возможности для знакомства с культурой и историей русского народа. Обращение к художественному тексту дает возможность овладеть словом в единстве его номинативных и эстетических функций.

Материалы и методы. Материалом для исследования выдвигаемого предположения явились художественные произведения русских писателей конца XIX века. В данной статье приводится анализ изучения рассказа А.П. Чехова «Каштанка». В исследовании, главным образом, применялись методы анкети-

рования и интервьюирования, сбор информации о состоянии реальной речевой коммуникации, рассматриваемой как проблема смыслообразования при восприятии, понимании и передаче текста. В совокупности данные методы обеспечивают достаточность и достоверность материалов и данных.

Обсуждение. Предполагается, что самостоятельное чтение оригинальных художественных текстов на изучаемом языке, сопровождаемое словарной работой, является одним из видов деятельностного метода обучения и ориентировано не только на усвоение содержания текстов, но и на развитие творческой деятельности обучаемых, позволяя избежать разрыва между теоретическими знаниями и применением их на практике. Необходимость соотнесения разных картин мира возникает при чтении материалов, воплощающих индивидуальный авторский способ восприятия мира и представляющих собой отражение этнокультурного мироощущения автора.

Проблема межкультурного речевого общения народов, долгое время живущих рядом, тесно связана с языковым сознанием коммуникантов и вызывает усиленный интерес к этнолингвистическому и онтологическому аспектам теории текста. Контрастивный анализ культурных особенностей взаимодействующих народов предполагает некий минимум знаний о чужой лингвокультурной общности, необходимый для адекватного участия в межкультурном диалоге. «Каждый язык образует вокруг народа свою сферу, которую надо оставить, чтобы перейти в подобную сферу другого народа. Поэтому изучение чужого языка всегда должно бы быть приобретением новой точки мирозерцания; в некоторой степени так и бывает, потому что в каждом языке содержится особенная ткань понятий и представлений одной части человечества» [Гумбольдт 1959: 57].

Не каждое художественное произведение на чужом языке укладывается в рамки привычного мироощущения иноязычного читателя. Для правильной интерпретации текста требуются не только языковые знания читателя, но и знания этнографических особенностей мира, изображенного в читаемом произведении. При исследовании концептосфер изучаемого произведения студенты часто встречаются с явлением, когда ключевые слова, определяющие структуру текста, детерминирующие художественный замысел автора, вербально не эксплицированы. Рельефно особенности языка проступают в специфике слов с этнической семантикой. Чтобы понять лексические единицы подобного рода, необходима общность знаний об употребляемом языке и историко-культурном прошлом и настоящем, т.е. общность необходимых для понятия ситуации когнитивных моделей.

Обычно человеку трудно «манипулировать словесными ярлыками, не связанными с личным непосредственным опытом»; он делает предположение о значении незнакомого слова на основе индивидуальных знаний, собственного мироощущения, часто не совпадающих с ментальной системой автора.

Лексические лакуны, широко распространенные в русском языке и являющие одну из характерных сторон его лексической системы, в силу того, что социальный, культурный и исторический опыт казахских студентов отличается от того опыта, что закреплен в русском слове, приводят к серьезным ошибкам в речи студентов при изучении ими русского языка. К каким когнитивным ошибкам у адресантов приводит несовпадение концептуальных систем, вызванных отсутствием у них этнокультурной компетенции, являющейся неотъемлемой чертой менталитета автора текста, показывает эксперимент, проведенный нами в казахских группах. Цель эксперимента заключалась в следующем: доказать, что лакуны русского языка представляют трудность для казахских студентов при понимании ими письменного или устного высказывания, так как расхождение национальных культур и несовпадение или отсутствие экстралингвистических знаний предопределяет разное восприятие описываемых явлений или предметов и является определенным барьером при получении информации на русском языке.

К эксперименту были привлечены 46 студентов специальностей «Русский язык в казахской школе» – РКШ, «Педагогика и методика начального обучения» – ПиМНО и учащиеся факультета полиязычия. Уровень владения русским языком студентов выбранных групп был примерно одинаков. Большинство студентов приехали из сельских местностей, основное население которых составляют казахи; отсутствие языковой среды привело к тому, что все они получили знания по русскому языку в основном в школе.

Вряд ли стоит оспаривать распространенное мнение о том, что любой язык предпочтительнее изучать на лучших образцах классической литературы. А чтение и адекватное понимание произведений известных русских писателей невозможно без овладения лексикой, являющейся характерной именно для русского языка. Для повышения степени достоверности данного утверждения студентам казахских групп было предложено объяснить значения идиом и отдельных этнографических и лингвистических лакун, содержащихся в известном рассказе А.П. Чехова «Каштанка», который входит в список художественной литературы на русском языке, рекомендуемой для изучающих русский язык [Чехов 1983: 12–27].

Около 20 % студентов не смогли ответить на вопрос «Почему собаку назвали Каштанкой?». Основная масса объяснила, что, скорее всего, собака была каштанового, т.е. коричневого цвета, но несколько студентов так и не смогли связать кличку животного с цветом ее шерсти.

Опрашиваемые нашли следующие объяснения перифразам русского языка:

- *Пьян как сапожник* – очень пьяный.
- *Жизнь потекла как по маслу* – жизнь была хорошая.
- *Черт бы вас побрал* – чтобы вы получили наказание.

Но не смогли объяснить, даже используя контекст, следующие фразеологизмы: *вытянулся во фрунт; сделал под козырек; попляшем камаринского; довольно тебе бить баклуши.*

И совсем непонятны были для них библейские выражения: *...во гресех роди мя мати во утробе моей...; ...в геенне огненной гореть мы будем...; ...валяться в бездне греховной...*

Затруднение вызвало у студентов объяснение значения следующих историзмов: *мостовая, клейстер, трактир, конножелезка, лохань, рукомойник.* Слово «мостовая» в предложении «*Шел крупный пушистый снег и красил в белое мостовую...*» студенты перевели как «көпір», со значением «мост». Слово «клейстер» в предложении «*Покушала у переплетчика немножко клейстеру...*» половина опрашиваемых определила, как «остатки еды», другая половина оставила эту лакуну без перевода. «Трактир» в предложении «*В одном из трактиров около прилавка нашла колбасную кожуцу*» основная масса информантов объяснила, как «маленький магазинчик», несколько студентов попытались перевести это слово транслитерацией, не понимая при этом его содержания. Абсолютно не поняли значение слова «конножелезка»: «*...бросалась с лаем на вагоны конножелезки*». Нашли синонимы «таз», «большая тарелка» к слову «лохань»: «*...и они из большой лохани с жадностью ели помои*». И все студенты дали правильную дефиницию слова «рукомойник», поскольку этот предмет быта до сих пор сохранился в сельских местностях. Сразу смогли определить, что слова «цилиндр», «фрак», «картуз», «пantalоны», «башмаки» относятся к предметам одежды, но дали дополнительные разъяснения (неверные), что панталоны – это дамское белье, башмаки – это детская обувь, картуз – головной убор военных, цилиндр и фрак носят артисты. Из контекста поняли, что слова «ложа», «ярус», «галерка» относятся к театральной терминологии, и объяснили, что это какие-то места в зрительном зале, но не дали определения, какие именно.

Некоторые затруднения вызвало у студентов задание перевести слова: *алчность, умильно, облагаться, третировать, сновать* и найти синонимы к просторечию: *рожжа* (нашли легко), *супротив* (против), *треклятый* (проклятый), *тятка* (дядька), *псина* (мясо собаки; наверное, русское ругательство).

Последним заданием, связанным с проверкой усвоения содержания изучаемого текста, было написание краткого изложения по прочитанному рассказу. Анализ результатов выполненной работы показал, что текст, изложенный без включения в него лексем, отображающих реалии и понятия описываемого А.П. Чеховым времени, явно теряет яркость языковых красок, национальное своеобразие, художественную ценность и приобретает вневременной и венациональный контекст.

Одним из обязательных условий, обеспечивающих реализацию акта коммуникации, является владение лексикой изучаемого языка во всем ее функциональном и стилистическом многообразии. Однако практика преподавания русского языка в национальных группах, а также данные экспериментальной проверки свидетельствуют, что адекватное понимание, выбор и употребление слова в различных ситуациях коммуникации представляют трудность в процессе овладения языком. Особенно ясно становится это при столкновении с лакунами.

Анализ допущенных студентами ошибок приводит к мысли, что наличие лакун в тексте является источником неполного его понимания, затрудняет процесс формирования речи на изучаемом языке. В целом ряде случаев безэквивалентное слово студенты в письменной и устной речи заменяют другим, обозначающим принципиально различное явление или предмет, или опускают его в речи, что делает ее логически неверной. Четкость и логичность изложения нарушаются и потому, что из-за незнания слова студенты переводят его описательно. Допускаются часто ошибки в порядке слов, согласовании, орфографии. Совершенно очевидно, что в случае непонимания или неверного восприятия смысла слова возможны значительные потери информации.

Заключение. Эксперимент доказал, что точное восприятие лакун возможно только тогда, когда обучаемым знакомы экстралингвистические факторы, влияющие на слово. Трудность представляют и случаи стилистической дифференциации слов в русском и казахском языках. Достаточная частотность ошибок, их общий характер позволяют рассматривать эти пробелы в знаниях как проявление регулярного процесса.

Работа над повышением уровня коммуникативной компетенции студентов должна обязательно включать и систему изучения русских лексических лакун. Это даст возможность естественного обращения к страноведческому, или, вернее, русистическому фактам, отразившимся в языке, поднимет интерес к его изучению, привлечет внимание студентов к границам употребления значений, сочетаемости, образности слова. Рассмотрение подобных слов особенно ценно в воспитательных целях и создания через них большой прочности навыков владения языком.

Библиография

Гумбольдт В. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода. – СПб.: Наука, 1959. – 267 с.

Чехов А.П. Избранные сочинения в 2-х томах. – Т. 2. – Алма-Ата: Жазушы, 1983. – С. 12–27.

**Лингвориторические приемы ведения деловой коммуникации
в ситуации русско-осетинского двуязычия**

Кокова Алла Владимировна

Северо-Осетинский государственный университет, Россия
362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46
аспирант
E-mail: kokowa.alla@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются лингвориторические методы и приемы ведения деловой коммуникации в условиях моно-, би- и полилингвальной ситуации в республике Северная Осетия – Алания. На материале скриптов делового общения выявляются статусные параметры и этнические и субэтнические типы собеседников. Описываются применяемые стратегии общения и их эффективность. Исследование проводится в ракурсе гендерно маркированного типа коммуниканта – деловой женщины.

Ключевые слова: деловой дискурс, деловая женщина, тип коммуниканта, параметры коммуникации, стратегия, осетинский язык, русский язык.

УДК 81'246+81-13

**Linguistic rhetorical methods of business communication
in the situation of Russian-Ossetian bilingualism**

Alla V. Kokova

North-Ossetian State University, Russia
362025 Vladikavkaz, Vatutina Str., 44-46
Postgraduate student
E-mail: kokowa.alla@yandex.ru

Abstract. The article analyzes linguistic methods and ways of conducting business communication in the context of mono-, bi- and polylingual situation in the Republic of North Ossetia – Alania. Drawing on the material of scripts of business contacts, the paper defines the status parameters as well as ethnic and subethnic types of interlocutors. The author describes applied communication strategies and their effectiveness. The research is conducted from the perspective of a gender-marked type of a communicant – a business woman.

Key words: business discourse, business woman, communicative type, communication parameters, strategy, Ossetian language, Russian language.

UDC 81'246+81-13

Введение. Деловая коммуникация в рамках института бизнеса – это важная составляющая успешной деятельности любого предпринимателя от владельца малой фирмы до крупной компании. В деловом общении ставится задача убедить партнера/клиента принять конкретные предложения, предпринять конкретные действия, соотносимые с интересами одного или нескольких участников бизнес-коммуникации [Ширяева 2006]. Деловое общение варьируется в широком диапазоне жанров письменного и устного общения. Наше исследование опирается на скрипты деловой речи, в которой реализуются диалогические отношения в рамках жанра делового разговора, проходящего при непосредственном контакте.

Материалы и методы. При выявлении методологических подходов описания деловой коммуникации мы исходим из социолингвокультурных особенностей носителей осетинского языка, когда принадлежность к лингвокультурной общности определяется степенью сформированности лингвокультурной компетентности личности. Лингвокультурная компетентность как часть культурной компетентности личности реализуется в общении и представляет собой совокупность взаимосвязанных представлений об общих нормах, правилах и традициях вербального и невербального общения в рамках данной лингвокультуры. В то же время важнейшая часть культурной компетентности определяет общение членов социума, диктуя им определенные ограничения, нормы, правила, ритуалы, обязательные для исполнения в рамках данной культуры и являющиеся специфическими для разных сообществ [Городецкая 2007: 16]. Лингвокультурная компетентность проявляется на уровне субкультур (социальных, профессиональных, возрастных и пр.) и внутри национальной культуры [Там же: 22–25].

У осетин существует сложная иерархическая структура разноуровневых идентичностей – ущельных, субэтнических, этнических, метаэтнических [Хадикова. Электронный ресурс].

Осетины являются разделенным народом уже несколько столетий; северные и южные осетины проживают в различных условиях природопользования, имеют разное этническое окружение и несовпадающий событийный фон исторического и политического развития, что спроецировало определенные разли-

чия в общественном и семейном быту, поведенческих нормах, особенностях обыденного сознания, во-площающих несколько различные жизненные установки [Там же].

Осетинский язык принадлежит к ирано-восточной группе языков. Он представлен иронским и дигорским диалектами и говорами.

Элементы народного этикета, обрядовой культуры и прочих форм актуализации традиционного мировоззрения и система ценностей северных осетин (аскетичных горцев) не полностью тождественны ценностям южных осетин, подвергавшихся длительному и разностороннему воздействию Грузии. Вследствие целого ряда объективных причин произошла значительная аккультурация осетин, проживавших во внутренних районах Грузии [Там же]. Однако ядром идеологической внутриэтнической идентичности осетин является память о былом величии предков, которой объясняется степень консолидированности разделенного народа, не имеющего общей этнонимии. Осетины в моральных вопросах ориентируются на традиционный морально-этический кодекс «Æгъдау». Он является архаическим, незабытым содержанием нравственного самосознания осетин в равной степени северных и южных [Там же].

В целом языковая ситуация в Южной Осетии более благополучная – осетин, не владеющих родным языком, нет, в отличие от Северной Осетии, чему способствовало то, что южным осетинам долгое время приходилось сопротивляться национальному подавлению, тогда как северные осетины подобного опыта не переживали [Там же].

В результате грузино-осетинского конфликта значительное количество жителей Южной Осетии, владеющих кударским говором, мигрировало в Северную Осетию.

Архетипическая бинарная оппозиция «свой – чужой», во многом формирующая картину мира различных этносов, является концептуальным представлением, отражающим универсальную эгоцентрическую позицию познающего субъекта [Уфаева 2008: 19–20]. Проекцией оппозиции «свой – чужой» в ментальности северных осетин является противопоставление носителей различных языков, диалектов и говоров с позиции позитивно маркируемого «своего» и негативно маркированного «чужого». Данное противопоставление базируется на закреплённых в североосетинской лингвокультурной общности специфических чертах анализируемых объектов, зафиксированных в стереотипах, совокупность которых образует уникальную систему образов «своего» и «чужого» [Качмазова, Тамерьян 2017].

Обсуждение. Изучение механизмов бизнес-коммуникации, основанных на этноязыковых или субэтнических гетеростереотипах многоязычных и поликультурных сообществах, а также описание когнитивных разностатусных моделей реализации стратегий делового общения осуществляется впервые.

Общеэтнические ценности составляют фундамент автостереотипа, этнические/субэтнические различия запускают механизм гетеростереотипизации. Базовая универсальная модель этнической стереотипизации «чужие – свои» и универсальная оценочная модель «плохие – хорошие» служат оппозитивными когнитивными схемами этнического образа и перекатегоризируются [Там же].

Национальные особенности делового общения в Северной Осетии – Алании строятся на ценностных ориентирах, особенностях этнокультурного/субэтнокультурного восприятия и мышления; особенностях поведения выходцев из различных ущелий, а также универсальных и кросс-культурных тактических приемах. Анализ делового общения проводится в настоящем исследовании в гендерном аспекте на материале скриптов реальных ситуаций. В качестве участников рассматривается *бизнес-леди/деловая женщина/торговка* (осет. *хъуыддаджы лæуд сылгоймаг «деловая женщина»/торговка* (осет. базарг – предприниматель (-ница) и разнообразные клиенты и потребители товаров и услуг [Кокова, Тамерьян 2016а; Кокова, Тамерьян 2016б].

Основным составляющим имиджа деловой женщины является культура общения, маркирующая имидж предприятия и ее владельца. Особенности участников коммуникации выявляются на основе статусных параметров, а также этнических, субэтнических и надэтнических типов собеседников. Методы воздействия на клиента варьируются. Ниже приводимый фрагмент деловой коммуникации, проходящий на русском языке и соответствующий высокостатусному типу коммуниканта, демонстрирует нивелировку параметров этнической идентичности и гендерной специфики собеседников в целях проведения взаимовыгодной сделки посредством стратегии завоевания симпатии клиента.

- Добрый день! Проходите, присаживайтесь. Планируете путешествие? (хозяйка турагентства)
- Да, хотел бы поехать отдохнуть на пару недель (клиент).
- Отлично. Уже выбрали направление?
- Нет, как раз хочу подобрать варианты.
- Понятно. А когда вы планируете поездку? С кем планируете поехать? Какой бюджет запланирован на поездку?
- Думаю, через неделю. Едем мы вдвоем. Бюджет около 100 000 рублей.
- Поняла вас. Вы планируете отдых у моря?
- Да.
- Входят ли экскурсии в ваши планы?
- Нет.
- А где вы уже отдыхали?
- В Египте, в отеле 5 звезд.

– И какие впечатления от отдыха?

– Отличные.

– Замечательно! А что понравилось, что не очень? Я задаю этот вопрос, чтобы лучше понять, какие факторы имеют для вас значение при планировании отдыха.

– Понравилось, что перелет не слишком долгий, от аэропорта недалеко.

– Поняла, хорошо, постараюсь учесть. В этот раз мы будем рассматривать Грецию как один из вариантов для проведения вашего отпуска?

– Думаю, что можно.

– Что имеет для вас значение при планировании отпуска?

– Самое главное, чтобы питание было хорошее.

Следующий скрипт отражает средний или нейтральный статус *деловой женщины*. Коммуникация проходит в билингвальном режиме: хозяйка салона – носитель кударского говора иронского диалекта, переходящая с этнического языкового кода на русский, и клиент – иронка, говорящая по-русски. Выбор языка клиентом может быть обусловлен тем, что она либо плохо владеет родным языком, либо не хочет употреблять его, чтобы не вызвать скрытый конфликт идентичностей.

Первая фраза хозяйки, сказанная на кударском говоре (*Куыд фыст стут? и Абадут иу чысыл?*) звучат одинаково и по-иронски. Следующая фраза (*Лена, маена дæ клиентка сэрбаЦыд [ш]. * Тагъд æссерибар уыДзыне [дж]?*), обращена не к клиенту, а к сотруднице салона тоже (*Заглавной обозначена буква, передающая звук иронского диалекта, отличающийся от норм кударского говора).

Таким образом, формально соблюдена коммуникативная стратегия, ориентированная на сотрудничество и дальнейшее привлечение клиентов. Параметры субэтнической идентичности и феминности маркированы.

Кударка (хозяйка салона красоты): – Здравствуйте!

Иронка (клиент): – Добрый день!

Кударка: – Позвольте представиться. Меня зовут Ирина. Будьте добры сказать мне, к кому Вы были записаны? Не могли бы Вы сказать Ваше имя? *Куыд фыст стут* (осет. «Как Вы записаны»)?

Иронка: – Я записана на стрижку, меня зовут Алина.

Кударка: – *Абадут иу чысыл* (осет. «Вас не затруднит присесть»)? Вас не затруднит присесть и немного подождать? Может, чашечку кофе? *Лена, маена дæ клиентка сэрбаЦыд [ш]. Тагъд æссерибар уыДзыне [дж]?* (Лена, к тебе клиентка на стрижку. Ты скоро освободишься?)

Иронка: – Спасибо.

Кударка: – Проходите, пожалуйста, к Вашему мастеру!

Иронка: – Спасибо.

Кударка: – Нам очень приятно, что Вы выбрали именно наш салон! Всегда рады Вас видеть у нас!

Последний фрагмент коммуникативной ситуации выявляет низкостатусную представительницу бизнеса – *торговку*, не владеющую предпринимательской культурой, и клиента, допускающего речевые ошибки (А я не знаю, что мне идет (о духах); А в пределах *скольких* у Вас новинки?).

В приводимой ситуации продавец – носитель кударского говора осетинского языка, а покупатель – иронского диалекта. Коммуникативная ситуация полилингвальная, контактоустанавливающая; вопрос *Ног* (осет. «Нового?»), дублирующий русский, служит установлению субэтнической идентичности. Фраза *Цы [ш] хуызæн дæ хъæуы* (осет. «Что ты хочешь?»), сказанная на кударском говоре, открывает каскад конфликтных стратегий продавца, не нацеленного на сотрудничество с клиентом, а желающего, чтобы клиент под него подстраивался.

Иронка: – Слушайте, а что у вас есть такого?.. – задает девушка вопрос продавцу парфюма.

Кударка: – Какого?

Иронка: – Не знаю... нового? *Ног?* (осет. «нового»).

Кударка: – Девушка, сейчас много нового. **Цы [ш] хуызæн дæ хъæуы* (осет. «Что ты хочешь?»)?

Иронка: – А я не знаю, что мне *идет*.

Кударка: – Ну Вы пока сами определитесь, а потом меня спрашивайте... *Сæхæдæг дæр æй нæ зонин байдайынЦ [ч], Цы [ш] сæ хъæуы, афтæмæй маенай Цыдæр [ш] домынЦ [ч]* (осет. «Сами не знают, чего хотят, а ведут себя так, будто я им должна»).

Иронка: – Ой, трудно подсказать...

Кударка: – Девушка, Вы определились? *Кæд дæ фæнды, уæд раЦу [ш] æввахс æмæ фен, Цы [ш] дæ хъæуы. Цы [ш] аргъæй дæ хъæуы, уый мын уæддæр загъ* (осет. «Можете зайти и осмотреться, может, что и понравится. Хотя бы скажите, какой суммой располагаете»).

Иронка: – А в пределах *скольких* у Вас новинки? Хотя, может, и не обязательно новинки...

Кударка: – Если вы сами не знаете, что хотите, *Цы [ш] дын равдисон* (осет. «я что могу вам показать»)?

Иронка: – Вы же здесь для чего-то стоите?

Кударка: – *Райхъус ма, аЦу [ш] мае разæй, кæдæм Цыдтæ [ш] уырдаем* (осет. «Слушай, иди отсюда, куда шла»)?

Иронка: – И пойду. Такой товар можно найти где угодно.

Кударка: – *Гъе æмæ хорз. Хорзыл амбæл* (осет. «Ну и ладно. Ступайте с Богом»)! (*Заглавными буквами обозначена буква, передающая звук кударского говора, отличающийся от норм иронского диалекта).

Этот же подтип *торговки* репрезентирован во втором примере. Техника ведения деловых переговоров дискредитируется, цель – продажа товара – игнорируется. Деловое общение переходит на уровень личностного конфликта при помощи риторические методов: противоречия и «бумеранга».

Кударка: – Добрый день. А у вас есть осенние туфли?

Иронка: – Здравствуйте. *Куыд нæ нæм иС [ш]* * (осет. «Есть, конечно»). Ну, например, какой модели? *Цы [с] хуыЗæн [ж] дæ хъæуы* (осет. «Какие хочешь»)?

Кударка: – Ну, что-нибудь современное, кожаные?

Иронка: – Вот эту модель посмотри, *адон иттæг хорз [ж] Сты [ш]* (осет. «эти туфли хорошие»), кожаные туфли (*Указывает на модель*). Ну вот, тебе не нравится? *Дæ Зæрдæмæ [ж] нæ ЦæуынЦ [с] [с]* (осет. «Не нравятся»)?

Кударка: – Да все нравится, не надо напирать! Ой, спасибо, но мне это не подходит.

Иронка: – *ФыдауынЦ [с] дыл. АппарДЗæн [з] дын аргъæй* (осет. «Они тебе подходят. Я скину цену»).

Кударка: – Нет, спасибо. Я не собираюсь торговаться.

Иронка: – *Уæдæ дæ Цы [с] хъæуы* (осет. «А что тебе подходит?»)? Хочешь дешево и кожаные? *АЦу [с] æмæ агур* (осет. «Иди ищи тогда»)! *Базармæ [ж] Цæмæ [с] æрбаЦыдтæ [с]* (осет. «Зачем на базар пришел?»)?

Заключение. Таким образом, экспансия бизнеса в качестве наиболее значимой сферы жизнедеятельности современного общества наравне с проникающими в различные отрасли производства деловыми отношениями являются важнейшей созидательной силой любой цивилизации. Не менее важным является тот факт, что эффективное развитие бизнеса невозможно без высокой коммуникативной культуры. Результативная коммуникация является залогом успешных достижений для современного бизнес-сообщества, поскольку решение многочисленных разнообразных профессиональных вопросов в бизнесе основывается на дискурсивном взаимодействии.

Библиография

- Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 224 с.
- Качмазова А.У., Тамерьян Т.Ю. Этническое пространство языковой стереотипизации «свои – чужие – свои». – Владикавказ: СОГУ, 2016. – 196 с.
- Кокова А.В., Тамерьян Т.Ю. Концепт «бизнес-леди» в русской лингвокультуре // Вестник ПГЛУ, 2016а. – № 2. – С. 30–33.
- Кокова А.В., Тамерьян Т.Ю. Лингвокультурный типаж «хъуыддаджы лæуд сългоймаг («деловая женщина»)» в фемининной сфере осетинского языкового сознания // Научная мысль Кавказа. – 2016б. – № 4. – С. 134–138.
- Уфаева И.Ю. Лингвокультурный типаж Hispanic: дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 166 с.
- Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М.: Институт языкознания РАН, 1998. – С. 135–170.
- Хадикова А.Х. Этнический облик современных осетин в историко-генетическом аспекте // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10594>.
- Ширяева Т.А. Когнитивная модель делового дискурса: монография. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 256 с.

**К вопросу об интеграции детей-иностранцев в российскую систему образования
(роль и место русского языка в процессе адаптации)**

Кытина Виктория Викторовна

Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
аспирант
E-mail: kytinavictoria@mail.ru

Аннотация. В статье описывается современная миграционная ситуация в стране. Большинство иностранцев приезжает в Россию с семьей, соответственно, встает вопрос об образовании детей мигрантов. Согласно конституции РФ все дети, находящиеся на территории России, имеют право на образование. В статье описаны проблемы, с которыми приходится сталкиваться детям мигрантов, и трудности, возникающие в процессе обучения. В работе предложены пути разрешения данных проблем и трудностей.

Ключевые слова: миграция, адаптация, интеграция, трудовая миграция, учебный процесс.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)+316.614-053.2

**On integrating foreign children into the Russian educational system
(The role and place of Russian language in the adaptation process)**

Viktoria V. Kytina

Peoples` Friendship University, Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklay Str., 6
Postgraduate student
E-mail: kytinavictoria@mail.ru

Abstract. The article describes the current migration situation in Russia. Most foreigners enter Russia with their families, and it triggers the issue of educating migrants' children. According to the Constitution, all children living in Russia have the right to education. The article discusses the challenges the migrants' children face and the difficulties of teaching them. The paper proposes solutions to these problems and difficulties.

Key words: migration, adaptation, integration, labour migration, educational process.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)+316.614-053.2

Введение. Ежегодно тысячи иностранцев пересекают границу России. У каждого из них разные цели: работа, учеба, туризм. Помимо кратковременной миграции сроком до 3 месяцев, многие иностранцы остаются в России на более долгий срок (от 1 года до 5 лет) или переезжают в Россию на ПМЖ и получают гражданство РФ. По данным Центра миграционных исследований, более 60 % иностранцев состоят в браке; от 40 до 45 % – имеют детей до 17 лет. Сохранение тесных семейных связей, поддержка друг друга в семье – важный фактор снижения стресса от миграции. С этой точки зрения оптимальной является миграция вместе с семьей [Проблемы детей-мигрантов... 2011: 79].

Материалы и методы. Сравнительный анализ психолого-педагогической, социально-педагогической, научно-методической отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования; анализ официальной и педагогической документации; обобщение педагогического опыта в сфере обучения и воспитания детей иммигрантов.

Обсуждение. Рассмотрим данные ФМС в отношении иностранных граждан, находящихся на территории Российской Федерации (по регионам):

Таблица 1

Регион	Количество находящихся												
	Мужской						Женский						Всего
	17 и менее	18-29	30-39	40-49	50-59	60 и более	17 и менее	18-29	30-39	40-49	50-59	60 и более	
Азия	284 588	1 451 827	694 828	491 369	205 137	74 735	167 175	360 754	238 821	176 842	114 917	91 893	4 352 886
Африка	1 986	14961	5 000	2 291	1 239	512	1 166	4 682	844	443	324	234	33682
Ближний Восток	76 325	233 073	180 886	135 717	102 429	37 940	61 896	94 329	68 262	58 790	59 543	40 493	1 149 683

Европа	263 732	697 791	609 909	451 175	313 664	164 469	235 177	410 518	319 010	261 638	244 924	214 264	4 186 271
Кариб. бас- сейн	45	552	440	410	272	70	30	314	137	137	70	16	2 493
Океа- ния	191	1 180	827	805	1 464	3 589	157	715	334	403	1 205	3 580	14 450
Север. Аме- рика	2 185	4 993	4 522	5 104	6 532	11 162	1 845	3 561	2 056	2 446	4 106	9 719	58 231
Центр. Аме- рика	67	259	139	106	141	115	30	72	48	62	98	105	1 242
Юж. Аме- рика	905	4 370	3 717	2 604	3 446	3 344	745	2 474	1 706	1 616	2 783	4 004	31 714
Всего													9 830 652

Данные с сайта *fms.gov.ru*

По данным ФМС России, официально на территории РФ находятся около десяти миллионов иностранных граждан. Большинство из них – это выходцы из стран бывшего СССР:

Таблица 2

Страна прибытия	Количество находящихся											
	Мужской						Женский					
	17 и менее	18- 29	30- 39	40- 49	50- 59	60 и более	17 и менее	18- 29	30- 39	40- 49	50- 59	60 и более
Всего	583 662	2 218 231	1 325 112	913 143	501 014	181 736	432 466	795 167	575 838	437 773	354 887	271 441
Азербайджан	37 065	110 586	75 797	60 448	41 407	13 210	31 404	46 597	31 196	30 539	26 509	14 947
Армения	31 693	91 156	71 015	48 253	45 682	17 056	25 517	40 237	29 605	22 276	27 476	19 918
Беларусь	40 997	110 610	103 403	65 400	38 313	9 596	41 108	90 662	65 860	42 127	30 515	12 604
Грузия	1 224	4 836	4 949	3 219	2 133	1 191	1 041	2 774	2 831	2 073	1 939	1 991
Казахстан	53 974	108 122	78 320	58 396	45 746	27 473	42 384	58 880	38 983	33 295	37 209	42 379
Киргизия	56 029	173 947	64 179	38 407	13 469	2 861	41 671	95 093	43 776	27 640	11 051	4 974
Латвия	1 370	3 258	3 534	3 881	2 811	1 118	948	1 668	1 477	1 477	1 333	999
Литва	521	2 578	4 642	6 817	5 820	1 684	491	1 090	1 027	1 176	1 432	1 602
Молдова	24 095	120 446	81 408	54 019	29 585	5 764	18 531	52 652	38 405	32 481	22 164	8 371
Таджикистан	74 853	342 168	164 323	92 868	28 921	3 763	31 913	53 375	37 287	22 915	8 241	2 799
Туркмения	2 758	9 085	1 843	889	486	309	1 584	4 172	1 090	691	670	679
Узбекистан	77 988	728 834	313 451	224 913	70 681	10 451	35 625	107 341	91 073	59 545	26 013	16 449
Украина	179 310	410 165	355 239	252 916	173 588	85 877	158 385	238 423	190 816	158 739	157 124	141 202
Эстония	1 785	2 440	3 009	2 717	2 372	1 383	1 864	2 203	2 412	2 799	3 211	2 527

Следовательно, более миллиона человек в возрасте до 17 лет находятся на территории РФ. Это те дети, которым необходимо получать среднее образование. Больше половины из них – граждане бывших республик СССР. И если у их родителей не возникает трудностей с русским языком, потому что большинство из них заканчивали школу в Союзе, то вопрос о знании русского языка детьми, которые родились после распада СССР, является спорным.

Обратим внимание на цели, по которым иностранные граждане прибывают на территорию РФ:

Таблица 3

Цель пребывания	Количество находящихся											
	Мужской						Женский					
	17 и менее	18-29	30-39	40-49	50-59	60 и более	17 и менее	18-29	30-39	40-49	50-59	60 и более
Деловая	4 427	41 209	38 416	35 512	23 089	9 770	1 925	8 214	8 923	8 292	6 473	3 353
Коммерческая	385	7 641	9 076	9 712	6 119	1 921	209	3 012	2 897	3 297	2 010	678
Работа по найму	121 684	1 418 767	737 692	519 634	217 561	26 554	42 095	309 557	223 452	163 851	73 136	16 671
Служебная	2 745	16 116	19 801	20 881	15 467	6 518	2 137	2 852	2 919	3 452	3 055	3 262
Транзит	15 694	35 999	34 049	24 352	16 744	6 069	14 981	30 414	22 713	15 261	12 162	5 890
Туризм	29 844	59 245	58 959	55 943	58 870	81 410	28 712	52 708	42 150	46 965	62 631	82 556
Учеба	53 777	94 947	6 976	2 289	921	349	37 733	52 868	2 818	1 120	555	297
Частная	340 859	647 271	513 374	362 062	257 386	146 103	288 771	359 081	280 722	230 717	243 380	231 212
Другие	62 187	93 505	86 840	63 955	42 286	19 179	52 967	61 441	46 607	31 734	26 970	22 601

Судя по этим данным, только 53 777 иностранцев в возрасте до 17 лет приехали в Россию с учебной целью. Частная и «другие» цели подразумевают, что дети приехали в Россию с семьей и, несмотря на срок пребывания родителей в стране, младшее поколение будет интегрироваться в российское общество, посещать школы и детские сады.

В более сложном положении находятся дети трудовых мигрантов. Рабочая группа провела исследование на базе Центра миграционных исследований в 2014 году при поддержке Аппарата Уполномоченного по правам человека в г. Москве: «Защита прав москвичей в условиях массовой миграции». В настоящий момент конкретной цифры относительно количества детей-иностранцев, посещающих московские школы, нет. Как отмечают авторы исследования, Департамент образования г. Москвы не смог предоставить информацию о детях-иностранцах, обучающихся в школах столицы. Несмотря на отсутствие информации в Департаменте образования г. Москвы, по данным ФМС, более миллиона детей-иностранцев в РФ имеют право на образование. Кроме того, этот социальный слой практически не изучен. Отсутствие информации об этнической принадлежности иностранных учеников негативно сказывается на учебном процессе в целом.

Авторы исследования провели опрос москвичей и мигрантов. На базе опроса были сделаны два ключевых вывода. Во-первых, в Москве не выявлено наличие «этнических» школ – школ с преобладанием в классах детей-иностранцев. Во-вторых, определилась национальная структура этого сообщества. Согласно данным исследователей, в московских школах преобладают дети выходцев из Азербайджана, Армении и Грузии (22,6 %). На втором месте по численности – дети внутренних мигрантов из северокавказских республик РФ – Чечни, Дагестана и пр. (11 %). На третьем месте – дети выходцев из Средней Азии – Таджикистана, Узбекистана и Киргизии (8,5 %). В детских садах сложилась похожая картина относительно этнических групп, хотя по численности ситуация немного другая. По численности среди дошкольников лидируют дети выходцев из Закавказья (12,2 %), далее идут дети мигрантов из Средней Азии (7,9 %). Детей из северокавказских республик РФ – 3,7 % [Зайончковская и др. 2014: 58].

Из этих данных можно сделать вывод, что российское образование вполне доступно для детей-иностранцев. Как отмечается в исследовании, большинство детей школьного возраста из семей опрошенных иностранцев посещали школу в России. Кроме того, с допуском детей-иностранцев в московские школы не обошлось без парадоксов. Администрация учебного заведения, кроме стандартного пакета документов (паспорт родителей, письменное заявление о приеме в учебное заведение, свидетельство о рождении, медицинская карта), требует также московскую регистрацию. Отсутствие регистрации может стать основанием для отказа при приеме в школу. Но также существует установка на предоставление образования всем детям, которые пребывают на территории РФ [Письмо... Электронный ресурс]. Эта установка предопределена Конституцией РФ и Конвенцией ООН о правах ребенка, которая ратифицирована Россией. Поэтому после приема ребенка в школу по истечении трехмесячной регистрации администрация школы не обязана требовать ее продления. На самом деле ситуация складывается по-другому. Руководители образовательных учреждений почти всегда спрашивают о регистрации у родителей, подчеркивают авторы исследования. Очевидно, наличие этого документа является препятствием для приема в учебное заведение.

Проблемы появляются не только при приеме в учебное заведение, но и во время учебного процесса. Это связано не только с отношением к иностранным гражданам, хотя этот фактор, безусловно, важен. Так, иностранцы разделились почти поровну относительно оценки отношения к их детям в учебных заведениях. Согласно данным опроса, половина считает отношения к их детям нормальным, другая – не очень хорошим [Проблемы детей-мигрантов... 2011: 90]. Однако это не единственная проблема, с которой сталкиваются иностранцы. Из-за недостаточной адаптации в среду пребывания и часто низкого уровня знания языка возникают проблемы при обучении. Для предотвращения таких проблем необходима специальная работа – детям нужна профессиональная помощь при адаптации в новую среду.

Прежде всего, для интеграции в учебный процесс в стране пребывания ребенку-иностранцу нужен достаточный уровень знания русского языка. Уровень знания языка можно было бы проверять при приеме в учебное заведение. Было бы целесообразно зачислять детей-иностранцев «в класс, подходящий по уровню знаний, а не по возрасту». При этом тестирование на уровень знаний по русскому языку актуально для детей младше 15 лет. Старших лучше отдавать в вечернюю школу или экстернат. «Подобная практика уже применяется в школах русского языка, находящихся сейчас в неопределенном юридическом статусе и под угрозой расформирования. Их опыт не должен быть утрачен» [Зайончковская и др. 2014: 60] Кроме того, повышение уровня владения русским языком улучшило бы успеваемость не только среди детей-иностранцев, но и среди детей-россиян. Учителя порой проявляют нетерпимость, хотя ее уровень, по оценке экспертов, не достигает критического. Однако ксенофобия – это проблема общественного сознания в целом. Борьба с ксенофобией подразумевает увеличение ответственности за оскорбления по национальному признаку и воздействие через общественное мнение.

Далее рассмотрим сведения в отношении иностранных граждан, находящихся на территории Российской Федерации (по странам гражданства) на дату 03.03.2016:

Таблица 4

Период	Количество находящихся											
	Мужской						Женский					
	17 и менее	18-29	30-39	40-49	50-59	60 и более	17 и менее	18-29	30-39	40-49	50-59	60 и более
до 1 месяца	32 873	223 271	146 362	111 635	62 680	21 193	23 704	75 210	48 164	45 832	38 603	23 121
от 1 до 3 месяцев	61 266	314 758	199 943	141 347	77 010	24 109	45 063	117 005	78 874	69 241	55 600	35 494
от 3 до 6 месяцев	90 247	343 491	197 069	145 875	87 910	41 466	61 671	143 689	93 057	78 305	65 880	53 981
от 6 до 12 месяцев	190 750	638 629	378 144	276 614	159 941	79 989	140 945	222 128	168 552	126 856	108 103	92 606
более года	256 466	894 551	583 665	418 869	250 902	131 116	198 147	322 115	244 554	184 455	162 186	161 318

Исходя из этих данных можно сделать вывод, что большинство иностранцев моложе 17 лет остаются в России на год или больше. Это говорит о том, что их семьи имеют серьезные намерения на интеграцию в российское общество и, возможно, приобретение гражданства РФ.

Заключение. В итоге хотелось бы сказать, что нам нельзя отворачиваться от проблем, которые возникают в связи с мигрантами и их детьми, так как это может привести к нагнетанию социальной напряженности. Мы должны решать эти проблемы сегодня, чтобы и нашим детям было комфортно жить в новом мире, который создаем мы сами.

Библиография

Зайончковская Ж.А., Полетаев Д.В., Доронина К.А. Защита прав москвичей в условиях массовой миграции. – М.: Центр миграционных исследований, 2014. – С. 57–63.

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 июня 2012 г. «О правилах приема в общеобразовательные учреждения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gymn16.volgedu.ru/wp-content/uploads/письмо-от-28.06.2012.pdf>

Проблемы детей-мигрантов в московских школах (по материалам экспертных интервью) // Женщины-мигранты из стран СНГ в России / под ред. Тюрюкановой Е.В. – М.: МАКС Пресс, 2011. – С. 77–97.

Проблемы обучения и адаптации детей-мигрантов в московской школе // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. – 2012. – № 1 (38). – С. 142–159.

**Лингвокультурологическая компетенция в условиях полиэтничной среды:
к постановке вопроса**

Мартынюк Анна Ярославовна

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Таврическая академия, Россия
Научно-методический центр полилингвального образования
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
научный сотрудник
E-mail: annamart07@rambler.ru

Аннотация. Язык и культура рассматриваются как основы формирования мировоззрения и ментальности носителя языка. Лингвокультурологическая компетенция трактуется как владение определенными базовыми знаниями и возможность понимать других носителей языка данной культуры.

Ключевые слова: лингвокультурология, компетентностный подход, лингвокультурная компетенция, полиэтничная среда, полилингвальное образование, межкультурная коммуникация.

УДК 81'1:008

Linguocultural competence in polyethnic environment: Problem formulation

Anna Y. Martynyuk

Crimean Federal University Named after V.I. Vernadsky, Taurida Academy, Russia
Scientific and Methodical Center of Polylingual Education
295007 Simferopol, Academician Vernadsky Ave., 4
Researcher
E-mail: annamart07@rambler.ru

Abstract. Language and culture are considered as the basis for forming the worldview and mentality of a language speaker. Linguocultural competence is defined as the possession of certain basic knowledge and the possibility to understand other native speakers of a particular culture.

Key words: linguoculturology, competence approach, linguocultural competence, multiethnic environment, polylingual education, intercultural communication.

UDC 81'1:008

Введение. Многообразие языков и культур, расширение языковых контактов, приводящее к языковой интерференции, определяет возрастающий интерес исследователей к изучению особенностей функционирования языков в контексте полилингвокультурной среды. Как отмечают лингвисты, язык не существует вне культуры. «Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной» [Тер-Минасова 2000: 14]. Дополним, что именно язык является тем социокультурным ориентиром, который, с одной стороны, отражает существующие культурные реалии, с другой – формирует когнитивную основу, необходимую для успешной коммуникации всех членов данного сообщества.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили научные труды лингвистов конца XX – начала XXI века, посвященные изучению проблем языка в условиях полилингвокультурной среды. При написании статьи использовались описательный и интерпретационный методы, позволившие провести комплексный анализ существующих научных работ по описываемой проблеме. Цель данной статьи – определить особенности лингвокультурологической компетенции в условиях полиэтничной среды

Обсуждение. Полиэтническая среда, бесспорно, является ценным и важным источником для исследования языковых и культурных контактов. В научной литературе подчеркивается взаимосвязь языка и культуры, их взаимообусловленность и взаимозависимость. Язык определяется как зеркало культуры, которое отражает не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и менталитет, традиции, обычаи, мораль, систему норм и ценностей, мироощущение, видение мира. Характеризуя язык как «кладовую», С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что «язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности – в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи» [Там же: 13]. Развивая данную идею, Н. Смелзер утверждает, что «все элементы культуры ... могут быть выражены в языке» [Смелзер 1994: 52].

Вопросы о соотношении языка и культуры находятся в центре внимания языковедов, культурологов, социолингвистов, психолингвистов. Традиционный для лингвистики взгляд на соотношение языка и культуры «заключается в попытке решить лингвистические задачи, используя некоторые представления

о культуре» [Маслова 2004: 9]. В отечественной и зарубежной науке подчеркивается необходимость изучения языка в социокультурном контексте, без знания которого невозможно понять ни читаемую аутентичную литературу, ни иные речевые произведения. Таким образом, в современном обществе приоритетную значимость приобрело обучение языку как реальному и полноценному средству общения [Тер-Минасова 2000: 31].

В качестве раздела науки о языке, непосредственно связанного с изучением культуры, в последнее время все большее распространение получает лингвокультурология. Термин «лингвокультурология» появился в 90-е годы XX века в работах лингвистов Н.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия и других исследователей, что стало значимым событием в отечественной гуманитарной науке. Определению тесной связи языка и культуры посвящены многочисленные работы Г.Ю. Богданович, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, И.А. Стернина, С.Г. Тер-Минасовой, Н.В. Уфимцевой, В.М. Шаклеина и других ученых. Важно отметить, что изучение лингвокультуры происходит в различных направлениях: с позиций лингвистики (С.Г. Воркачев, В.А. Маслова, А.Т. Хроленко, Е.И. Шейгал), психолингвистики (В.П. Белянин, А.А. Залевская, Е.Ф. Тарасов), социолингвистики (В.И. Беликов, Л.П. Крысин, Н.Б. Мечковская), лингводидактики (Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев).

Данный факт, по мнению В.И. Карасика, может быть обусловлен тем, что «лингвокультурология – комплексная область научного знания о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры» [Карасик 2004: 8]. Г.Г. Слышкин отмечает, что в лингвокультурологии выделяются два направления: от единицы языка к единице культуры и от единицы культуры к единице языка [Слышкин 2000: 7]. Предметом исследования лингвокультурологии является языковая картина мира, т.е. материальная, духовная культура этноса, выражающаяся в его языке. Лингвокультурология, по справедливому мнению Г.Ю. Богданович, связана как с историей народа и диахронией языка, так и с настоящим временем. Эта наука имеет большой потенциал для перспективных интерпретаций, для прогнозирования новых форм связи языка и культуры [Богданович 2004: 67]. Как считает Ю.В. Бромлей, к предмету исследования лингвокультурологии можно отнести все – «от орудий труда до предметов обихода, от привычек, обычаев, самого образа жизни людей до науки и искусства, религии и атеизма, морали и философии» [Бромлей 1991: 45].

Таким образом, лингвокультурология может быть представлена как интегративная дисциплина, которая, как отмечает В.В. Воробьев, «изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [Воробьев 1997: 125].

Как и любая научная дисциплина, лингвокультурология формирует свой терминологический аппарат. Так, одним из приоритетных является термин «лингвокультурологическая компетенция», определяемый как «знания идеальным говорящим – слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [Там же: 74–75]. Термин «лингвокультурологическая компетенция» (далее – ЛКК) включает в себя ряд компонентов: лингвистику, культурологию и компетенцию. Каждая составляющая данного термина предполагает множественность интерпретаций, что приводит и к неоднозначному определению самой ЛКК. Исследователи определяют ЛКК как способность понимать культурно-национальную ментальность носителей языка, национальную специфику языковой картины мира, национально-культурный компонент значения языковых единиц, выраженных в культурной семантике языковых знаков (В.И. Телия [Телия 1993: 309] и Е.А. Дортман [Дортман 2012: 26]). С опорой на существующие определения, под ЛКК мы понимаем базовые лингвокультурные знания, актуализированные человеком в процессе жизнедеятельности и отражающие нормы, моральные и духовные ценности, правила, действующие в данной культуре и языке. Другими словами, это знание и умение применять базовые лингвокультурные единицы, отражающие языковую культуру общества. ЛКК можно рассматривать как форму взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения. ЛКК является частью культурной компетентности личности, проявляется в общении и представляет собой совокупность взаимосвязанных представлений об общих нормах, правилах и традициях вербального и невербального общения в рамках данной лингвокультуры.

Как показал анализ, ЛКК предполагает формирование у учащихся необходимых знаний учебного культурологического материала, владение минимумом общелитературной лексики, знание языковых средств (фонетических, лексических, грамматических), позволяющих вступать в процесс общения, построение своей жизнедеятельности в соответствии с духовно-нравственным, морально-этическим, эстетико-креативным потенциалом развернутой в языковом сознании концептосферы национальной культуры. Иными словами, она ориентирована на «деятельностный подход, позволяющий приобретать умение использовать полученные знания на практике в ходе межкультурных коммуникаций и в межнациональном общении» [Морозкина 2006: 324]. При изучении иностранного языка овладение ЛКК является не только обязательным, но и необходимым условием для преодоления культурных барьеров в устной и письменной коммуникации. Кроме того, ЛКК относительно грамматической категории – это овладение

обучающимися разными способами мыслительной и речевой деятельности, приобретение навыков коммуникативно целесообразного поведения, национальных стереотипов речевого поведения.

Для формирования лингвокультурологической компетенции учащихся используются средства межкультурной коммуникации: освоение речевого этикета, национальных стереотипов речевого поведения, языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики как источников экстралингвистической информации в русле диалога родного и изучаемого языков и культур; включение в содержание образования текстов, отражающих историю языка и культуры, народные традиции, фольклор, этническую и духовную культуру. Формирование ЛКК учащихся является одной из целей полиэтнического образования, которое способствует приобщению учащихся к родной этнической культуре; усвоению знаний о культурах иных этнических общностей и их представителях; осмыслению общего, особенного и единичного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; воспитанию взаимной этнической толерантности и уважения к этнокультурному плюрализму; формированию готовности и умения жить в полиэтнической среде.

Россия – многонациональная страна, в которой живут народы, относящиеся к разным этнолингвистическим семьям, группам и конфессиям, имеющие разную культуру, свою историю. Условием реализации полиэтнического образования является полиэтническая образовательная среда.

Поликультурное образование занимает центральное место в образовательной практике многих стран, где сосуществуют носители разных культурных традиций, представители разных этнических и конфессиональных групп. Поликультурное образование базируется на отношениях взаимодействия и взаимообогащения культур, принятых международным сообществом в качестве императива культурной политики. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» также провозглашает в числе основных целей образования «национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов», «развитие культуры межэтнических отношений».

Проблема развития поликультурного образования актуальна для всех регионов и территорий России.

Заключение. Проведенный анализ показал, что ЛКК включает в себя готовность изучать различные культуры с целью комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления ограниченности кругозора, постижения взаимопонимания народов. В качестве механизмов формирования лингвокультурной компетентности у школьников выступают обучение на основе выявления национально-культурных особенностей, воспитание в полилингвокультурной среде, общение с представителями разных этносов. ЛКК позволяет найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности, а следовательно, и устранению нетерпимого отношения к людям, говорящим на разных языках, отличающихся духовно-нравственными ценностями и культурой. В целом под ЛКК мы понимаем свойства личности, выражающиеся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, в том числе языкового, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Библиография

- Богданович Г.Ю. О некоторых терминах современной лингвокультурологии // Культура народов Причерноморья. – Симферополь: Межвузовский центр «Крым». – 2004. – № 53. – С. 65–69.
- Бромлей Ю.В. Этнические функции культуры и этнография / Ю.В. Бромлей // Этнознаковые функции культуры. – М., 1991. – С. 5–22.
- Дортман С.Р. Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2012. – 180 с.
- Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: РУДН, 1997.
- Карасик В.В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
- Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2004.
- Морозкина Е.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам / Е.А. Морозкина // Русский язык в полиэтнической среде: Социокультурные проблемы лингвистического образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа: РИО БашГУ, 2006. – С. 323–325.
- Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Академия, 2000. – 141 с.
- Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994. – С. 48–53.
- Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: От мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: доклады российской делегации. – М.: Наука, 1993. – С. 309.
- Тер-Минасова С.Г. Языки и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово, 2000. – 262 с.

Научный дискурс как основа формирования профессиональной языковой личности магистранта-филолога

¹Нестерская Лия Александровна

²Николенко Елена Юрьевна

¹Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
119991, г. Москва, ул. Ленинские горы, 1
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: liane1@yandex.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. В статье ставятся вопросы обучения магистрантов-филологов научно-профессиональному общению. Рассматриваются проблемы профессиональной языковой личности, специфики научного дискурса, своеобразия использования языковых средств различных уровней при создании письменного и устного научного текста.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность, научная коммуникация, научный дискурс, письменная и устная научная речь.

УДК 378-052:81'1

Scientific discourse as the basis for forming professional linguistic personality of master students-philologists

¹Lia A. Nesterskaya

²Elena Y. Nikolenko

¹Moscow State University Named after Lomonosov
119991 Moscow, Leninskie Gory, 1,
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: liane1@yandex.ru

²Moscow State University Named after Lomonosov
119911 Moscow, Leninskie Gory, 1
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: nikolenko.e.yu@gmail.com

Abstract. The article outlines issues of teaching scientific and professional communication to students-philologists and discusses the problems of professional linguistic personality, the specifics of scientific discourse, the peculiar use of linguistic means of different language levels while creating a written and oral scientific text.

Key words: professional linguistic personality, scientific communication, scientific discourse, written and oral scientific speech.

UDC 378-052:81'1

Введение. Понятие «профессиональная языковая личность» вошло в научный обиход сравнительно недавно, появление его связано с развитием когнитивно-коммуникативного направления в современной лингвистике. Это понятие теснейшим образом связано с такими понятиями, как «профессиональная картина мира», «профессия», «профессиональная среда», «профессиональный дискурс», «профессиональная коммуникация». Профессиональная языковая личность раскрывается и в особенностях производимых ею текстов, и в своеобразии принадлежащего ей профессионального дискурса, который подчинен целям и задачам профессиональной деятельности. Профессиональная личность магистранта-филолога даже шире личности филолога: она включает и язык специальности, и язык СМИ, и грамматику и пр. Все это должно объединяться методической организацией материала.

Материалы и методы. При подготовке материалов статьи мы тщательно проанализировали тексты магистерских диссертаций учащихся-иностранцев филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и магистрантов филиала МГУ в Астане, а также устные выступления по теме магистерских диссертаций как на занятиях, так и во время защит. Нами была разработана методика обучения устной и письменной научной речи через организацию и проведение учебных научных конференций.

Обсуждение. Мы пришли к выводу, что у магистрантов-филологов недостаточно сформирована профессиональная языковая личность, т.е. они не владеют в достаточной мере профессиональным научным дискурсом. Главной целью научного дискурса «является процесс вывода нового знания о предмете, явлении, представленный в вербальной форме, обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстракции предмета речи» [Карасик 2007: 61].

В связи с этим нами был создан курс «Обучение устной и письменной научной речи магистрантов-филологов». Цель курса состояла в том, чтобы познакомить учащихся с особенностями языка научной литературы, со структурой научного произведения, с правилами цитирования и оформления библиографии, развить навыки аннотирования и реферирования научной литературы и, главное, подготовить их к написанию собственного научного текста [Демидова 1991]. В программу курса вошли как темы, связанные с особенностями научного стиля речи (например, основные черты научного стиля, стили и подязыки, система тезирования, формальные текстовые признаки аспектов содержания и сопутствующие им маркеры, стандартизированные единицы нетерминологического характера в научном тексте), так и темы, относящиеся непосредственно к написанию магистерской диссертации (выбор и обоснование темы диссертации, библиографический поиск и работа с литературными источниками, предмет, цели, задачи и материал научной работы, определение объекта и предмета исследования, формулировка цели и задач исследования, метод исследования, методы сбора данных в научных исследованиях, апробация работы, структура работы, основное содержание работы и оформление ее текста и др.). Следует отметить, что структура профессиональной языковой личности магистранта-филолога должна включать профессиональные знания, поэтому необходимо сформировать словник ключевых слов и выражений по теме диссертационного исследования, который характеризует эту профессиональную языковую личность.

Для любой отрасли знаний существует также порядок цитирования источников, имена авторов которых должны быть упомянуты при составлении текста статьи, магистерской диссертации и т.д. Это имена филологов, сведения об ученых, их работах, научных открытиях и т.д. Магистрант-филолог должен знать основные принципы создания научного текста, специфику научного дискурса; своеобразие использования языковых средств различных уровней при создании собственного письменного научного текста.

В общей системе типов дискурса научный дискурс занимает особое место. Он имеет свои категориальные признаки, выделяющие его из общей системы. Исследуя специфику научной прозы, ученые пришли к выводу, что любой научный труд является продолжением, развитием или опровержением ранее признанных положений, полемикой с другими исследователями. Научный текст всегда связан с другими научными текстами и является микротекстом в макротексте научного общения в сфере определенной области научного знания и общенаучной коммуникации [Гальперин 1981: 66]. Научный дискурс является специфическим для науки способом организации речевой деятельности. В нем план содержания является определяющим, доминирующим и первичным по отношению к плану выражения. Выделяя общие характеристики научного дискурса в плане выражения, следует отметить обобщенный характер, точность, логичность и безличность изложения [Карасик 2000]. Возможности автора научного текста ограничены и конкретизированы, все отсылки к другим источникам должны быть понятны читателю. Арсенал интертекстуальных средств, которые используются в научной литературе, отличается обязательной маркированностью (заключением в кавычки, оформлением сносок, ссылок и указанием источника).

Наука как способ познания мира обусловлена языком, поэтому любую научную теорию и концепцию нельзя представить вне языка. Научный дискурс представляет собой процесс выражения нового знания в целом тексте, а также обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений. Так происходит формирование нового знания. Именно научный дискурс предполагает рассмотрение научного стиля как специфического регистра общения. В жанровом отношении он может быть представлен в виде статьи, диссертационного исследования, монографии, автореферата, рецензии, резюме, а также лекции, доклада, выступления на конференции и т.п. Иначе говоря, научный стиль реализуется в крупных и малых жанрах научной прозы. Сам процесс познания, его организация определяют семантическую структуру научного текста.

Но овладение научным стилем речи не может ограничиваться только письменной формой. Ориентация научного стиля на письменную форму изложения общепризнана, но на современном этапе развития науки все большее значение в научной коммуникации специалистов приобретают устные формы профессионального общения, дополненные презентационными материалами (графикой). Несомненно, если человек только овладевает научным дискурсом, необходимо сначала оформлять мысли письменно. Но затем нужно научиться правильной устной подаче того же материала. Итогом учебы в магистратуре должна стать успешная защита магистерской диссертации, которая, как известно, проходит в устной форме.

Существуют основные принципы создания научного текста, универсальные и специфические для различных жанров научной прозы. Особое внимание в настоящее время уделяется устной форме научного дискурса (лекции, научному докладу, участию в научной дискуссии, оппонированию научной работы), риторическим приемам, способствующим восприятию устного научного текста. При овладении методами риторической деятельности в сфере научной речи необходимо обратить внимание на толерант-

ность научной речи и, соответственно, на способы создания коммуникативного равновесия при ведении устного научного диалога. Бесспорно, что основные цели подготовки магистрантов-филологов – это развитие знаний и научного мышления, освоение и закрепление навыков ведения научной и педагогической работы, подготовка научно-исследовательских и научно-педагогических кадров для вузов и иных областей профессиональной деятельности либо подготовка к дальнейшему обучению в аспирантуре. Иными словами, деятельность в специальной среде предполагает способность профессиональной языковой личности к актуализации нескольких социальных ролей, требующих разной степени освоения мира.

Устная форма профессиональной научной коммуникации сближает устную научную речь с разговорной речью, а содержание – с соответствующими письменными научными текстами. Структурная организация устного научного текста отличается от письменной формы сообщения научной информации. Письменный научный текст характеризует сжатость и четкость подачи материала, отсутствие избыточности, безличная форма изложения. Устный научный текст содержит прямые обращения к слушателям, повторы, уточнения, разъяснения. В устном научном тексте используются средства той или иной стилистической принадлежности (книжно-письменной, общелитературной, устно-разговорной) в определенных условиях научного общения. При этом следует отметить, что соотношение книжно-письменных и экспрессивно-разговорных элементов будет различным в докладе или сообщении, предназначенном специалистам, и в полемическом выступлении на научном симпозиуме в ситуации научной дискуссии. Изучение специфики устной научно-профессиональной речи с точки зрения тем, ситуаций, языковых особенностей и системы жанров становится особенно актуальным в связи с активным развитием интернет-коммуникации.

Проблемы речевых контактов и взаимоотношения между членами научных коллективов, а также междисциплинарные научные связи оказываются в настоящее время в центре внимания исследователей. Следует отметить, что язык профессионального научного общения, в отличие, например, от художественной речи, является проявлением групповой речевой деятельности, так как профессиональная сфера общения предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы или научного факта, а иногда и выработку общего мнения по тому или иному научному вопросу. И здесь на первый план выходит «проблема общения, культура общения», которая «включает в себя культуру профессионального общения, культуру речевого поведения, и в которую входит культура коммуникации, культура мышления, культура речи и т.д.». Культура общения включает в себя и ораторский компонент обучения для устного представления научной работы, и дискуссионный компонент, т.е. умение отвечать на вопросы [Троянская 1990]. Существует система взаимосвязанных методов риторической деятельности в сфере устной научной речи: анализ чужого высказывания, речевого поведения выступающего, методы самоанализа, создания собственного высказывания, выбора адекватного речевого поведения и самоконтроля.

Для того чтобы выработать культуру профессионального общения, необходимо создать ситуации научного общения, научной дискуссии на занятиях. Как их можно создать? На наш взгляд, развитию научно-творческой самостоятельности магистранта, профессиональной культуры общения будет способствовать реальное профессиональное общение на конференциях, конгрессах, симпозиумах и пр. Магистрантов следует шире привлекать к участию в научных конференциях, что не только обеспечит фактический обмен информацией, но и будет способствовать получению опыта публичных выступлений. Но, кроме того, следует организовывать учебные научные конференции.

Закключение. Итак, язык профессионально-научного общения обладает своими особенностями, которые обусловлены ограничением ситуаций общения, пределами конкретной сферы общения, определяющими актуальную для каждой области знаний тематику и соответствующие языковые и речевые средства. Именно эти средства обеспечивают достижение профессиональных целей при обмене научной информацией, при формировании международных научных контактов [Метс и др. 1981]. Получив навыки устного представления результатов научного исследования, магистранты второго года обучения смогли успешно защитить диссертации. Опыт проведения учебных научных конференций доказывает необходимость обучения устной научной речи в ситуациях реального научного общения.

Библиография

- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
- Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Оформление научной работы. – М.: Русский язык, 1991. – 201 с.
- Карасик В.И. О категориях дискурса. Тверской лингвистический меридиан: сборник статей. – Тверь: Изд-во Тверского государственного университета, 2006. – С. 57–68.
- Карасик В.И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов. – Волгоград: Изд-во Перемена, 2000. – С. 5–20.
- Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. – М.: Русский язык, 1981. – 191 с.
- Троянская Е.С. Культура научной дискуссии в социально-психологическом и лингвистическом аспекте. Типология текста в функционально-стилистическом аспекте: межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: Изд-во Пермского государственного университета, 1990. – С. 15–26.

Проблемы эффективности коммуникации в образовательном пространстве

Парахонько Людмила Вячеславовна

Теоретический лицей им. Н.В. Гоголя, Молдова
3100, г. Бельцы, ул. 26 Марта, 2
преподаватель
E-mail: parakhonko91@mail.ru

Аннотация. Реферируемое исследование посвящено выявлению проблем эффективности коммуникации в образовательном пространстве. В работе описаны коммуникационные барьеры, возникающие из-за сложности сочетания модернизации общества с задачами образования. Это положение обусловлено существованием тенденции к использованию и переводу всех видов информации в цифровую форму. Таким образом, возрастает количество социальных и психологических барьеров, которые непосредственно связаны с трудностями, возникающими при организации коммуникативного взаимодействия. Кроме того, описывается ряд экзогенных факторов, затрудняющих коммуникативный акт. Существование данных причин обусловлено устройством билингвального государства (в нашем случае Республики Молдова) и языковой политикой.

Ключевые слова: коммуникация, образовательное пространство, процессы коммуникационного взаимодействия, реципиент коммуникативного акта, языковая политика, билингвальный социум.

УДК 37:808.5+316.454.5+ 81'246.2

Problems of communication effectiveness in educational space

Liudmila V. Parakhonko

N.V.Gogol Theoretical Lyceum, Moldova
3100 Beltsy, 26 Marta Str., 2
Teacher
E-mail: parakhonko91@mail.ru

Abstract. This study explores the identification of the problems of communication effectiveness in educational space. It reveals communication barriers resulting from the complexity of combining the modernization of society with education tasks. This idea is determined by the existence of a tendency to use and transmit all kinds of information into digital form which brings about an increase in the number of social and psychological barriers directly related to the difficulties that appear in the formation of communicative interaction. Moreover, the paper discusses a range of exogenous factors hampering a communicative act and explains the existence of these reasons by the structure of the bilingual state and language policy of the Republic of Moldova.

Key words: communication, educational space, processes of communication interaction, recipient of a communicative act, language policy, bilingual society.

UDC 37:808.5+316.454.5+ 81'246.2

Введение. Известно, что лексема «коммуникация» происходит от латинского слова «communico», что означает «делаю общим, связываю, общаюсь». Следовательно, наиболее близким к нему по значению является русское слово «общение». Именно в этом значении, как правило, данное понятие используется в научном стиле. Однако коммуникация как специфическая особенность взаимодействия людей в процессе их жизнедеятельности коррелирует с языком, который выполняет различные функции: когнитивную, аккумулятивную, эмоциональную, волеуправляющую и эстетическую. Это обстоятельство, в свою очередь, означает, что невозможно рассматривать коммуникацию вне образовательного пространства [Кочнова 2015: 7]. Необходимо отметить, что наше время, которое может быть описано как век технологий, делает процессы коммуникационного взаимодействия еще более динамичными. Однако образуется разрыв между знаниями и визуализацией. Не всегда картинка воспринимается реципиентами коммуникативного акта как нечто содержательное, наполненное образовательными единицами. Следовательно, возникает вопрос, как сочетать модернизацию общества с образованием. Как сделать так, чтобы наглядная, занимательная сторона компьютеризации не вытеснила дидактический аспект? Именно этим положением и обусловлена актуальность предложенной темы. Наличие данных вопросов приводит к тому, что возрастает степень непреодолимости отдельных процессов в структуре социально-массовых коммуникаций. Следовательно, целью работы является попытка сформулировать некоторые коммуникативные проблемы, типичные для вузов, школ, которые затрудняют коммуникативный акт, делают его менее эффективным.

Материалы и методы. Материалом послужили учебники по русскому языку и литературе для 5–12 классов, научные источники, раскрывающие проблемы эффективности коммуникации в образовательном пространстве. Методы исследования – структурно-функциональный анализ, компаративный метод.

Обсуждение. На наш взгляд, ключевые проблемы кроются в неэффективной коммуникации между основными структурными компонентами образовательного пространства, а именно: между вузами и их внешней целевой аудиторией коммуникации.

Современные коммуникационные технологии привели к тому, что благодаря дигитализации (перевод всех видов информации в цифровую форму) стала возможна коммуникация с использованием движущихся изображений. Многие коммуникационные барьеры, которые связаны с хроносом и топосом информационного взаимодействия, нивелируются. Однако социальные и психологические барьеры в этих новых условиях становятся еще более явными [Бехманн 2012: 118]. Следует отметить, что существуют и другие обстоятельства, затрудняющие коммуникацию. Так, высшие образовательные учреждения для привлечения студентов должны заниматься распространением рекламы. Не является исключением и Бельцкий государственный университет им. А. Руссо, который уделяет слишком много внимания экспликации необходимости получения высшего образования для поиска работы по специальности и успешной профессиональной деятельности. Но данный «переход» рекламы из дополнительной функции в основную обусловлен тем, что в обществе распространено мнение о том, что и без высшего образования можно обойтись. Это, в свою очередь, приводит к культурному кризису. Данные утверждения небеспопучены. Кроме того, что первостепенной задачей вузов становится выполнение функции формирования рынка труда, т.е. нас готовят в основном как узкопрофильных специалистов, пригодных только для одной профессии, в городе очень сложно найти работу. Это объясняется политикой, в особенности языковой (многие «русскоязычные» предприятия закрываются), и экономическим кризисом. В выборе специальности студентов ограничивает также языковая политика, так как образовательные единицы в Бельцком государственном университете в основном преподаются на румынском языке. Данное обстоятельство создает определенные трудности, барьеры для коммуникации в образовательном пространстве.

В билингвальном социуме язык говорящего отличается тем, что он не может быть однородным. Расслоение населения (после распада СССР), владеющего русской речью, в Молдове происходит стремительно. Так, например, я родилась в небольшом молдавском городе Бельцы, по национальности украинка, но моим родным языком является русский. И, хотя я с уважением отношусь к молдавскому языку, уважаю традиции и обычаи молдавского народа, я все равно ощущаю себя русской. Но есть и другие примеры языковых предпочтений. Необходимо отметить, что, согласно данным переписи 2014 года, своим родным языком считают русский 9,7 % населения, в качестве родного языка выбирают русский также гагаузы, украинцы и болгары (соответственно 4,2 %, 3,9 % и 1,5 % населения). Родным языком каждого второго жителя (56,7 %) является молдавский, а для 23,5 % населения родным является румынский язык. Кроме того, 54,6 % населения (от общего числа жителей страны – 2720,3 тыс. человек) обычно разговаривает на молдавском языке, 24,0 % – на румынском, 14,5 % – на русском, 2,7 % – на украинском, столько же на гагаузском и 1,0 % – на болгарском. На других языках разговаривает, как правило, 0,5 % населения. При том, что большинство украинцев, гагаузов и болгар в качестве родного языка указали язык своей национальности, каждый второй украинец, каждый третий болгарин и гагауз говорят, как правило, на русском языке. Русский является языком общения для 5,7 % молдаван [Истрати 2014: 3].

Это значит, что на территории Республики Молдова звучит русский язык. Однако он является языком родины, но не России. Следовательно, русский язык существует в другом бытийном контексте и подчиняется другим экзогенным факторам той страны (Молдовы), на территории которой этот язык живет и изучается [Делемарская 2017: 28]. Однако мы должны сохранить русский язык и культуру русского пространства. Осуществить это позволяет нам межкультурная компетенция. Она «дает возможность личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [Гальскова, Гез 2004: 72].

Так, в учебниках «Русский язык и литература» (линейка 5–12 класс) [Горленко, Сузанская 2011; Горшкова, Демченко, Черных 2012] межкультурная компетенция в целом реализуется на стыке русской и румынской и русской и молдавской культур: ученикам рекомендуется вспомнить русские и румынские народные сказки (учебник для 6 класса, упр. 68.5, с. 53); найти в книге «Избранные произведения» В. Распутина какой-либо путевой очерк и составить небольшой путевой очерк на тему «От Бельцы до Кишинева» (учебник для 12 класса, упр. 102 и 103, с. 236). Но в данных учебниках не объясняется, чем отличается румынская культура от молдавской, а румынский язык – от молдавского. Это мешает нам ориентироваться в культурном социуме: к чему отнести себя – к молдавской или румынской культуре, учитывая тот факт, что мы проживаем на территории Республики Молдова, а государственным является румынский язык. Следовательно, все вышеперечисленные обстоятельства также создают барьеры для эффективной коммуникации.

Заключение. Таким образом, основные проблемы кроются в неэффективной коммуникации между вузами и их внешней целевой аудиторией коммуникации, дигитализации, в распространении вузами рекламы, в языковой политике и др. Решить данные проблемы коммуникации представляется чрезвычайно сложным, так как это затрагивает государство в целом.

Библиография

Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. – 2-е изд. – М.: Логос, 2012. – 248 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: ... Стандарты по иностранным языкам // Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Методическая мозаика. – М., 2004. – № 4. – С. 70–72.

Горленко Ф.М. Русский язык и литература: 5–9 кл.: учебник для школ с обучением на русском языке / Ф.М. Горленко, Т.Н. Сузанская; экспертная комиссия: О.К. Герлован, В.А. Попельных, М.И. Платон; Министерство просвещения Республики Молдова. – К.: Vector, 2011.

Горшкова Р.Ф. Русская литература. Русский язык: 10–12 кл.: учебник для лицеев с русским языком обучения / Р.Ф. Горшкова, Л.И. Демченко, Т.Г. Черных; comisia de evaluare: Liubovi Colesnic, Ecaterina Oleinic, Natalia Sedletcaia; Министерство просвещения Республики Молдова. – Ch.: Lumina, 2012.

Делемарская В.Г. Русский язык в межкультурной коммуникации республики Молдова // Делемарская В.Г. В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2017. – № 1. – С. 28.

Истрати В. Основные результаты Переписи населения и жилищ 2014, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ru&id=5583&idc=168>

Кочнова К.А. Речевая коммуникация: учебное пособие. – Нижний Новгород: НГСХА, 2015. – 194 с.

К вопросу об эффективных методиках реорганизации содержания историко-литературных дисциплин в высшей школе

Погребная Яна Всеволодовна

Ставропольский государственный педагогический институт
355029, г. Ставрополь, ул. Ленина 417А
доктор филологических наук, доцент
E-mail: maknab@bk.ru

Аннотация. В статье предлагается новая концепция организации содержания историко-литературных дисциплин в системе подготовки филолога и учителя-словесника в контексте мероприятий по реализации «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации».

Ключевые слова: концепция, читательская компетенция, историко-литературные дисциплины, тематическая организация курса.

УДК 378:8+37.02

On the issue of effective methods for reorganizing the contents of historical literary disciplines in higher school

Yana V. Pogrebnaia

Stavropol State Pedagogical Institute, Russia
355029 Stavropol, Lenin Str., 417A
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: maknab@bk.ru

Abstract. The article proposes a new concept of organizing the contents of historical literary subjects in the system of educating a philologist and teacher of linguistics in the context of activities aimed at implementing the "Concept of Teaching Russian Language and Literature in the Russian Federation".

Key words: concept, reader's competence, historical literary disciplines, thematic organization of the course.

UDC 378:8+37.02

Введение. В начале XXI века высшая школа оказалась в беспрецедентной ситуации, которая находит отдаленные и приблизительные аналогии только с тем периодом развития высшего образования, когда после изобретения И. Гутенберга рукописная книга уступила место печатной и, таким образом, значительно упростился процесс поиска и получения нужной информации. Хотя, бесспорно, в XV веке образование не носило массового характера, поэтому революционные изменения в области передачи и получения знания не определяли суть и направление текущих социально-исторических процессов. В современных условиях тотальной информатизации возможности быстрого получения информации любого характера фактически в любой точке пространства существенно, а порой и кардинальному обновлению должно подвергнуться не столько содержание образования, сколько сами методы и методики преподавания и обучения и в средней, и в высшей школе. Методику преподавания речеведческих дисциплин, включая историко-литературные литературоведческие, необходимо реформировать и совершенствовать особенно тщательно и взвешенно, поскольку приобретение фактических знаний в этой области, хотя и сохраняет центрообразующее значение, все же не выступает главной стратегической целью, поскольку основные цели изучения историко-литературных дисциплин определяются их воспитательным и эстетическим значением и состоят в формировании активной гуманистической и гражданско-патриотической позиции, чувства ответственности за сохранение и приумножение культурного наследия, в воспитании художественного вкуса, культуры чтения, собственно побуждения к чтению.

Материалы и методы. Материалом, который лег в основу формирования концепции преподавания историко-литературных дисциплин в высшей школе, выступает комплекс методов и приемов, выработанный и апробированный автором на протяжении тридцати лет преподавания данных дисциплин в высшей школе, представленный в ряде опубликованных учебных и учебно-методических пособий, в том числе с грифом УМО [Погребная 2011, Погребная 2012, Погребная 2016, Погребная 2017], а также документы, регламентирующие современный образовательный процесс в высшей школе (ФГОСы, «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» и ее общественное обсуждение, а также правительственные документы, предписывающие список мер по ее внедрению). Методами обработки и систематизации методического материала и накопленного практического опыта выступили общенаучные методы описания, анализа и обобщения эмпирического материала.

Обсуждение. «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» была утверждена распоряжением Правительства РФ 9 апреля 2016 года. Утверждению концепции предшествовало ее широкое общественное обсуждение, как подчеркнул 7 июля 2015 г. на заседании рабочей группы по разработке концепции Сергей Нарышкин (председатель ГД с 2011 по 2016 гг.): «...сама широта и сложность темы, за которую мы беремся, не терпит каких-либо кулуарных решений. Здесь затрагиваются не одни лишь вопросы образовательного процесса, подготовки учебно-методических материалов, но и интересы всего российского общества, причем не только нынешнего, но и будущих поколений» [Нарышкин 2015: 5]. В утвержденном тексте «Концепции» в разделе «Значение учебных предметов «Русский язык» и «Литература» в современной системе образования» значение литературы как вида искусства и учебного предмета определено широко и емко, с полным осознанием того нравственно формирующего и воспитательного воздействия, которое литературное произведение оказывает на читателя: «Литература – это культурный символ России, высшая форма существования российской духовности и языка» [Концепция 2016: 4. Электронный ресурс]. Вместе с тем, в «Концепции» отчетливо сформулированы проблемы мотивационного и содержательного характера, с которыми сталкиваются преподаватели и ученики, а также студенты в процессе изучения литературы. Первая существенная проблема вызвана объективными социальными и техническими реалиями современности, в которой ориентация на прагматические потребительские ценности, ускоренный темп жизни и появление разнообразных носителей информации не способствуют возникновению настоящей, постоянной потребности в чтении, развитию художественного вкуса, хотя именно формирование читательской компетенции разработчики концепции преподавания литературы считают главной целью изучения литературы. Как подчеркнул А.Н. Архангельский, основной вопрос, на который должны ответить и разработчики «Концепции», и учителя, и родители – это «вопрос о том, как читать, как связать прочитанное со своей жизнью, как сохранить привычку к чтению на всю жизнь» [Архангельский 2016: 5]. Эту задачу можно в полной мере экстраполировать и на вузовское изучение историко-литературных курсов.

В качестве инструментов для решения поставленных задач и в «Концепции», и в «Плане мероприятий» [План мероприятий 2016. Электронный ресурс] предлагается совершенствование методики преподавания литературы и применение инновационных методических приемов, внедрение цифровых технологий, более широкое и плодотворное использование возможностей региональной культурной среды – музеев, концертов, библиотек, театров, выставочных площадок. Не отрицая важности и результативности всех предложенных инструментов, особенно применения цифровых и интерактивных методов обучения как в школе, так и в вузе, позволю себе заметить, что названные инструменты, скорее, определяют форму подачи материала, чем собственно методы и приемы его анализа. Между тем первая задача, с которой сталкивается преподаватель филологических литературоведческих дисциплин в вузе, состоит в очевидном противоречии между содержательным объемом той или иной историко-литературной дисциплины (как по русской, так и по зарубежной литературе) и тем количеством часов, которые отводятся на ее изучение.

В процессе общественных слушаний в Общественной палате РФ темы «Обсуждение проекта Концепции преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях Российской Федерации» от 1 декабря 2015 года С.А. Зинин, доктор педагогических наук, профессор, председатель Федеральной предметной комиссии по литературе, сопоставляя объем программных произведений для обязательного изучения с количеством отводимых на это изучение часов, разумно предположил, исходя из распространенного сейчас в организации процесса обучения способа решения проблем, что первым предложенным решением выступает «оптимизация», то есть сокращение: «Первое решение, как известно, это оптимизировать программу. Привести ее в соответствие, такая аккуратная очень формулировка: „привести в соответствие с часами, которые отводятся на нее“» [Общественные слушания 2015: 15]. О той же возможности через соотнесение вариативной и основной ядерной части программы говорил и Д.П. Бак: «Нужно определить «золотой» список классики – мне это хорошо известно, потому что я преподаю 34-й год. А дальнейшая вариативная часть обязательно должна быть в школьном образовании. Нет цели изучить, подробно прочесть и понять абсолютно все. Цель другая – научить правильно понимать литературу, любить литературу» [Бак 2015]. Но при этом конкретное применение «оптимизации» к содержанию как вузовских, так и школьных курсов литературы оказывается не только сложным, но и фактически неосуществимым процессом: иными словами, какие произведения каких писателей можно исключить из школьной или вузовской программы по литературе? Как замечает С.А. Зинин, тот, кто решится взять на себя такую ответственность, «это какой-то русский лихой человек с большой дороги, которого все боялась наша интеллигенция на протяжении веков» [Общественные слушания: 15. Электронный ресурс]. Более того, значительное увеличение вариативной части программы приведет к утрате общих ценностных и культурных ориентиров, которые формируются, прежде всего, на основании приобщения к духовному, нравственному и историческому опыту народа, отраженного в его художественной литературе, т.е. фактически к утрате единых нравственных принципов, консолидирующих народ и государство.

Не менее остро эта проблема стоит и в организации содержания той или иной историко-литературной дисциплины в терминах той сетки часов, которая отводится на ее изучение. В качестве

способа решения проблемы можно предложить актуализацию не столько межпредметных, сколько внутривидовых связей на поле сравнительного литературоведения. В эфире ТВ «Культура» в программе «Новости культуры» от 06.07.2015 Д.П. Бак – председатель рабочей подгруппы по разработке концепции преподавания литературы – тоже акцентировал внимание на необходимости актуализировать не только межпредметные, но и внутривидовые связи в рамках сравнительно-исторического изучения литературы: «Нужно показывать, как русская литература связана с мировой, и попытаться понять, как в середине XIX века она стала властительницей дум интеллигенции Европы и Азии» [Разрабатывается концепция... Электронный ресурс]. В процессе изучения историко-литературных дисциплин в вузе аспект сравнительно-исторического анализа как микро-, так и макроявлений литературного процесса необходимо актуализировать в еще большей степени, исходя из большей степени мотивированности и лучшей теоретической подготовки студентов-филологов сравнительно со школьниками.

Фундаментальной основой теории искусства как «социального действия», разработанной М.М. Бахтиным, выступала идея понимания произведения искусства как части «всей культуры эпохи», а именно идея «большого времени», как единства «процесса становления культуры человечества», направленного на постоянное развитие и обогащение новыми смыслами [Бахтин 1986: 350]. Осмысливая итоги развития мировой литературы XX века, Л.Г. Андреев приходит к следующему выводу: «Таким, образом, достигается синтез в природе искусства, как, впрочем, и духовной культуры в целом» [Андреев 2001: 293]. Тенденция к объединению мирового литературного процесса приводит к выработке устойчивого эстетического концепта, общности тем, образов, сюжетов, мотивов, проблем и персонажей в творчестве писателей, принадлежащих к разным национальным литературам. Поэтому целесообразно выстраивать содержание разделов дисциплины «История литературы», включая историю русской и зарубежной литературы, исходя не из дифференциации литературного процесса, рассматривая историю национальной литературы автономно, но по общим проблемным направлениям (тема судьбы и преодоления власти обстоятельств, тема детства, тема молодого человека и его взросления, тема конфликта поколений, человек в поисках своего места в жизни, человек в эпоху социально-исторических катаклизмов), особенностям метода и жанра (историческая поэтика жанра новеллы, романа, трагедии, комедии, драмы, элегии, оды, баллады), соотносительно с типологией жанра (социальный роман, философский роман, детективный роман, фантастический роман, исторический роман, семейная хроника), особенностям организации текста (интертекстуальность и ее формы, миф и литература, фольклор и литература, история и литература, текст в тексте), учитывая функциональный критерий (массовая литература, литература и кино), в соответствии с ведущей философской концепцией (философия Просвещения и художественная литература, концепция «естественного человека» в художественной литературе, романтическая концепция свободы в художественной литературе, экзистенциализм и художественная литература). Адекватно отвечающей целям изучения данного раздела дисциплины представляется стратегия типологического сопоставления разноразрядных литератур на макро- и микроуровнях: от художественных течений и направлений, модификаций родо-жанровых явлений до развития отдельных тем и образов в творчестве различных писателей. Необходимо отметить, что тематическая организация историко-литературных курсов позволяет достаточно полно проанализировать значительное число художественных произведений, несмотря на небольшое количество часов аудиторной работы, запланированных программой.

Заключение. Необходимо подчеркнуть, что тематическая организация историко-литературных курсов не означает игнорирование анализа мирового литературного процесса в контексте его взаимосвязей с текущей гражданской историей и развивающимся культурным процессом, равно как и исключение из числа актуальных проблемы национального своеобразия литературы и культуры, необходимости изучения и анализа национальной литературы как системного художественного единства, изучения аспекта взаимосвязей и взаимообогащения различных национальных литератур. Особенности национального менталитета, категория национального как эстетический фактор составляют исследовательскую доминанту при оценке художественного своеобразия и всемирного значения любой национальной литературы. Но при этом значение и роль отдельной национальной литературы могут быть осознаны только при условии ее анализа в контексте литературы мировой, равно как и значение отдельного произведения или творчества отдельного писателя идентифицируются только при условии его рассмотрения как части мирового литературного процесса в целом.

Таким образом, воплощение «Концепции преподавания русского языка и литературы» – не только насущная необходимость и важнейшая государственная образовательная задача, но и долгосрочный креативный процесс в рамках педагогики сотрудничества, который открывает новые перспективы для изучения и преподавания литературы в школе и в вузе.

Библиография

Андреев Л.Г. Чем же закончилась история второго тысячелетия? (Художественный синтез и модернизм) // Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000–2000: учебное пособие / Л.Г. Андреев, Г.К. Косиков, Н.Т. Пахсарьян и др.; под ред. Л.Г. Андреева. – М.: «Высшая школа», 2001. – С. 292–334.

Архангельский А.Н. «Хороший учебник литературы, так сказать, бетонирует дно. И помогает держать планку» // Интервью у классной доски. Беседовал Вс. Волков. // Литература в школе. – 2016. – № 4. – С. 4–8.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Правительства РФ 9 апреля 2016 года, № 637-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71380432/>

Обсуждение концепции преподавания русского языка и литературы // Учительская газета. – № 42 от 20 октября 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ug.ru/archive/62345>

Общественные слушания в Общественной палате РФ темы «Обсуждение проекта Концепции преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях Российской Федерации» от 1 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uchitel-slovesnik.ru/data/uploads/obsugdenie-conceptcii/2/stenogramma.pdf>

План мероприятий по реализации «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 года, № 637-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2016/07/Plan-meropriyatij.pdf>

Погребная Я.В. История зарубежной литературы Средних веков: учебное пособие. – Гриф УМО. – Ставрополь, 2011. – 301 с.

Погребная Я.В. Актуальные проблемы современной мифопоэтики: учебное пособие для магистратуры. – Гриф УМО. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2012. – 372 с.

Погребная Я.В. Инновационные технологии в педагогическом образовании: практикум по зарубежной литературе Средних веков и эпохи Возрождения в системе подготовки учителя-словесника: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. – 200 с.

Погребная Я.В. История зарубежной литературы. Средние века: учебное пособие. – М.: Флинта. Наука, 2017. – 380 с.

Погребная Я.В. История зарубежной литературы. Эпоха Возрождения: учебное пособие. – М.: Флинта. Наука, 2017. – 328 с.

Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г., N 637-р «О концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» // Система ГАРАНТ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71380432/#friends#ixzz4oQuNo7Tn>

Разрабатывается концепция преподавания русского языка и литературы. Новости культуры. Эфир ТВ «Культура» от 06.07.2015 19.00 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tvkultura.ru/article/show/article_id/136851

**Изучение глаголов речемыслительной деятельности в курсе
русского языка как иностранного для студентов нефилологического профиля**

Решетникова Валентина Валентиновна

Российский университет транспорта, Россия
127944, г. Москва, ул. Образцова, 9, стр. 9
старший преподаватель
E-mail: valentina_ros@mail.ru

Аннотация. Общепринятым является мнение, что успешность овладения глагольной системой иностранными учащимися неизбежно отражается на качестве коммуникации. Глагол определяется как часть речи, обозначающая процесс, что выражается в категориях вида, залога и таких характеристиках, как управление и примыкание. В курсе РКИ важной для изучения является лексико-семантическая группа глаголов речемыслительной деятельности. При предъявлении глаголов этой группы на занятиях по русскому языку как иностранному выделяются такие аспекты, как морфологические, семантические и функциональные свойства глаголов речемыслительной деятельности и определение их роли в создании монологического и диалогического текста.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, речемыслительная деятельность, глагол, свойства, русский язык как иностранный.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)

**Learning verbs of communicative cognitive activity in the course of Russian
as a foreign language meant for non-philological students**

Valentina V. Reshetnikova

Russian University of Transport, Russia
127944 Moscow, Obraztsov Str., 9, Bld. 9
Senior Teacher
E-mail: valentina_ros@mail.ru

Abstract. It is common knowledge that the success of the acquisition of the Russian verb system by foreign students inevitably affects the quality of communication. The verb is defined as a part of speech denoting process expressed in terms of aspect, voice and such characteristics as government and joining. In the course of Russian as a foreign language it is essential to study the lexical-semantic group of verbs denoting communicative cognitive activity. The presentation of the verbs of this group to foreign students involves such aspects as their morphological, semantic and functional properties and determining their role in the creation of monological and dialogical texts.

Key words: lexical-semantic group, communicative cognitive activity, verb, properties, Russian as a foreign language.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Изучение глагольной лексики как системы началось еще в 60-е годы XX века, однако в русском языке до сих пор остается много групп глаголов, не подвергшихся детальному описанию. Одной из них является лексико-семантическая группа глаголов речи и мысли. В составе данной группы выделяются 4 подгруппы глаголов: 1) называющих устную речь; 2) называющих письменную речь; 3) имеющих характеристики как устной, так и письменной речи; 4) называющих мыслительные процессы.

Объединить глаголы речемыслительной деятельности в одну группу позволяют не только семантическая близость, но и функционально-семантические характеристики. Анализ работ Ю.Д. Апресяна, Л.М. Васильева, Г.И. Кустова, Ю.К. Лекомцева, Р. Мразека, Г.А. Пака, М.В. Пименова, Ч. Филмора, Н.М. Якубова и др. показал, что как глаголы речи, так и глаголы мысли, являются структурным элементом типовых схем простых предложений: «КТО? говорит О ЧЕМ?/О КОМ?» – «КТО? думает О ЧЕМ?/О КОМ?», «ЧТО? напоминает ЧТО?/КОГО? КОМУ?».

Актуальность статьи определяется важностью представления данной группы глаголов на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Анализ и учет синтаксических моделей, в которых функционируют глаголы интересующей нас лексико-семантической группы, позволяют выбрать языковой материал, раскрыть значение лексико-грамматических единиц в зависимости от контекстного окружения, сформировать языковые и речевые навыки и умения употребления глаголов речемыслительной деятельности в монологической и диалогической речи иностранных студентов.

Материалы и методы. Объектом исследования данной статьи является систематизированное и детальное описание лексико-семантической группы глаголов речемыслительной деятельности при их

предъявлении в иностранной аудитории. Одним из возможных способов такого представления является описание глаголов данной лексико-семантической группы через описание компонентов речепорождения. Рассматривая речевую деятельность иностранных студентов как явление сложное, связанное с такими понятиями, как языковая система, речевое общение, речевое взаимодействие, деятельность человека в целом (А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.Л. Медведева, А.А. Пойменова и др.), можно определить ее как сложную иерархию действий и операций, моделирования речевого общения, реализующегося на иностранном (русском) языке с использованием функционально упорядоченных языковых средств. Особый интерес представляют исследования И.А. Зимней, поскольку многие из них ориентированы на обучение говорению на иностранных языках. В основу схемы речепорождения положен принцип конечного соответствия (И.А. Зимняя), реализация которого напрямую связана с когнитивными процессами I и II подклассов: вниманием, воображением, памятью, моделированием, трансформацией, сравнением и т.д. (В.Н. Сорокоумова). Для описания были использованы пособия «Современный русский язык», «Современный русский литературный язык», «Русская грамматика».

Обсуждение. В методике РКИ глаголу уделялось и уделяется достаточное внимание, поскольку богатство и сложность глагольной системы русского языка вызывает определенные трудности при обучении студентов. Успешность овладения этой системой иностранными учащимися неизбежно отражается на качестве коммуникации. Все это объясняет интерес методистов к проблеме усвоения иностранными студентами категории глагола. Изучение русского глагола в иностранной аудитории требует четкости в определении его как части речи, поскольку категория глагола может иметь различный набор характеристик и признаков в разных языках.

Глагол определяют как часть речи, обозначающую процесс (причем под процессом подразумеваются разнообразные явления: действие, состояние, перемещение в пространстве, речь и различные звуковые явления, проявление и изменение признака, мысль, восприятие, взаимоотношения между людьми и т.п.) [Розенталь и др. 1987: 150] и выражающую это значение в грамматических категориях вида и залога, общих для всех глагольных форм: инфинитива, личных или спрягаемых форм, причастия и деепричастия [Буланин 1976: 104]. Глагол характеризуется такими подчинительными связями, как управление, при котором «употребление существительных (местоимений-существительных) в форме косвенного падежа (с предлогом или без предлога) предопределено ... значением главного компонента...» [Современный... 1996: 287]; и примыкание, при котором «в роли зависимого слова выступают слова неизменяемые: наречие, неизменяемое прилагательное, а также инфинитив, компаратив или деепричастие», и возникают различные отношения (восполняющие, объектные, обстоятельственно-определятельные, определятельные, определительно-восполняющие).

Под глаголами речемыслительной деятельности понимаются все глаголы, семантика которых отражает и описывает основные стадии процесса речепорождения: а) переход внутренних ментальных процессов, скрытых от человеческого глаза, во внешнюю устную или письменную речь; б) сами внутренние мыслительные процессы. Именно такое лексическое объединение, как лексико-семантическая группа, по мнению многих методистов (Слесарева И.П., Вагнер В.Н. и др.), можно считать оптимальным типом группировки лексических единиц в учебных целях. В состав лексико-семантической группы, как известно, входят лексические единицы, объединенные общим (общими) интегральным (интегральными) признаком (признаками) и различаемые по дифференциальным признакам. Для точного, правильного употребления той или иной единицы лексико-семантической группы в речи необходимо знать семы, отличающие ее от других близких по смыслу единиц и определяющие ее сочетаемостные возможности.

Выделяют следующие аспекты изучения данной лексико-семантической группы: выявление морфологических, семантических и функциональных свойств глаголов речемыслительной деятельности; определение их роли в создании монологического и диалогического текста. Как уже говорилось, лексико-семантическая группа глаголов, предлагаемая для усвоения иностранными студентами на подготовительном отделении, включает следующие 4 подгруппы глаголов: 1) называющих устную речь (*говорить, разговаривать, болтать, высказывать, объясняться, произносить, свидетельствовать, размышлять, обсуждать*) и т.д.; 2) называющих письменную речь (*писать, сочинять, слагать, складывать, кропать, стряпать, мартать*) и т.д.; 3) имеющих характеристики как устной, так и письменной речи (*обращаться, обозначать, отмечать, помечать, намечать, очерчивать, выступить*) и т.д.; 4) называющих мыслительные процессы (*думать, раздумывать, размышлять, мыслить, помышлять, мозговать, кумекать*) и т.д.

Объединить глаголы речемыслительной деятельности в одну группу позволяют не только семантическая близость, но и функционально-семантические характеристики. Как глаголы речи, так и глаголы мысли являются структурным элементом типовых схем простых предложений: «КТО? говорит О ЧЕМ?/О КОМ?» – «КТО? думает О ЧЕМ?/О КОМ?», «ЧТО? напоминает ЧТО?/КОГО? КОМУ?».

Функционирование глаголов речемыслительной деятельности не ограничивается простым предложением. Глаголы речемыслительной деятельности, наряду с глаголами некоторых других лексико-семантических групп и полей (восприятия, чувства, бытия и существования), а также отглагольные существительные, образованные от перечисленных лексико-грамматических единиц, краткие прилагательные и предикативные наречия, обозначающие ментальные процессы, знание, состояния, чувства и т.д., способны присоединять придаточные изъяснительные. Союзные сложноподчиненные предложения с

придаточными изъяснительными соотносятся с бессоюзными сложными предложениями со структурной частью, занимающей обязательную позицию при изъясняемых словах другой структурной части. Бессоюзные предложения, в отличие от союзных, имеют ограничения в лексическом составе изъясняемых слов, в них употребляются, главным образом, слова со значением речи, мысли, восприятия. Глаголы со значением речевых и ментальных действий входят в состав авторских слов, вводящих прямую речь. Кроме того, глаголы речемыслительной деятельности функционируют в составе предложений с косвенной речью. Данная группа глаголов имеет целый ряд особенностей:

- 1) глаголы РМД представлены большим количеством единиц;
- 2) они в любом языке относятся к числу наиболее употребительных, входящих в основной словарный фонд, а их значимость подтверждается сферами употребления:
 - этикетные формы: «Скажите, пожалуйста...», «Не могли бы Вы подсказать...», «Что бы Вы посоветовали...», «Разрешите поблагодарить Вас...», «Сожалею, что...» и т.д.;
 - конструкции, вводящие чужую речь: «ИТАР ТАСС сообщает...», «Премьер-министр заявил...», «Лидер партии республиканцев обратился к...», «Минздрав предупреждает...» и т.д.;
 - конструкции, указывающие на источник информации: «Мы узнали, что...», «Сегодня ему сказали...», «Мы прочитали в научном журнале...», «Обсудив проблему, мы решили...» и т.д.;
 - конструкции, используемые в официально-деловом стиле: «Сообщаю Вам...», «Довожу до Вашего сведения», «Прошу Вас...», «Уведомляю Вас...» и т.д.;
 - предложения, передающие информацию о каких-либо действиях субъекта: «Я подписал...», «Каждый знает...», «Они громко спорили...» и т.д.;
 - конструкции, являющиеся структурообразующим центром текста-рассуждения: «Я думаю, что..., потому что...», «Мы считаем, что..., потому что...» и т.д.;
- 3) глаголы РМД обеспечивают повседневное общение людей, так как ими обозначается «важнейшая область деятельности человека – речь, опосредованно отражающая все другие виды его деятельности. Через речь человек выполняет коммуникативную, гносеологическую, прагматическую, когнитивную и другие функции.

Изучение семантики и функционирования глаголов вообще и глаголов речемыслительной деятельности в частности проводится в тесной связи с изучением особенностей предложения и текста (Ю.Д. Апресян, Л.М. Васильев, Г.А. Волохина, З.Д. Попова, М.И. Кроль и др.). Глагол в этом плане представляет особый интерес, поскольку является лексико-грамматической единицей, в которой тесно связаны и взаимообусловлены лексическое и грамматическое значения. Семантика глагольного слова зависит от текстового окружения и может формировать текстовые связи; глагол обуславливает динамику как предложения, так и текста, что позволяет считать единицей презентации языкового материала предложение, а основной единицей обучения – текст.

В настоящее время существует тенденция к образованию специальной структурной схемы для выражения концепта «речемыслительная деятельность», четко отмечаемого выделением в высказывании словоформы «о чем/о ком», обозначающей тему речи/мысли. Анализ и учет синтаксических моделей, в которых функционируют глаголы данной лексико-семантической группы, позволяют выбрать языковой материал и раскрыть значение лексико-грамматических единиц в зависимости от контекстного окружения. Глаголы речемыслительной деятельности представляют собой также достаточно сложную группу по своим морфологическим характеристикам: 1) спряжение многих глаголов связано с частыми чередованиями; 2) единицы одной лексико-семантической подгруппы относятся к разным способам словообразования, различным продуктивным классам и непродуктивным группам; 3) глаголы речемыслительной деятельности неодинаковы с точки зрения отношения к грамматическому залогу: глаголы говорения обычно являются переходными, в то время как глаголы мышления могут быть как переходными, так и непереходными; 4) большинство глаголов исследуемой группы имеет видовую пару, однако есть единицы, являющиеся одновидовыми.

Заключение. Таким образом, лексико-семантическая группа глаголов речемыслительной деятельности представляет собой достаточно сложное явление для усвоения иностранными студентами. Учащиеся изучают не только лексическое значение глаголов, но и их семантические различия, а также сочетательные особенности, что особенно важно для формирования языковых и речевых навыков и умений употребления глаголов речемыслительной деятельности в монологической и диалогической речи в правильном контексте в процессе коммуникации. Учет когнитивных процессов первого и второго подклассов позволяет вести эффективную работу по изучению глаголов речемыслительной деятельности в иностранной аудитории, а следовательно, ускорить формирование коммуникативной компетенции учащихся на этапе довузовской подготовки как базовом.

Библиография

- Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии. Серия: Библиотека учителя русского языка. – М.: Просвещение, 1976.
- Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М.: Высшая школа, 1987.
- Современный русский литературный язык: учебник / под ред. П.А. Леканта. – М.: Русские словари, 1996. – М.: Просвещение, 1996.

«Городской текст» в свете проблем речемыслительной культуры

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 на примере «городского романа» казахстанского писателя Н. Веревошкина рассмотрена коммуникативная природа и основные характеристики художественного текста, используемого в учебных целях. Установлены и описаны истоки формирования «городского текста», его образно-мотивный комплекс, мифопоэтическая основа, метафоры, микропонимы и др. Сделан вывод о возможностях использования данного текста в лингводидактических целях как объекта восприятия и средства обучения русскому языку.

Ключевые слова: язык, литература, «городской текст», образ, мотив, миф, интертекст, лингвориторика, лингводидактика.

УДК 80:008+81-13

"Urban text" from the perspective of communicative cognitive culture

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. Drawing on the example of the "urban novel" by the Kazakh writer N. Verevochkin, the article discusses the communicative nature and main characteristics of a text of fiction used for educational purposes. The paper reveals sources of the "urban text" formation, its figurative-motive complex, mythopoetic basis, metaphors, microtoponyms etc. and draws the conclusion about the possibilities of using this type of text from the perspective of applied linguistics as an object of perception and a means of teaching the Russian language.

Key words: language, literature, "urban text", image, motif, myth, intertext, linguistic rhetoric, applied linguistics.

UDC 80:008+81-13

Введение. Переосмысление взаимосвязи и взаимозависимости города и жителя города находит свое отражение в литературе. Исследователи отмечают, что на всем протяжении становления и эволюции урбанистической темы «изображение города видоизменялось от реализма и натурализма к модернизму и постмодернизму; его положительные характеристики постепенно перерождались в отрицательные» [Lehan 1998: 15]. Этот процесс происходит и в современной казахстанской литературе, усиливая дифференциацию взглядов и убеждений ее исследователей в зависимости от меняющихся исторических реалий и социокультурных изменений, эксплицируемых в текстах, в том числе в рамках проблем формирования речемыслительной культуры [Чернова 2004]. Данное обстоятельство все чаще становится предметом пристального внимания и российских исследователей [Углей, Дрогобыч 2013: 97].

Материалы и методы. В свете проблем формирования речемыслительной культуры в рамках дисциплины «Русская литература Казахстана: традиции и новаторство» достаточно показательны произведения известного казахстанского писателя, лауреата Русской премии и конкурсов Сороса Николая Веревошкина – «Человек без имени» (2004), «Белая дыра» (2007), «Городской леший, или Ероха без подвоха» (2008), «Зуб мамонта. Летопись мертвого города» (2010) и др., отнесенные отечественной критикой к «городскому роману» [Чернова 2004: 164]. На данном материале будет рассмотрен обширный потенциал лингвориторических компетенций художественного текста. В качестве теоретических основ нашего исследования использованы концепции языковой личности Ю.Н. Караулова [Караулов 2010], лингвориторической парадигмы и непрерывного лингвориторического образования А.А. Ворожбитовой [Ворожбитова 2000, 2004, 2007; Дружинина, Ворожбитова 2005 и др.] и лингводидактической парадигмы Н.В. Кулибиной [Кулибина 2001].

Обсуждение. Процесс урбанизации нашел свое отражение в художественной литературе, активизировал воображение и эмоции реципиентов. Разнообразные образы, созданные писателями, все чаще побуждают реципиента отождествлять себя с героями текстовых полотен и сопереживать им. Между тем само образно-эмоциональное восприятие литературно-художественных произведений «обуславливает органическую связь между автором и читателем, являясь своего рода диалогом» [Степугина 1996: 97]. В

XX веке возникает новая жанровая форма – урбанистический роман, к характерным стилистическим особенностям которого можно отнести «наличие целостных, композиционно и тематически завершенных частей, в которых воспроизведены разнообразнейшие политические, экономические и культурные реалии урбанистического мира» [Ковалева 2009: 96].

Как заметил американский ученый Ричард Леган, уже прочтение «городского» текста является формой познания города [Lehan 1998: 8]. Нередко поэтому и возникает у читателя острая потребность понять историческую природу его [Mumford 1961: 3]. Город и текст романа – неразделимые истории, а прочтение города – другой вид прочтения текста. Тем самым текстуализация города создает его собственную реальность, становится способом видения города с его динамикой. Именно в городе нивелировались родовые различия между людьми, что знаменовало переход в свободное состояние. Нивелировка эта, по мнению социолога, означала оторванность от своих корней, тенденцию к индивидуализму, обострение чувства одиночества человека в пространстве города [Вебер 1994: 332]. Город в урбанистических романах совершенно меняет героев, исключая их возвращение в родной дом в провинции.

В социологии представлен ряд дефиниций понятия «город», и одна из них – это замкнутое поселение, так как соседство со всех сторон отделяется стенами. Такое поселение настолько велико, что в нем отсутствуют и характерное для соседей знакомство, и близкое дружеское общение. Не случайно герои художественного мира Н. Веревочкина нередко транспозиционны: они находятся на пограничье пространств, на грани разума и безумия, зачастую бездомны и потеряны. Таковы *городской леший*, поэт, утративший собственный дар («Городской леший, или Ероха без подвоха»), или *несостоявшийся самубийца Прокл* – он же Тритон Охломонович, получивший в дар всемогущество Господа («Белая дыра»). Герои становятся другими людьми, с иными взглядами на жизнь и изувеченными судьбами.

Покинув дом, герои Веревочкина так и не могут обрести счастье на чужбине. Желание вернуться в родной городок ассоциируется с библейским примером древних израильтян, которые отчаянно стремились найти Землю обетованную. После долгих поисков герои писателя так и остаются с нереализованной мечтой, и данный мотив, на наш взгляд, является собой один из лейтмотивов «городской прозы» Н. Веревочкина. Так, в романе «Зуб мамонта. Летопись мертвого города» изображена история целинного городка Степноморска от начала его создания в 60–70-е годы XX века и до разрухи постперестроечных 90-х годов, отражена жизненная история круга лиц, судьбы которых оказываются непосредственно связанными с переломными в истории нашей страны событиями. Сюжет о жизни североказахстанского целинного городка мифологичен, символика сюжета многослойна. Главной мифологемой «городского романа» писателя является миф о Степноморске как обреченном городе – городе, который может исчезнуть так же внезапно, как и возник. Мифы Н. Веревочкина – миф о затопленном городе, миф о мамонтах, идущих по городу, современный миф об обычных людях, попавших в необычную ситуацию, – органично вписываются в художественную концепцию автора.

Построенный на месте затопленной североказахстанской деревни Ильинки Степноморск, как это акцентировано в тексте, является не просто райцентром, а «*центром рая*», вобравшим все лучшее от города и деревни. Когда-то, в 60–70-е годы XX века, это была «золотая середина между городом и деревней. Все блага цивилизации и парное молоко каждый день. С севера бор, с юга река. Вместо центральной площади – роща. А в ней – земляника, грибы, дикая вишня и озеро. ... А люди все такие добрые-добрые... В таких городах золотой середины, в отличие от столиц и глухих деревень, зарождалось общество, которого в принципе быть не должно» [Веревочкин 2010].

Само название города выступает неким символом, а возникло оно так: «реку перегородили плотиной, и Ильинка, словно Атлантида детства, погрузилась на дно Степного моря. Конечно, конечно – водохранилища». Название города *Степноморск* ввиду невозможности объединения слов «степь» и «море», звучит, на первый взгляд, как оксюморон, но это не совсем так. Обратимся к словарям. Единственным толковым словарем, целенаправленно фиксирующим, наряду с нарицательной лексикой, микропонимы, является «Словарь современного русского города» под редакцией Б.И. Осипова [Осипов 2003]. В теоретическом обосновании другого словаря авторы справедливо замечают, что «в качестве дефиниций таких слов должен выступать, прежде всего, мотивирующий признак» [Осипов 1994: 35]. Это, безусловно, так, потому что появление любого микропонима (а мы относим название *Степноморск* к микропониму) всегда мотивировано, т.е. в неофициальной номинации всегда можно отыскать «точку отсчета, которая укажет, какой признак и почему лег в основу имени денотата» [Осипов 2003: 292].

В свою очередь, приобретая мотивацию, микропонимы тем самым получают и лексическое значение, которое отражает словарная дефиниция. Зачастую мотивационной основой могут быть ассоциации, вызывающие определенные образы и представления. Так, Степноморск вызывает ассоциацию с морем, водой, ведь он строится на месте степной деревни Ильинки, когда-то затопленной.

Таким же символом служит название *Новостаровка* в романе «Белая дыра»: слова-антонимы «*новый*» и «*старый*» объединены в одном слове – названии «малой родины». У героя романа Прокла «сердце щемило от жалости к родному захолустью. Село, сохраненное детской памятью как самое красивое место на земле, выглядело одряхлевшим и облезлым, будто холодными северными ветрами из него выдуло душу. ... Много лет назад Прокл стоял на фундаменте строящейся школы. Мела серая февральская поземка. Скука пасмурного неба опустилась на землю, накрыла Новостаровку, как кузнечика ладошкой.

И ему, пацану, не верилось, что в этой милой глуши, пропахшей дымком печей, среди печальных сугробов, плетней и палисадников, сухого треска акациевых аллей появится чудо – многоэтажный дом» [Веревошкин 2007].

В «Летописи мертвого города» нередко изображаемое «снижается» до уровня карикатуры, которая парадоксальным образом начинает «звучать» трагически. Мамонт, оживший хтонический символ *гибели мира*, внушающий главному герою первобытный ужас, «пахнет псиной»; небоскреб, цитаделью возвышающийся над окрестностями, построен из самана – вещества, создаваемого из примеси глины, навоза и соломы. Саманный небоскреб назван автором «*башней*» (на слоновой кости), что наталкивает на мысль о другой башне – *Башне из слоновой кости*. На наш взгляд, выстраиваемая гротескная параллель весьма значима в художественном отношении как отдельная речевая единица.

Кроме того, *Башня из слоновой кости* – интертекстуальная метафора, раскрывающая множественные смыслы в литературе. В библейской «Песне песней» – это символ красоты и непорочности, в произведениях европейского романтизма – это символ ухода Поэта «*в одиноличье чувств*». В эпоху Флобера за данной метафорой закрепилось прочное значение высоты духа, одинокого поиска истины, самоотверженной отдачи поэтическому призванию, о чем напоминает следующий фрагмент: «*Пусть Империя шагает вперед, а мы закроем дверь, поднимемся на самый верх нашей башни из слоновой кости, на самую последнюю ступеньку, поближе к небу. Там порой холодно, не правда ли? Но не беда! Зато звезды светят ярче, и не слышишь дураков...*»; «*Я всегда пытался жить в башне из слоновой кости; но окружающее ее море дерьма поднимается все выше, волны бьют об ее стены с такой силой, что она вот-вот рухнет*».

Город, как нам известно, – это великое достижение цивилизации. А деревня, или провинция, понимается зачастую как движение назад. Но в произведениях Н. Веревошкина существует иной взгляд на эту проблематику: переехать в город – это значит отказаться от законов природы, а деревня – нечто настоящее: «*Если Бог существует, то он живет в провинции...*» – говорит один из его героев.

В текстах Н. Веревошкина выделяется мотив наводнения-затопления («*наводненческий мотив*»), который ранее имел место в русской литературе. Напомним, что структурообразующими для «*петербургского текста*» стали креационный и эсхатологический мифы: петербургский миф творения формирует миражный, призрачный, inferнальный колорит Петербурга – города на воде, эсхатологический миф порождает «*наводненческий текст*», в котором, по мнению авторитетного исследователя, утверждается идея конечности Петербурга и неизбежности гибели города от водной стихии [Топоров 1995: 297].

В программных для «петербургского текста» произведениях «*Пиковая дама*» А.С. Пушкина, «*Княгиня Лиговская*» М.Ю. Лермонтова, «*Петербургских повестях*» Н.В. Гоголя формируется особый петербургский текст, типологическими признаками которого являются inferнальная аура, обилие изолированных и пограничных локусов, «*логика обратности*», безумие как типичный жизненный итог петербургских мечтателей и честолюбцев. Уже в первой половине XIX века создаются такие виды локальных текстов, как «*московский*», «*крымский*», «*итальянский*» («*венецианский*» и «*флорентийский*»), «*лондонский*» тексты, а «*в основе каждого локального текста лежит миф, обладающий текстопорождающими свойствами*, – миф о миражном городе на воде (венецианский текст), миф о Третьем Риме (московский текст), миф Тавриды (крымский текст), миф о городе туманов – столице островного государства (лондонский текст), причем из этого ряда периферийных локальных текстов достаточно быстро выделяется «*московский текст*» как потенциально равнозначный «*петербургскому тексту*», по мнению исследователя [Селеменова 2009: 105].

В городском романе Н. Веревошкина, по аналогии с вышеназванными текстами, можно выделить локальный текст – «*Ильинский*» («*Летопись мертвого города*»). В основе «*Ильинского*» текста лежит миф, имеющий текстопорождающее свойство – миф о городе, построенном на месте потревоженной могилы мамонта, также содержащий сквозной мотив «*затопленческий*». Мифологичны и жители города Степно-морска: «*Это была морозоустойчивая, головастая, выведенная в рискованной зоне порода целинных интеллигентов с телами атлетов и мозолистыми лапами пахарей, представители которой не только профессионально исполняли свои обязанности, что-то изобретали и сочиняли по ночам, но и могли правильно забить гвоздь, накосить сено, а между делом занять первое место на районных соревнованиях по десятиборью. В основном это были молодые учителя...*» [Веревошкин 2010]. Масштабность и мощь событий передаются посредством метафор типа *город-ковчег*: «*Этот город всегда казался учителю Мамонтову надежным, прочно сколоченным ковчегом*». Достаточно значима в данном контексте и фамилия учителя.

Заключение. Согласно филологической традиции, в структуре художественного текста выделяют четыре неотъемлемых компонента: идейно-тематическое содержание, систему образов, особенности сюжетно-композиционного построения и речевой стиль (собственно язык произведения). При этом важно помнить, что все структурные элементы художественного произведения органически складываются в единое целое, а их расчленение возможно с целью научного анализа.

Тема города выступает доминантой тематического диапазона произведений казахстанского писателя, служит истоком формирования «городского текста», представляет собой совокупность локальных текстов с особым кодом прочтения, мифопоэтической основой, типологией персонажей, поэтикой урбаниз-

ма. Образ города-ковчега, микропонимы, выделенные нами, следует рассматривать как основные составляющие «городского текста» Н. Веревошкина в условиях процесса формирования основ речемыслительной культуры как феномена междисциплинарного характера.

В «Летописи мертвого города» Н. Веревошкина в качестве одного из действующих лиц фигурирует также башня, построенная на *костях* вымершего животного, и каждую ночь ее достраивают *покойники*. Мотивы смерти, *омертвения*, кладбищенской затхлости переплетаются, образуя некий художественный «узел» Башни, которая, в свою очередь, превращается в мертвое сердце вымирающего мира – североказахстанского целинного городка Степноморска в постперестроечное время.

В качестве показательной авторской стратегии отметим также секуляризацию (расчленение, разъединение) идейно значимых понятий и в заглавиях произведений писателя: «Человек БЕЗ имени», «Страна БЕЗ негодяев», «Железная дверь БЕЗ ключа», «Городской леший, или Ероха БЕЗ подвоха».

Мифы Н. Веревошкина – миф о затопленном городе, миф о мамонте, идущем по городу, современный миф об обычных людях, попавших в необычную ситуацию, – органично вписываются в художественную концепцию автора «городского текста». Не только память сердца питает тему «*малой родины-города*», «*милой родины-города*», но и боль писателя за ее настоящее и тревога за ее будущее.

Библиография

- Вебер М. Избранное. Образ общества. – М.: Юрист, 1994. – 704 с.
- Веревошкин Н. Белая дыра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/belaya-duga-maxima-library-read-295651-1.html>
- Веревошкин Н. Зуб мамонта. Летопись мертвого города [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/zub-mamonta-letopis-mertvogo-goroda-maxima-library-read-295649-1.html>
- Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2000. – 319 с.
- Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 24–33.
- Дружинина В.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторические параметры идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А.Ф. Лосев): монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2005. – 152 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
- Ковальова Т.П. Образ міста в романі Тоні Моррісон "Jazz" // Вісник Житомирського державного університету // Філологічні науки. – Житомир: ЖДУ, 2009. – Вип. 45. – С. 95–98.
- Колодина Н.И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста: монография. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 184 с.
- Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 351 с.
- Осипов Б.И. и др. Лексикографическое описание народно-разговорной речи современного города: Теоретические аспекты / Б.И. Осипов. – Омск, 1994. – 144 с.
- Осипов Б.И. (ред.). Словарь современного русского города / Гайдамак Н.А., Имедадзе Н.А., Осипов Б.И., Харламова М.А., Юнаковская А.А., Якимук О.В. – М.: Русские словари: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2003. – 565 с.
- Селеменова М.В. Концептосфера городской прозы Ю.В. Трифонова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 13. – С. 102–106 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/091/102.pdf>
- Степугина Т.В. Город и искусство: субъекты социокультурного диалога. – М.: Наука, 1996. – 286 с.
- Топоров В. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (введение в тему) // Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – С. 259–367.
- Углей Л.В., Дрогобыч Г. Концепция урбанизации в прозе Тони Моррисон // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сборник статей по материалам XXIX Международной научно-практической конференции (28 октября 2013 г.). – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2013. – С. 97.
- Чернова Н. Современный роман: О прозе Н. Веревошкина / Н. Чернова // Простор. – 2004. – № 12. – С. 164.
- Lehan R. The Cityan Literature: an Intellectual and Cultural History. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press. – 1998. – 337 p.
- Mumford L. The Cityan History: Its Origins, Its Transformations and Its Prospects. San Diego/ New York / London: A Harvest Book Harcourt, Inc. – 1961. – 657 p.

Нарушения коммуникации при использовании профессионального языка в поликультурном пространстве

Скворцов Константин Викторович

Российский университет транспорта
(Московский институт инженеров транспорта), РУТ (МИИТ), Россия
127994, г. Москва, ул. Образцова, 9, стр. 9
кандидат педагогических наук, доцент, член Общества российской словесности
E-mail: skv-kv@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются нарушения коммуникации при использовании профессионального языка в поликультурном пространстве. Рассмотрены некоторые позиции влияния негативных тенденций на явления нынешнего социума, нарушения коммуникации при использовании профессионального языка в поликультурном пространстве. Отмечается необходимость возвращения названному процессу истинного, сознательно-инновационного, содержания и устойчивого динамизма. Научные основы развития общества при использовании профессионального языка в поликультурном пространстве обретают значимость через регулирование, регламентирование.

Ключевые слова: культурно-образовательный процесс, поликультурное пространство, регламентирование, пространство, устойчивость и мобильность культурно-образовательного процесса, профессиональный язык, лингвориторическое образование, положения концепции, языковая личность.

УДК 37.013+81'276

Communication disruption in professional language in multicultural environment

Konstantin V. Skvortsov

Russian University of Transport
(Moscow Institute of Transport Engineers), Russia
127994 Moscow, Obraztsov Str., 9, Bld. 9
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Member of Russian Language Arts Society
E-mail: skv-kv@mail.ru

Abstract. The article discusses the disruption of communication in professional language in multicultural space. The paper analyzes several issues of the influence of negative tendencies that affect the phenomena of modern society, disruption of communication in the use of professional language in multicultural environment. There is a need to return the genuine, i.e. consciously-innovative, contents and dynamism to this process. The scientific basis for the development of society under the influence of pedagogical significance gains participation through regulating its different aspects.

Key words: cultural educational process, multicultural environment, regulation, environment, stability and mobility of the cultural educational process, professional language, linguistic rhetorical education, position of the concept, linguistic personality.

UDC 37.013+81'276

Введение. Проблемы развития личности в онтогенезе были предметом изучения многих отечественных ученых – Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др. В настоящее время произошли новые веяния в науке: глубокие изменения в социально-экономической и социально-культурной сферах общества в конце двадцатого столетия отразились на морали и нравственности, ценностной ориентации, поведении молодежи. Осложнился и сам процесс формирования самопознания «с позиций пространства и времени».

Материалы и методы. Материалом для написания данной статьи послужила работа с со студентами первых курсов технических специальностей и направлений, изучающих дисциплины «Русский язык и культура речи», «Деловой русский язык», «Риторика» и др. Нами были использованы методы анализа научных источников, наблюдения, описания, обобщения, анализа продуктов творческой деятельности старшекурсников направления «Журналистика», обучающихся в стенах РУТ (МИИТ).

Обсуждение. Обратимся к данным ВЦИОМ и Левада-Центр, появившихся на заре перестройки горбачевского времени для координации действий многих структур в обществе. Согласно концепции модернизации российского образования, развивающемуся обществу нужны современные, образованные нравственно и духовно люди. Поэтому одним из направлений, позволяющих решить поставленные задачи, является использование профессионального языка в поликультурном пространстве при работе с определенными категориями молодежи (см.: [Государственная молодежная политика 2010; Политическая активность молодежи 2009 и др.]). В сложившихся условиях имеющихся кризисных явлений в духовной жизни общества [Лисовский

2010 и др.] особую остроту приобретает деятельность учреждений культуры и образования. Именно они представляют условия для создания и ведения учета влияния пространства на самосовершенствование молодежи.

В социально-культурном процессе одно из важных мест занимает молодежная среда. Сосредоточение разновозрастных групп расширяет культурно-психологическое поле проблем в их взаимоотношениях. Образующийся молодежный мир представляет слияние энергетических потоков, обусловленных характером закона об удовлетворении базовых человеческих потребностей (А. Маслоу). Они в данном случае также претерпевают трансформации в современных условиях. Гармоничное введение молодых людей в систему социальных практик требует выработки эффективных способов противодействия девиантному поведению, негативному воздействию средств массовой информации и коммуникационных сообществ в целом.

В деле организации педагогического регулирования социальной самореализации молодежи важно использовать потенциал учреждений социально-культурного типа, способных предоставить молодежи как широкие возможности досуга, так и систему образовательно-воспитательных мер по вовлечению таковых в данный аспект. Это будет способствовать предупреждению и нейтрализации нарушений коммуникации при использовании профессионального языка в поликультурном пространстве, которые характерны для текущего периода. В данном процессе целесообразно взять на вооружение ведущие положения концепции непрерывного лингвориторического (ЛР) образования в разработке Сочинской ЛР школы [Ворожбитова 2004, 2006 и др.].

В настоящее время настоятельной необходимостью является теоретическая и практическая разработка средств педагогического регулирования социальной самореализации молодежи в учреждениях социально-культурного типа. Особую остроту приобретает вопрос организации самореализации применительно к той категории молодежи, которая считает себя ориентированной на определенные профессиональные виды деятельности и получает образование. Учащаяся молодежь испытывает как сложности с оценкой призвания, так и дефицит возможностей свободно организовать свой досуг, удовлетворяясь штампованными формами заполнения своего времени перепиской в социальных сетях. Фактически культурные и дискурсивные практики учащейся молодежи обедняются с каждым годом, и обращение этого процесса вспять может стать основанием для культурного возрождения новых поколений, которые фактически лишаются сегодня своего места в поликультурном пространстве.

Система поисков средств в удовлетворении потребностей современного молодого человека в России, который в аспекте коммуникативных характеристик может пониматься как «языковая личность россиянина» (А.А. Ворожбитова) данной возрастной категории, становится хаотичным и мозаичным явлением. Между тем именно из его содержания вытекает комплекс социальных действий, определяющий воспроизводство жизнедеятельности общества. Психологический аспект любого социального действия обусловливается мотивацией «надо», в которой возникает устремленность к достижению желаемого результата для сохранения стабильности жизнедеятельности, жизнестойкости и развития индивида. Переплетение многочисленных устремлений формирует готовность индивида к социальному действию.

В подростковой среде активизируются устремления биологические, социально-физические, правовые, психолого-эмоциональные. Выбор средств для максимально полной личностной самореализации в русле желаемых устремлений осуществляется в режиме «борьбы за выживание», при котором нет гарантии достижения успеха и радости. Напротив, порождается состояние фрустрации: страх, угроза болевых ощущений, вероятность оказаться в беспомощном состоянии перед другими, более сильными и жестокими. Именно профессиональный язык педагога, умение правильно выстроить логику изложения, диалог с молодежью поможет решить ряд проблем и нивелировать возникающие конфликтные ситуации.

Чтобы полностью самореализоваться, личности необходимо выполнить несколько условий, которые актуальны также – и прежде всего – в области оптимизации речемыслительной деятельности. В том числе стать успешным ритором: оратором и полемистом, так как именно таким путем молодой человек может завоевать лидерские позиции в обществе, особенно если при этом уделяется достаточное внимание физической культуре и оздоровлению организма, формированию имиджа оратора и лидера. Индивид не может жить, не изменяясь. Его психологическая система под влиянием энергетических потоков создает духовно-нравственные устремления к познанию новизны [Скворцов 2016].

Для решения вопросов коммуникационного характера можно отметить следующее:

1. Развить свои задатки и способности до **оптимального** состояния в соответствии с призванием. Тогда личность будет иметь максимальную успешность в любых делах, например, она станет профессионалом в какой-то области, в совершенстве овладеет каким-либо инструментом или технологией.
2. Заниматься **творчеством** в соответствии со способностями, задатками и призванием. Это означает, что в определенной, соответствующей способностям области деятельности человеку необходимо что-либо улучшать, создавать что-то новое: инновацию, ноу-хау, то, чего в ней еще никогда не было.
3. Занимаясь делом, необходимо **концентрировать** все свое внимание только на нем. При этом личность может испытывать увлеченность, вдохновение, энтузиазм, страсть. Человек уверен, что может с успехом завершить дело, и ясно представляет ожидаемый результат. В этом случае личность находится в состоянии гармонии с собой и с удовольствием выполняет соответствующую деятельность. Если чего-то

из этого человек не испытывает, значит, дело не поможет ему самореализоваться. Таким образом, нужно проанализировать ситуацию, определить другое, подходящее занятие и перейти к его выполнению.

4. Стать уверенным в себе, развиваться, идти к новым целям, расширять свою зону комфорта.

5. Действовать на основе личного опыта, интеллекта и ресурсов, независимо от чужих мнений.

6. Использовать *волю* для принятия решений и выполнения собственных действий. Главное проявление воли – это выбор, который делает личность на основе своего опыта, мотивов, целей и ресурсов.

7. Быть *мужественным, не бояться проблем*, возникающих на пути к целям, а превращать их в возможности, которые помогут их достичь.

На пути коммуникации личности обязательно возникают препятствия. И первое, возможно, самое главное, что будет мешать, – это сам человек. У него активируются страхи, внутренние механизмы защиты, шаблоны поведения, зависимость от других людей и т.д. Это, с одной стороны, охраняет от ошибок и причинения себе вреда, но, с другой, – будет ограничивать, значительно тормозить его развитие и достижение целей. Поэтому при самореализации личности важно научиться доверять себе и двигаться вперед, преодолевая внутренние препятствия. Актуальная при этом система самонастроев профессиональной ЯЛ предложена в разработках Сочинской ЛР школы [Лингвориторика... 2016].

Самое важное – это искренне верить в свое призвание и предназначение, быть упорным, смелым, решительным и свободным, реализуя его. Человек получит награду – истинное счастье и гармонию. Безусловно, процесс самореализации должен быть организован и направляем для того, чтобы не стать стихийным и неэффективным. Культурные практики, составляющие большую часть процесса самореализации, эффективнее всего осуществлять в организациях сферы культуры и образования, и педагогическая составляющая деятельности подобных организаций является важным фактором содействия и помощи самореализации учащейся молодежи.

Заключение. Самореализация личности – это процесс, который нелегко формализовать, втиснуть в какие-либо рамки, что демонстрирует существование ряда фундаментальных *противоречий*, отражающих современное состояние организации педагогического регулирования социально-культурной самореализации учащейся молодежи в учреждениях культуры и образования:

– между необходимостью осуществлять данный процесс на научной основе и недостаточностью разработанности его концептуальных оснований;

– между потребностью общества в наличии эффективной педагогической инфраструктуры самореализации молодежи и ее значительным количественным несоответствием запросам социума.

При этом ярче всего проявляется закон потребностей, «с осуществлением энергетической подпитки за счет приумножения жизненной активности текущего дня» [Скворцов 2015: 8].

Нарушения коммуникации при использовании профессионального языка в поликультурном пространстве – проблема не сиюминутная. Для решения коммуникативных задач от педагога требуются профессионализм, желание и умение работать с определенными категориями молодежной субкультуры. Миссия педагога как профессиональной языковой личности – в умении найти и выстроить доверительную, эффективную коммуникацию с каждым членом группы, ибо, по Аристотелю, именно «слушающий есть конечная цель всего», т.е. лингвориторического процесса воздействия словом на умы и сердца людей.

Библиография

Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.

Ворожбитова А.А. Языковая ситуация в Южном федеральном округе и концепция непрерывного лингвориторического образования // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 34–41.

Государственная молодежная политика в Законодательстве Российской Федерации / Сборник докладов под ред. В.А. Лукова. Институт молодежи. Центр образовательного развития молодежи «Демократия и развитие». – М., 2010.

Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрой): методическое пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.

Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентиры молодежи России: учебное пособие. – СПб., 2010.

Политическая активность молодежи. Результаты социологического исследования // под ред. В.И. Добренькова, Н.Л. Смакотиной. – М.: Макс-пресс, 2009.

Скворцов К.В. Проблемы в молодежной сфере и целевого использования учреждений культуры // Междисциплинарные аспекты диалога культур: статьи и материалы II Международного форума (Санкт-Петербург, 4 декабря 2014 г.). – Т. 1. – СПб., 2015. – С. 8.

Скворцов К.В. Развитие культурно-образовательного процесса в антикризисной политике современности общества: монография. – М., 2016.

Неологизмы в русском IT-дискурсе: грамматическое освоение

Смирнова Юлия Георгиевна

Алматинский университет энергетики и связи, Казахстан
050013, г. Алматы, ул. Байгурсынова, 126
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: aues@tut.by

Аннотация. В статье представлены систематизированные новые материалы из Национального корпуса русского языка по неологизмам из сферы информационных технологий. Рассмотрены новые термины, терминоиды и профессионализмы. Показано их грамматическое освоение в русском специальном дискурсе и за его пределами в контексте публицистики, а также в прозе Дины Рубиной, Виктора Пелевина, Александры Марининой, Григория Горина, Максима Кронгауза и др. Показано грамматическое освоение новых слов.

Ключевые слова: неологизм, дискурс, информационные технологии, грамматическое освоение, русский язык.

УДК 81'373.43:811.161.1'276

Neologisms in information technologies discourse: Grammatical adaptation

Yuliya 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. This article presents a systematic review of new materials from the National corpus of the Russian language concerning neologisms in the sphere of information technologies examining new terms, terminologies and professionalisms. The paper shows their grammatical assimilation into Russian special discourse and beyond in the context of journalism and in the prose of Dina Rubina, Victor Pelevin, Alexandra Marinina, Grigory Gorin, Maxim Krongauz and others. The author shows the grammatical assimilation of new words.

Key words: neologism, discourse, information technologies, grammatical adaptation, Russian language.

UDC 81'373.43:811.161.1'276

Введение. К настоящему моменту имеется немало исследований, посвященных IT-дискурсу, наиболее релеванты из них, разумеется, работы последних лет [Барт 2010; Гришина, Ляшевская 2017; Крупенева 2012; Лукина 2010; Молнар 2012; Тойтукова 2010] ест. Так, Юхмина Е.А. говорит об адаптации англоязычных терминов к лексической системе русского языка, но пока что ничего не сказано о грамматическом освоении терминов [Юхмина 2009]. Под *грамматическим освоением* мы понимаем адаптацию чужого слова к правилам грамматики принимающего языка.

Материалы и методы. Термины, терминоиды и профессионализмы из области IT обладают одной очень важной особенностью – широкой употребительностью за пределами специальной сферы. В русской лексике, связанной с IT, основным донором и макрпосредником выступает английский язык. Здесь представлены как кодифицированные, так и некодифицированные варианты. Далее будут показаны примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Почему НКРЯ? Словари, к сожалению, отражают изменения в языке значительно позже, чем корпус.

Обсуждение. Как правило, английское слово «обрастает» русскими морфемами и приобретает новый вид. Особенно это заметно на материале новых глаголов-сленгизмов: *погуглить*, *френдить*, *чатить*, *апгрейдить* и др.

«*Погуглите «Леон Этингер», «Ютьюб» откройте... Сбережете время*» [Рубина 2014]. Глагол *гуглить* и его варианты широко распространены сегодня русской разговорной речи, особенно в лексиконе молодежи. Модель эта не нова, на это обстоятельство обращает внимание И.Г. Милославский: «Например, у Владимира Маяковского (*Мандолиям из-под стен*), у Андрея Вознесенского (*Отшельничая, берлогу, отлеживаюсь в березах*), у Николая Асеева (*Язычат огнями их перья и кисти*), у Юлии Друниной (*И мадригалит без устали свита*). Эта же модель используется и в «компьютерном» языке: *гуглить*, *френдить*, *чатить* (*чатиться*). Итак, при необходимости в процессе говорения и письма от существительного можно образовать глагол с помощью суффикса *-и-*. При этом он уже может существовать в языке – литературном или ненормированном – либо быть авторским «изобретением». В этой ситуации призыв не кошмарить бизнес вполне адекватен не только экономике, но и русскому языку» [Милославский 2013]. Как видим, ключевая роль здесь принадлежит сленгизмам.

У Виктора Пелевина мы также видим пример глагола, образованного подобным образом: «Мол, теперь надо еще регулярно **апгрейдить** себя до нового уровня» [Пелевин 2013].

В новом варианте стали использоваться некоторые давно освоенные морфемы: **оцифровать**, **распараллелить**, **подредактировать**, **интерактивировать**:

«Какими лекарствами бороться с синдромом Шарикова? Своим мнением делится Сергей ПУХАЧЕВ, директор Центра современного искусства.

Еще около десяти лет назад в Русском музее появилась мысль – **интерактивировать** собственную коллекцию, **оцифровать** ее и посеять богатейший материал на благодатной почве. Задуманное свершилось, и проект оказался просто грандиозным: картины были не просто сфотографированы, благодаря кропотливой работе появилась серия тематических фильмов, позволяющих погрузиться не только в коллекцию Русского музея, но и в историю искусства в целом» [Новгородские ведомости 2013].

«У нас же с Сергеем общих проектов никогда не было. Работали, что называется, на **параллельных** площадках. **Параллелили**. Хотя и были друг другу представлены» [Андреева 2011].

«Поэтому я принимал участие во всех его многочисленных юбилеях, презентациях и фестивалях, посвященных его творчеству. Всякий раз сочинял шуточные послания... Но неутомимый Эльдар живет такой бурной творческой жизнью, что никакой фантазии уже не хватает. Поэтому я заготовил в компьютере стандартное послание, которое можно **подредактировать** для любого торжественного случая в жизни Рязанова. Это послание, кстати, могут использовать и другие многочисленные поклонники Эльдара Александровича...» [Горин 2010].

Среди новых существительных встречаются пары по родовой принадлежности, например, **аватар**, **аватара**. Распространено среди неологизмов усечение: **админ**, **Инет**, **коммент**, **мейл** (вместо *e-mail*).

Грамматическая ассимиляция слов проявляется в образовании сложных слов, например, прилагательных: Интернет – интернетный, файл – файловый, драйвер – драйверный.

«Технически это выглядит следующим образом: в виртуальном пространстве у сотрудников есть **аватары**, которые могут собраться на совещание, общаться, делать презентации и т.д.» [Восканян 2010].

«Экзотический термин **АВАТАРА**, которым у нас манипулировали только специалисты по индуизму и буддизму, в наши дни обрел новую жизнь. В интернет-сообществе так принято называть картинку (изящную, монструозную или смешную), которая на страничке выставляется вместо фото автора. Картинка-визитка становится «воплощением» тайных чувств или дремлющих в человеке черт. В **АВАТАРЕ** (**АВАТАРКЕ**) находят прибежище мечты: внутренний образ, крепко сидящий внутри пользователя, зачастую не похожий на то, что автор видит в зеркале. Священный термин, обозначающий воплощение божества, с чьей-то легкой руки получил хождение и стал повсеместно употребим» [Иваницкий 2010].

Существительные «аватар» и «аватара» используются в равноправном варианте, хотя вариант мужского рода получил большее распространение.

Максим Кронгауз обращает внимание на размывание границ нормы: «Кроме слова «комментарий» в сетевом жаргоне используются и различным образом оформленные заимствования из английского – *сонтент*. По-русски это может записываться следующим образом (привожу форму множественного числа): **комменты**, **коменты**, **комментс**, **камменты**, **каменты**, **камментс**. Сегодня чаще встречается русифицированный вариант «комменты», сохраняющий очевидную связь с литературным образцом (путем сохранения удвоенных согласных «мм»). Таким образом, употребления слов «комментарий» и «коммент» вполне сочетаются и даже дополняют друг друга. Их, как мне кажется, и надо использовать в разговоре о комментировании художественного или публицистического текста в Интернете, а я буду говорить именно об этом. Такой комментарий вступает с основным текстом в довольно плотное взаимодействие, часто разрушая его границы, а также и коммуникативные границы между автором и читателем. Вот два примера конфликтов, возникших в связи с одним художественным произведением и с одной рецензией» [Кронгауз 2012].

Выделяется ряд новых именных слов с продуктивными морфемами: **ГИПЕР**ссылка, **МНОГО**пользовательский, **МНОГО**процессорный, **ОПТ**оволоконный, **ОПТ**оэлектронный ест.:

«Получается вроде Змея Горыныча – сказочного существа о многих головах. Такие унифицированные и взаимозаменяемые модули, из которых, как из кубиков детского конструктора, можно собрать, например, мощный сервер, называют «лезвиями». Название объясняется, возможно, тем, что их ровные ряды, установленные в каркасе, напоминают лезвия в бритвенном станке. Конечно, **многопроцессорный** компьютер – а тем более кластер – стоит намного дороже, чем обычный однопроцессорный ноутбук» [Усенков 2008].

«Климатические изменения могут оказаться на руку и телекоммуникационным компаниям. Например, в начале 2010 года американская фирма Kodiak-Kenai Cable (ее штаб-квартира расположена на Аляске) заявила о новом честолюбивом проекте, связанном с освоением Арктики. Она намерена проложить **оптоволоконный** кабель из Лондона в Токио по дну Северо-Западного прохода. Это позволит сократить время передачи информации почти вдвое – со 140 до 88 миллисекунд. Подобный выигрыш во времени очень важен для делового мира, где тысячные доли секунды могут порой решить исход сделки.

Осуществление этого проекта стало возможным лишь в последние годы, поскольку теперь морской путь, ведущий из Атлантического океана в Тихий, в летние месяцы будет свободен от льда» [Волков 2010].

Выделяется ряд новых существительных мужского рода: *вейвлет, гаджет, идентификатор, концепт, кэши, плагин, софит, функционал, хостинг*; женского рода: *биоинформатика, виртуализация, инициализация, интерактивность, кодировка, миниатюризация, персонализация, утилита*; среднего рода: *индексирование, комментирование, комплексирование, прерывание, форматирование, шифрование*. Есть слова, не получившие определенного рода к настоящему моменту, например, *юзабилити*. Появились новые существительные, употребляющиеся только в форме множественного числа (*метаданные*), потому не имеющие категории рода. Легче всего грамматически осваиваются англицизмы, оканчивающиеся на *-er*, например, *кулер, хакер, провайдер* и т.п.

Интересна ситуация со словом *приоритет* в IT-дискурсе: так, *приоритет* может быть *высоким*, но не может быть *низким* или *средним*. Налицо избирательная сочетаемость.

Закключение. Главным донором новых лексем, связанных с IT-сферой, является английский язык. В русском языке они осваиваются грамматически, зачастую английская лексема «обрастает» русскими морфемами (*погуглить, френдить, чатиться*) и приживается в дискурсе – в профессиональной среде и за ее пределами, о чем ярко говорят примеры из Национального корпуса русского языка. Некоторые существительные (например, *юзабилити*) пока не приобрели категории рода, у других присутствует избирательная сочетаемость (ситуация со словом *приоритет*). Есть класс слов, имеющих размытые границы грамматических и орфографических норм (*комменты, коменты, комментс, камменты, каменты, камментс*). Многие известные продуктивные корни получили новую жизнь в новом формате: *оцифровать, распараллелить, подредактировать*.

Активная интервенция английской лексики и ее последующее грамматическое освоение, несомненно, влияют на морфологическую систему русского языка и порождают аналитические тенденции в области русского синтаксиса, не оказывая разрушительного воздействия. Процесс грамматического освоения происходит достаточно быстро, и в ближайшие годы мы, несомненно, увидим новые интересные моменты развития этой лексики.

Библиография

- Андреева Ю.И. Многоточие сборки. – М.: ЛитРес, 2011.
- Барт М.В. Словообразовательные модели современного русского компьютерного жаргона: дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2010.
- В поисках сложного человека // Новгородские ведомости, 12.04.2013.
- Волков А. Арктика пробуждается // Знание – сила. – 2010. – № 7.
- Восканян М. Экономика мнимой реальности // Однако, 2010.
- Горин Г. Избранное. – М.: Эксмо, 2010.
- Гришина Е.А., Ляшевская О.Н. Грамматический словарь новых слов русского языка // Словари на основе Национального корпуса русского языка. – РАН, ИРЯ им. В.В. Виноградова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/gram.php>
- Иваницкий В. Иконка & Аватарка // Знание – сила. – 2010. – № 3.
- Кронгауз М. Без границ // Русская жизнь, 31.10.2012.
- Крупенева В.П. Экранные термины пользовательского интерфейса в теоретическом и прикладном рассмотрении: дис. ... канд. филол. наук. – Смоленск, 2012.
- Лукина М.С. Компьютерная лексика и ее функциональные эквиваленты в русском и французском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Чебоксары, 2010.
- Милославский И.Г. Говорим правильно по смыслу или по форме? – М.: АСТ, 2013.
- Молнар А.А. Особенности формирования терминосистемы информационных технологий: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2012.
- Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru>
- Пелевин В. Бэтман Аполло. – М.: Эксмо, 2013.
- Рубина Д. Русская канарейка. Блудный сын. – М.: Эксмо, 2014.
- Тойтукова А.О. Лексические инновации в русском языке начала XXI века (2000–2009 гг.): дис. ... канд. филол. наук. – Абакан, 2010.
- Усенков Д. Электронный Юлий Цезарь // Наука и жизнь. – 2008. – № 8.
- Юхмина Е.А. Адаптация англоязычных компьютерных терминов к лексической системе русского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2009.

**Речемыслительная культура в контексте изучения
подъязыка информационных технологий в техническом вузе**

Смирнова Юлия Георгиевна

Алматинский университет энергетики и связи, Казахстан
050013, г. Алматы, ул. Байгурсынова, 126
кандидат педагогических наук, доцент кафедры казахского и русского языков
E-mail: aues@tut.by

Аннотация. В статье впервые рассмотрен вопрос формирования речемыслительной культуры билингвальных студентов в контексте изучения подъязыка информационных технологий в условиях технического вуза. Показаны активные процессы, происходящие в IT-дискурсе последних лет (фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис, пунктуация, стилистика).

Ключевые слова: речемыслительная культура, билингвы, IT, русский язык, бакалавриат, университет.

УДК 378:81'271+81'246.2

**Communicative cognitive culture in the context of studying information technologies sub-language
at a technical university**

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 paper discusses the issue of forming communicative cognitive culture of bilingual students in the context of studying the information technologies sub-language at a technical university. It reveals active processes occurring in the IT-discourse of recent years (phonetics, vocabulary, word formation, morphology, syntax, punctuation, stylistics).

Key words: communicative cognitive culture, bilinguals, IT, Russian language, Bachelor course, university.
UDC 378:81'271+81'246.2

Введение. Речемыслительная культура – понятие сравнительно новое в лингводидактике, разрабатываемое преимущественно российскими исследователями и педагогами-практиками [Аристова 2009; Архипова 2005; Белова 2007; Григорьева 2002; Жукова 2006; Курчатова 2010; Лютова 2006; Петровская 2007; Сорокина 2000; Спицына 1984; Хомякова 2002; Шпильная 2010 и др.]. В статье данное понятие рассматривается на казахстанских реалиях: бакалавриат технического вуза, билингвальные студенты специальностей «Информационные системы», «Информатика», «Системы информационной безопасности», «Вычислительная техника и программное обеспечение», языковой и речевой материал соответствующей направленности.

Материалы и методы. В обсуждении представлен анализ современного состояния подъязыка обозначенных специальностей, показано понятие речемыслительной культуры в данном контексте.

Обсуждение. Подъязык информационных технологий – это современный динамично развивающийся объект, за которым интересно наблюдать с лингвистической точки зрения. Этот подъязык активно влияет на литературную разновидность, особенно на устную речевую стихию. Об этом сегодня немало говорят и пишут [Васильева 2006; Глазырина 2006; Гончарова 2000; Кошкарлова 2004; Краев 2007; Молнар 2012; Смирнова 2016 и др.].

Какие активные процессы происходят в этой сфере?

Есть изменения в области фонетики: например, отсутствие оглушения согласного на конце слова в заимствованных словах: бло[Г], монопо[Д], что нетипично для русского языка; появились изменения в ударении в терминосоответствии «программное обеспЕчение» при нормативном варианте «обеспЕчение». Для специальной лексики характерен низкий уровень стабильности: происходит архаизация терминов (*ЭВМ, ПЭВМ, перфокарта, дискета, дисковод, стример*) и появление новых терминологических единиц (*вебинар, смартфон, криптовалюта*). Трансформировалось значение некоторых лексических единиц: *почтовый ящик, собака, мышь, память* и др.

Активные процессы в семантике характеризуются появлением новых семантических оппозиций, например: *ламер – юзер – айтишник, белая сборка – желтая сборка, Всемирная паутина – Интернет – Сеть*. Происходит расширение сочетаемости слов, например, в отношении прилагательных *компьютерный, информационный, электронный, цифровой*:

– компьютерная алгебра, компьютерная графика, компьютерная лингвистика, компьютерная логика, компьютерная телефония, компьютерная криминалистика и др.;

– информационная модель, информационная система, информационная среда, информационная технология и т.д.;

– электронный рубеж, электронное обучение, электронная книга, электронная цифровая подпись, электронная торговля, электронная почта, электронная копия и др.;

– цифровая эпоха, цифровое поколение, цифровой отпечаток пальца, цифровая запись, цифровая информация, цифровые возможности и т.д.

Заметно расширилась сочетаемость существительных *технология* и *система*:

– технология программирования, веб-технологии, технология проектирования баз данных, технология проектирования программного обеспечения, технология физического распределения данных, технология обучения и т.д.;

– система защиты информации, система кодирования, система доступа, система приоритетов, самообучающаяся система, адаптивная система и т.д.

Есть примеры, иллюстрирующие активные процессы в области словообразования: *хакЕР*, *ламЕР*; *КРИПТОвалюта*, *КРИПТОграфия*, *КРИПТОпротокол*, *КРИПТОанализ*, *КРИПТОвойна* и т.д., *киберпанк*, *шифропанк*.

Налицо новая волна аббревиации: *ПО* – программное обеспечение, *СУБД* – система управления базами данных, *ИС* – информационные системы, *НСД* – несанкционированный доступ и др.

Можно констатировать продуктивность использования нулевого окончания в родительном падеже вместо нормативного материально выраженного: *битОВ* – *бит*, *вольтОВ* – *вольт*, *байтОВ* – *байт* и т.п.

Типично применение форм мужского рода для обозначения лиц женского пола в области IT-профессий: *сисадмин*, *программист*, *веб-дизайнер*, *контент-менеджер* и т.д.

Активные процессы в орфографии характеризуются наличием в узусе вариантов: *он лайн*, *он-лайн*, *онлайн*; *оффлайн*, *офлайн*; *блогер*, *блоггер*; *ноутбук* и *нотбук*.

В области пунктуации типично использования знака дефиса вместо тире: – vs. – .

Достаточно редко в IT-сфере используется абзацный отступ. Особенно это касается текстов, размещенных на сайтах (не в виде файлов-приложений PDF, DOC или DOCX).

В области письменной речи в интернет-коммуникации (например, на форумах) активно используются акронимы (*lol*, *imho*, *спс*, *пжста*) и эмодзи (;-) и т.п.

В сфере публичной речи IT-специалистов наблюдается процесс демократизации и либерализации, наличие раскрепощения: в IT-дискурсе, нередко используется профессиональный жаргон: *проангрейдить*, *погуглить*, *отфотошопить*.

Особенно ярко в IT-дискурсе проявляется креативность и интеллектуализация наряду со снижением речевой культуры и небрежностью: *кликать* (пользоваться кнопкой мыши), *грэхнуть* (удалить), *хакнуть* (взломать) и т.д. По всей видимости, последнее обстоятельство связано с тем, что IT-сфера представлена в основном молодежью, более демократичной в речевом поведении.

В данном контексте возникает необходимость формирования речемыслительной культуры у студентов IT-специальностей технического вуза. Речемыслительной культурой, речемыслительной деятельностью, стратегиями и умениями занимаются преимущественно российские педагоги-исследователи [Аристова 2009; Архипова 2005; Белова 2007; Григорьева 2002; Жукова 2006; Курчатова 2010; Лютова 2006; Петровская 2007; Петровская, Ворожбитова 2016; Сорокина 2000; Спицына 1984; Тихонова, Ворожбитова 2016; Хомякова 2002; Шпильная 2010 и др.]. Но формирование речемыслительной культуры является актуальной задачей и казахстанского высшего образования. Понятие речемыслительной культуры базируется на теоретическом синтезе ряда научных концепций. Здесь есть элементы развивающего обучения (развитие языковой личности студента) и лингвориторики (формирование лингвориторической компетенции) [Ворожбитова 2006 и др.]. Кроме того, формирование речемыслительной культуры осуществляется в контексте овладения студентами универсальными алгоритмами текстовых действий. Речемыслительную культуру личности нередко определяют как отрефлексированную в опыте эмоционально-ценностного отношения систему знаний, умений и навыков, позволяющую в научно обоснованной последовательности мыслительных шагов воспринимать, репродуцировать и создавать устные дискурсы, письменные тексты разного предметного содержания, разных стилей, типов и жанров речи с учетом речевой ситуации [Петровская, Ворожбитова 2016].

Базовым компонентом речемыслительной культуры является владение алгоритмами текстовых действий. Алгоритмы текстовых действий – это обусловленные закономерностями речемыслительного процесса регламентированные последовательности учебных шагов, обеспечивающие сознательное и качественное восприятие, воспроизведение и продуцирование связных текстов с заданными характеристиками. По форме подачи эти алгоритмы представляют собой конкретные инструкции, которые в проекции обучающегося являются алгоритмами его самоуправления своей речемыслительной деятельностью на базе ориентировочной основы, состава и последовательности действий с текстовым материалом изучаемых предметов [Там же] («Русский язык», «Профессиональный русский язык», «Английский язык», «Профессионально ориентированный английский язык», «Казахский язык», «Профессиональный казах-

ский язык» и др.). Важным фактором в этом процессе является учет билингвальных особенностей учащихся, а также работа с мотивационным уровнем.

Заключение. Условиями формирования у студентов бакалавриата технических специальностей речемыслительной культуры являются:

- 1) развитие мотивации в освоении знаний, умения и навыков, связанных с порождением текстов на материале учебных дисциплин специальности;
- 2) вовлечение студентов бакалавриата в процесс чтения и изучения текстов по специальности;
- 3) вовлечение студентов бакалавриата в процесс составления текстов по специальности и их (само)анализ.

Библиография

Аристова Т.А. Педагогические условия интеллектуального развития младшего школьника средствами речемыслительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2009.

Архипова Ю.В. Методика формирования речемыслительных стратегий студентов на основе предъявления тексто-графической информации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2005.

Белова И.А. Развитие языковой компетенции и речемыслительных умений учащихся на основе дифференцированного подхода к обучению русскому языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Самара, 2007.

Васильева Т.В. Лингводидактическое описание синтаксических и глагольных доминант подъязыков дисциплин инженерного профиля: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

Ворожбитова А.А. Языковая ситуация в Южном федеральном округе и концепция непрерывного лингвориторического образования // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 34–41.

Глазырина А.И. Английские контактные элементы в русском компьютерном подъязыке: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2006.

Гончарова Н.Н. Особенности формирования лексического фонда подъязыка информатики и вычислительной техники: на материале кодифицированной и некодифицированной лексики: дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2000.

Григорьева Н.П. Дидактические основания обучения учащихся выявлению структуры текста как фактор формирования речемыслительных умений: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.

Жукова Т.И. Интегративный подход к формированию речемыслительных умений младших школьников в букварный период: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006.

Кошкарова Н.Н. Структурно-семантические особенности и степень адаптации англоязычной частично ассимилированной лексики в русском компьютерном подъязыке: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2004.

Краев С.В. Ядерные служебные слова в русском подъязыке информатики: квантитативно-квалитативное исследование: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2007.

Курчатова Н.Ю. Педагогические условия активизации речемыслительной деятельности старших школьников: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01. – Саратов, 2010.

Лютова О.В. Обучение иностранных студентов глаголам речемыслительной деятельности на этапе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Белгород, 2006.

Молнар А.А. Особенности формирования терминосистемы информационных технологий: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2012.

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.

Смирнова Ю.Г. О некоторых активных процессах в подъязыке информационных технологий // материалы Международной интернет-конференции «Мой язык». – М., Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lit.pushkininstitute.ru/moy_yazyk/article.php?id=12

Сорокина И.В. Развитие речемыслительной активности у студентов-юристов (на материале изучения иностранных языков): дис. ... канд. филол. наук: 13.00.01. – Саратов, 2000.

Спицына В.И. Система обучения студентов-русистов 1 курса (выпускников армянских школ) устно-му высказыванию на основе активизации речемыслительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Л., 1984.

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

Хомякова Е.Г. Эгоцентризм речемыслительной деятельности: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 09.00.13. – СПб., 2002.

Шпильная Н.Н. Языковая картина мира в структуре речемыслительной деятельности русской языковой личности: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Кемерово, 2010.

О системных подходах к риторизации учебного процесса

Соболева Ирина Александровна

Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко
348011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: sobolevalugansk@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс риторизации учебного процесса, который имеет особую социальную значимость на современном этапе, поскольку способствует решению проблемы развития коммуникативной компетенции и является одним из способов гуманизации образования.

Ключевые слова: риторизация учебного процесса, риторический анализ, виды языковых компетенций, коммуникативная (риторическая) компетенция, коммуникативная ситуация, сильная языковая личность.

УДК [378.091.33:808.5]-028.16.-028.17

On system approaches to rhetorization of educational process

Irina A. Soboleva

Lugansk Taras Shevchenko National University
348011 Lugansk, Oboronnaya Str., 2
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: sobolevalugansk@mail.ru

Abstract. The article deals with the process of rhetorization of the educational process which has a special social significance at the present stage, since it contributes to solving the problem of the development of communicative competence and is one of the ways of education humanization.

Key words: rhetorization of the educational process, rhetorical analysis, types of language competences, communicative (rhetorical) competence, communicative situation.

UDC [378.091.33:808.5]-028.16.-028.17

Введение. Практическая филология начала XXI века развивается под знаком возрождения и дальнейшего развития классической университетской дисциплины – риторики. Огромный вклад в развитие русской неориторики внесли В.И. Аннушкин, А.К. Михальская, Т.А. Ладыженская, Е.Н. Зарецкая, Л.Н. Синельникова и др., хотя пока нерешенных и спорных проблем неизмеримо больше, чем решенных. Это не должно пугать обучающихся и обучающихся, всем важно осознавать, что интерес к риторике не очередная мода на забытые ценности, а удовлетворение серьезного социального запроса.

Материалы и методы. Теоретико-методологической основой риторизации учебного процесса являются система риторических идей и понятий А.К. Михальской, методология по совершенствованию когнитивных способностей личности «От мысли – к слову» В.И. Аннушкина, комплекс действий по гуманизации учебного процесса С.А. Минеевой, система работы по совершенствованию коммуникативной компетентности Л.Н. Синельниковой и др.

Обсуждение. В отличие от грамматики, направленной на отвлеченное постижение системы языка, риторика изучает правила построения публичной речи, взятой в реальности человеческих целей и действий. Интерес к приобретению риторических знаний закономерен: современный социум находится в стадии кризиса риторической культуры, утрачен престиж речевого этикета – в семье, в школе, в межличностном общении (интернет-дискурс подтверждает это). Отмечаемое в обществе неумение говорить, нежелание анализировать качество коммуникации – это не просто проблемы культуры речи, а проблемы ценностных ориентиров социума, воспитания личности, т.е. глубоко нравственные и социально значимые по сути. Общество ищет способы конструктивного общения, способного обеспечить взаимопонимание между людьми.

Как сформулировать мысль, чтобы она была понятной и убедительной? Как выразить чувство, чтобы его разделяли слушающие? Как определить оптимальное соотношение мысли и чувства в речи? Как построить текст выступления, чтобы оно было воспринято всей аудиторией, хотя бы и состоящей из людей разного образования и различных интересов? Наконец, как быть услышанным? Эвристические возможности риторики неисчерпаемы. Эта наука связана не только со всеми разделами лингвистики, но и с философией, психологией, логикой, этикой, т.е. имеет широкий междисциплинарный характер. Для учителя-словесника важно, что риторика открывает возможности для нового взгляда на системные свойства языка, его выразительные возможности, но при этом развивает когнитивные способности, способствует формированию и выражению мысли.

Одна из насущных и востребованных проблем школьного обучения – риторизация учебного процесса как путь формирования риторических знаний и риторической культуры. Речь идет, по сути, об универсальном методическом ключе формирования риторических знаний и умений [Тихонов 2005: 5].

По мнению С.А. Минеевой, сегодня риторизация образовательной деятельности – один из путей гуманизации образования, согласно которому процесс познания строится как диалог с текстами и конкретными личностями [Минеева 2002: 131–134; Минеева 2010].

Совершенно ясно, что единая система внедрения риторики в школьную программу возникнет лишь в том случае, если она будет мотивирована всем комплексом учебных предметов и, конечно же, станет неотъемлемой и органичной частью системы работы по изучению русского языка и литературы. Реальное положение дел показывает, что система риторических знаний как раз и не мотивирована школьной программой. Иначе говоря, риторика не обеспечена ни состоянием знаний учащихся о языке, ни характером и содержанием работы при обучении языку. Очевидно, что знания о языковых единицах разных уровней должны быть подкреплены знаниями и умениями их употребления, но единой программы, алгоритма действий, организующих работу учителя в этом направлении, пока нет.

Формирование риторических знаний (особенно в современных условиях «демократизации» языка, или вольницы в обращении с языком) – долговременный процесс, в основе которого находится системное внимание к слову, к тексту.

Хочется надеяться, что современный учитель вышел из состояния инертной закомплексованности в восприятии и оценке современного языкового поведения и подошел к осознанию состояния языковой открытости, свободы выбора, которая обеспечивается проекцией на «языковой вкус эпохи», на потребности времени.

Как уже говорилось, неориторика ориентируется на потребности времени, сегодняшнего дня. Школа должна научить риторической оценке разнообразных речевых действий и самим этим действиям: публичному выступлению, участию в диалоге, дискуссии, общению в социальных сетях и т.д. Где, как не в школе, учащимся, студентам, завтрашним гражданам нужно привить риторический вкус в речевом поведении разного рода? Сделать это непросто, но необходимо, заставив потенциальных коммуникантов (риторов) размышлять над сложными и неоднозначными вопросами, такими, к примеру, как: «Кто для тебя риторический идеал?», «Кого ты считаешь риторическим безумцем и почему?» и т.д. Богатый опыт преподавания риторики В.И. Аннушкиным показывает, что осмысленные и подготовленные заблаговременно обучающие беседы на такие темы чрезвычайно интересны и полезны. Они задают вектор осознанного и разумного оценивания различных моделей речевого поведения, понимание того, как велика роль риторики (слова вообще) в современном социуме [Аннушкин 2014: 174–186, Аннушкин 2010].

Успех работы в области риторики определяется по-разному, но в суммированном виде может быть представлен в виде известной формулы: молодой человек должен правильно ориентироваться в любой ситуации общения и соответствовать ей своим речевым поведением, т.е. демонстрировать адекватное ситуации речевое поведение. Из своего опыта работы замечу, что плодотворной получается беседа на тему: «Как вы понимаете словосочетание – «неадекватное речевое поведение»?», «Сталкивались ли вы с примерами риторической неадекватности в бытовом общении, отмечали ли ее примеры в дискурсивном пространстве телевизионных ток-шоу, рекламе и т.д.?». В процессе диалога выясняется, что практически каждый может привести примеры риторической неадекватности из собственного дискурсивного опыта.

Материалы существующих учебных пособий для школы не могут обеспечить, к сожалению, возможность работы с текстом в аспекте задач риторики. Нужен анализ проблемных, оригинальных в языковом отношении современных медиатекстов, дискурса реального бытового общения, новых жанров деловой письменности (к примеру, жанра резюме) и т.д. Риторический анализ текста требует выхода за пределы однопорядковых, линейных связей между языковыми единицами, учит пониманию речевых тонкостей восприятия, нестандартных коммуникативных моделей, т.е., в конечном счете, языковому чутью, так необходимому всегда ритору.

Именно перед современной школой поставлена сложнейшая задача – сформировать языковую личность, способную к общению в разных коммуникативных ситуациях, личность, обладающую различными видами компетенций на уровне владения языком. Л.Н. Синельникова предложила следующий перечень языковых компетенций, вбирающих широкий круг важных для образовательного успеха тем и проблем, о которых современный учитель не только должен быть осведомлен, но и сам должен быть носителем соответствующих знаний и умений: *языковая компетенция* (знания об устройстве языка, владение его нормами); *лингвистическая компетенция* (знания о самой науке, ведущих ученых, о существенных характеристиках языка, его уровнях и интегративных связях между ними); *текстовая компетенция* (комплекс знаний о тексте как форме и средстве коммуникации, знание законов текстообразования и правил интерпретации этих законов); *социолингвистическая компетенция* (объективное отношение к социальной дифференциации языка, к активизации определенных подсистем национального языка в современной языковой ситуации); *социокультурная компетенция* (учет специфики общения и речевого поведения в разных сегментах общества); *межкультурная компетенция* (толерантное отношение к формам и результатам взаимодействия разных культур); *речевая компетенция* (владение разными видами речевой деятельности на основе базовых понятий и категорий языкознания); *коммуникативная компетенция*

(умение применить знания особенностей устной и письменной речи в различных коммуникативных ситуациях, учитывая фактор «адресата речи»); *риторическая компетенция* как органическая часть речевой и коммуникативной (основывается на богатейшей общечеловеческой и национальной риторической культуре, существенные признаки которой не должны быть потеряны в современном коммуникативном пространстве) [Синельникова 2012: 2–5].

Сама жизнь определяет не только набор компетенций, соответствующих статусу «развитая (сильная) языковая личность», но и предоставляет учителю-словеснику своего рода «дорожную карту» его профессиограммы, или тех «точек роста», которые необходимы для внедрения в учебный процесс новой информации и новых методик обучения языку и развития коммуникативных способностей.

Лингводидактика как фундаментальная часть теории обучения языку не может не включать в число своих установок рекомендации, связанные с формированием риторической компетентности через внимание к убеждающему, высоко информативному и эмоционально выразительному говорению – устному и письменному. Риторическая компетентность – это постоянное «подтверждение отдельности», индивидуализации говорящего человека. Презентационные резервы риторики неисчерпаемы. Отсюда связь риторики с феноменом языковой личности. Частотно употребляемое и по-разному интерпретируемое понятие «языковая личность» имеет риторическое наполнение: предполагается полнота владения языком, его речевыми манифестациями (стилями, жанрами, регистрами, подсистемами и т.д.), письменными и устными формами речи, знание риторических приемов и техник, умение ими пользоваться.

Учитель, осознающий необходимость риторизации учебного процесса, должен сам быть сильной языковой личностью, т.е. быть личностью, способной на речемыслительное творчество, имеющей развитое языковое сознание, проявляющей стилистическую гибкость, риторическую креативность в организации общения. Сильная языковая личность ориентирована на интеллектуальные дискурсивные находки, эмоциональную расположенность по отношению к адресату речи. В публичной коммуникации такая личность старается создать психологический комфорт, так как умеет быть как хорошим адресантом, так и внимательными толерантным адресатом. Сильная языковая личность способна эффективно осуществлять все социально значимые виды речевой коммуникации. Можно утверждать, что для реализации условий и действий линводидактического характера вообще и для риторизации учебного процесса в частности современный учитель обязан быть сильной языковой личностью.

В связи с вышесказанным отметим актуальность разработок Сочинской школы, где во главу угла концепции непрерывного лингвориторического образования поставлена стратегическая цель самопроектирования обучающегося в качестве сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа; для вузовской ступени – профессиональной языковой личности [Ворожбитова 2004, 2006, 2013 и др.; Лингвориторика 2016].

Заключение. Риторизация учебного процесса должна базироваться на системном риторическом воспитании и мышлении, для реализации которого необходимо, на наш взгляд, выполнение ряда условий и системных действий.

Во-первых, создание общего для педагога и учеников интеллектуально-речевого и эмоционально окрашенного пространства, чему в немалой степени способствует умение учителя делать явным для школьников процесс размышления о предмете речи через показ возможностей вербализации мысли, ее вариативного оформления с использованием стилистических (выразительных) возможностей языка и риторических приемов разного назначения. Формирование речевой индивидуальности учащегося требует подтверждения этого качества со стороны учителя, не устающего заинтересовывать, удивлять интересным примером, убедительным аргументом, умением поддерживать регистр оправданной эмоциональности. Желательно, чтобы учитель как можно чаще подчеркивал важность и значимость языкового поведения разными способами. К примеру, учитель может так подчеркнуть риторические качества речи: «Мне интересно наблюдать за жизнью слова...», «Меня удивила композиция этого предложения...», «Я прочитал этот текст и обратил внимание на...» и под. Такого рода дискурсивные вводы (здесь дискурс – событие речи) подчеркивают индивидуальность личности учителя, его внимание к языку в действии. Все это учит быть внимательным к слову, к его текстовой реализации, развивает языковое чутье и языковую компетенцию.

Во-вторых, установка на педагогическую преемственность и общую для всех учителей коммуникативную культуру – «заряженность» педагогического коллектива на соблюдение языковых, этикетных норм и умный, доброжелательный тип общения как друг с другом, так и с учащимися. Подобная атмосфера педагогического общения, отношения к коммуникации создают условия для риторизации процесса обучения в целом.

В-третьих, преодоление «раздельного», «уровневого» обучения языку (когда фонетика, лексика, грамматика, стилистика и культура речи изучаются обособленно как герметичные, замкнутые составные части языкознания) способствует риторизации процесса обучения. Как известно, современное языкознание становится все более межпредметным. Об этом свидетельствует бурное развитие дисциплин, синтезирующих разные научные области знания, – лингвокультурология, социолингвистика, психолингвистика, этнолингвистика, лингвострановедение и т.д. В риторике природно заложена нераздельность языковых знаний, речевых норм (и даже возможностей их мотивированного нарушения), обусловленность мо-

дели общения от психотипа человека, принадлежность коммуникантов к определенной культуре и усвоение ими разных характерных для нее норм общения (межличностного и публичного). Есть все основания синтезировать филологический сегмент учебного процесса на основе если не конвергенции (конвергентная зона здесь – союз и взаимная поддержка речеведческих дисциплин), то органичного объединения риторики и стилистики, риторики и культуры речи, риторики и текстологии, риторики и литературы – каждая из которых имеет риторическую выраженность и риторический потенциал.

Совершенно очевидно, что процесс риторизации учебного процесса давно уже стал насущной и важной задачей современного образования. Современный учитель-словесник оказался в непростой ситуации: уже утрачены многие традиции коммуникативной культуры, на наших глазах формируются новые правила общения, культивируемые новыми социально-политическими, техническими реалиями и условиями нашей жизни. Коммуникативный мир становится другим. Но опыт человечества показывает, что процветание общества зависит от экономического развития, правовой и социальной защищенности граждан, их образованности и культуры. А образованность и культура, в свою очередь, в немалой степени определяются отношением к слову, мерой ответственности за свои слова и поступки.

Библиография

Аннушкин В.И. Коммуникативные качества речи в русской филологической традиции: учебное пособие. – М.: Флинта, 2014. – 88 с.

Аннушкин В.И. Язык и жизнь. Книга о русском языке – речи – слове. – М.: Русская школа, 2010. – 320 с.

Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.

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

Ворожбитова А.А. Языковая ситуация в Южном федеральном округе и концепция непрерывного лингвориторического образования // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 34–41.

Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрой): методическое пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.

Минеева С.А. Проблемы и трудности риторизации // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: материалы XI научно-практической конференции 10–11 ноября 2002 г. / под ред. С.А. Минеевой. – Пермь: ЗУУНЦ, 2002. – С. 131–134.

Минеева С.А. Риторика диалога. Теоретические основания и модели. – М.: Флинта, 2010. – 444 с.

Синельникова Л.Н. Искусство, ставящее человека на самую высокую ступень почета // Русская словесность в школах Украины. – 2012. – № 1. – С. 2–5.

Тихонов С.Е. Риторика, риторизация и общение в период модернизации образования. – М.: Прометей, 2005. – 144 с.

**Стилистика русского языка:
традиции и новации формирования речемыслительной культуры в высшей школе**

Стародубец Светлана Николаевна

Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского, Россия
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14
доктор филологических наук, профессор
E-mail: starodubets.madam@yandex.ru

Аннотация. В работе описана эволюция риторического и лингвостилистического направлений научного знания. Представлена дифференциация современных стилистических направлений, определены акценты инновационных направлений – коммуникативной стилистики и стилистики дискурса. Предложена научно-методическая парадигма формирования речемыслительной культуры в высшей школе.

Ключевые слова: риторика, стилистика, дискурс, научно-методическая парадигма.

УДК 378:81'271+81'38:811.161.1

**Stylistics of the Russian language:
Traditions and innovations of forming communicative cognitive culture in higher school**

Svetlana N. Starodubets

Bryansk State University Named after Academician I.G.Petrovski, Russia
241036 Bryansk, Bezhitskaya Str., 14
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: starodubets.madam@yandex.ru

Abstract. This paper describes the evolution of the rhetorical and linguistic directions of scientific knowledge. The article differentiates the modern stylistic directions, emphasizes the innovative trends which include communicative stylistics and discourse stylistics as well as proposes a scientific methodological paradigm of forming communicative cognitive culture in higher school.

Key words: rhetoric, stylistics, discourse, scientific methodological paradigm.

UDC 378:81'271+81'38:811.161.1

Введение. Тема данной работы определена лингвориторическими и лингвостилистическими ориентирами современной филологической науки. Цель – установить истоки, эволюцию и современные параметры формирования речемыслительной культуры в высшей школе.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, отражающие эволюцию формирования различных направлений риторики и стилистики, современное состояние и перспективы наиболее актуальных исследований в области коммуникативной стилистики, стилистики текста, стилистики дискурса. Используются общенаучные методы – обобщение, сопоставление, интерпретация.

Обсуждение. Общеизвестно, что в античных теориях языка уже были определены основы стилистики: «К числу приемов психического воздействия на слушателя прибавляется еще один: самый язык. Стиль речи рассматривается как один из способов убеждения» [Меликова-Толстая 1936: 148]. Автором такого понимания риторики являлся софист Горгий Леонтийский (V до н.э.), назвавший последнюю «мастером убеждения». Тем не менее, обратной стороной такого понимания стало утверждение о том, что можно доказать все, что угодно. В противовес софистам сначала Сократ, а затем его ученик Платон основой убеждения считали логическое доказательство, при этом: «Прежде всего, надо познать истину о любом предмете, о котором говоришь или пишешь» [Платон 1878: 219]. Как ученик Платона, Аристотель в «Риторике» (335 г. до н.э.), излагая свои представления об основах ораторского искусства, подчеркивал, что «выбор способов доказательства зависит от назначения речи. Так, в политической речи уместны примеры, факты или притчи, басни; в судебной – силлогизмы (умозаключения), а также законы, свидетельские показания, договоры и т.д.; в торжественной – сравнения, преувеличения» [Голуб, Неклюдов 2011: 20]. Цицерон, самый яркий римский оратор, видел три предназначения ораторского искусства: *docere* – учить, *delectare* – услаждать и *movere* – побуждать [Цицерон 1972: 81].

В Средневековье доминирующим риторическим направлением становится религиозная проповедь (Василий Великий, Иоанн Златоуст, Августин Блаженный), и «университетское красноречие не было свободным от церковного влияния» [Голуб, Неклюдов 2011: 26]. Образцами древнерусского красноречия, как известно, являются сочинения митрополита Иллариона, Кирилла Туровского, Серапиона Владимирского. В настоящее время по-прежнему актуальными и востребованными являются исследования стиля произведений названных риториков [Колесов 2009; Антипова 2008]. В начале XVIII века, опираясь

на личностный опыт, создает произведение «De officium oratore» Феофан Прокопович. Тем не менее, наиболее прогрессивный поворот риторика получает после выхода в свет известных работ М.В. Ломоносова («Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия» (1743), «Риторика» (1748)) – «отца российского красноречия» (по словам Н.М. Карамзина). Деятельность же Н.М. Карамзина и его школы в контексте дискуссий с А.С. Шишковым сыграла свою вескую роль в развитии стилистики [Бельчиков 2001: 41].

В конце XVIII – начале XIX века в России «складывается риторическая школа российских академиков, давшая импульс развитию университетской школы красноречия» [Голуб, Неклюдов 2011: 32], куда вошли ученые: М.М. Сперанский («Правила высшего красноречия», 1792, напечатаны в 1844 году), И.С. Рижский («Логика», «Опыт риторики, сочиненный и ныне вновь исправленный и пополненный Иваном Рижским», 1809), А.Ф. Мерзляков («Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко все родам сочинений прозаических» В пользу благородных воспитанников университетского пансиона», 1809), Н.Ф. Кошанский («Общая риторика», «Частная риторика», 1830, 2-е издание), А.И. Галич («Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений», 1830), К.П. Зеленецкий («Курс русской словесности для учащихся», 1849). Последняя треть XIX века – это расцвет судебного красноречия (А.Ф. Кони, Н.П. Карабчевский, П.С. Пороховщиков и др.). Однако в этот же период времени риторика уступает место «теории словесности», так как известные филологи (А.А. Потебня и А.Н. Веселовский) определили, что художественная литература и есть основной вид словесности, хотя и «теория словесности» в начале XX века также была исключена из перечня учебных дисциплин. Возрождение риторики посредством открытия «Института живого слова» (1918) вдохновила ученых: Л.В. Щербу, А.Ф. Кони, В.Э. Мейерхольда, Б.М. Эйхенбаума – на разработку «вопросов, относящихся к области Живого Слова и связанных с нею дисциплин», «подготовку мастеров Живого Слова в областях: педагогической, общественно-политической и художественной», «распространение и популяризацию знаний и мастерства в области Живого Слова» [Голуб, Неклюдов 2011: 39], но Институт живого слова был закрыт в 1924 году, а риторика исключена из школьного и вузовского обучения.

В этой связи в этот период времени образовавшуюся лакуну заполняет стилистика, в первую очередь, как направление, изучающее «средства выразительности языка и эффективной речи», что «составило основу одного из наиболее ранних направлений традиционной стилистики, впоследствии названной «стилистикой ресурсов», и примыкающей к ней практической стилистикой, как реализации первой в практике обучения» [Кожина 2006: 409]. В 1923 году В.В. Виноградов определяет перспективы стилистики как науки («О задачах стилистики»), а в 1963 году выходит его книга «Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика», где представлена «развернутая стилистическая концепция», ставшая «откликом на сложившееся положение в научной литературе» [Бельчиков, Костомаров 1981: 5]. Именно в последней работе академик В.В. Виноградов подчеркивает, что «в той <...> сфере изучения языка, <...> которая ныне называется стилистикой, следовало бы различать по крайней мере три разных круга исследований, тесно соприкасающихся, часто взаимно пересекающихся и всегда соотносительных, однако наделенных своими критериями и категориями. Это, во-первых, стилистика языка как «системы систем», или структурная стилистика; во-вторых, стилистика речи, т.е. разных видов и актов общественного употребления языка; в-третьих, стилистика художественной литературы» [Виноградов 1981: 20].

Считаем, что такая дифференциация стилистических направлений является классической, в терминах современной филологической науки она выглядит следующим образом: «стилистика языка» = «практическая стилистика», «стилистика речи» = «функциональная стилистика», «стилистика художественной литературы» = «стилистика языка художественной литературы»/«стилистика художественной речи». Разграничение стилистики на «структурную» и «функциональную» является ядерным, определяющим частные направления внутри современных лингвостилистических исследований. Частными направлениями современной стилистики являются: семиотическое (Ю.М. Лотман [Лотман 1999]), антропоцентрическое (Ю.Н. Караулов [Караулов 2007], Е.А. Гончарова [Гончарова 1999] и др.), коммуникативная стилистика художественного текста (Н.С. Болотнова [Болотнова 2007]), когнитивное (Л.Г. Лузина – когнитивный стиль [КСКГ 1996]), дискурсивное – «текст как коммуникативное событие» (Т.А. ван Дейк [Дейк ван 2001]). В этой связи представляется вполне своевременным выделение относительно нового направления стилистической науки – *стилистики дискурса*. Необходимо учитывать при этом, что для дискурса «делimitирующий критерий иной: содержательно-смысловая общность текстов, а не общность формы общественного сознания. В таком понимании дискурсов может быть бесконечно много <...> в зависимости от интерпретативной деятельности субъекта. <...> Функциональные стили делят коммуникативное пространство на гораздо более крупные сегменты» [Чернявская 2011: 92–94].

При этом нельзя рассматривать родо-видовые отношения между стилем и дискурсом либо дискурсом и стилем, наиболее целесообразным, на наш взгляд, является смежный характер соотношения понятий стиль и дискурс: «...дискурс приобретает такие качества социальной формации, как фокусированная привязка к определенной общественной практике, прямая социальная и историческая обусловленность, «революционность», подвижность, динамичность, изменчивость, процессуальность, ситуативность, тенденция к множественной вариативности речевых манифестаций; в то время как стиль приобретает такие свойства форм общественного сознания, как типизация неопределенного множества отдельных обще-

ственных практик в объективно ограниченное количество форм общественного сознания, косвенная социально-историческая обусловленность, «эволюционность», стабильность, тенденция к инвариантности речевых манифестаций» [Орлова 2013: 21–22]. Соответственно система вузовской работы в области речемышлительной культуры, как нам представляется, должна выглядеть следующим образом:

1. Русский язык и культура речи.
2. Русская риторика (= красноречие).
3. Стилистика русского языка (= практическая стилистика + функциональная стилистика).
4. Коммуникативная стилистика художественного текста.
5. Стилистика дискурса. При этом базовой составляющей последней станут дискурсивные стратегии, а не нормы [Хазагеров. Электронный ресурс].

Наш учебник «Стилистика русского языка и культура речи» [Голуб, Стародубец 2016] представляет собой материализацию первых трех из названных в парадигме ключевых направлений лингвостилистической науки. В контексте традиционной системы стилей нами выделен и церковно-религиозный стиль, названа специфика его языковых средств. Коммуникативная стилистика художественного текста, как известно разработана Н.С. Болотновой [Болотнова 2007], о чем мы уже говорили выше.

Удачной учебно-методической концепцией, описывающей дискурсивные стратегии рекламного дискурса, является инновационная разработка Э.В. Булатовой [Булатова 2012].

Заключение. Считаю целесообразным установить следующее:

- эволюция риторического и стилистического направлений научного знания обуславливает фундаментальные основы современных риторических и лингвостилистических аспектов исследования;
- широкий спектр современных риторических и стилистических направлений исследований фиксирует детальную дифференциацию базовых подходов, определенных классиками русской филологии: стилистики средств, функциональной стилистики и стилистики художественной литературы;
- предложенная научно-методическая парадигма формирования речемышлительной культуры в высшей школе есть системная модель, отражающая приоритетные направления классического риторического и современного лингвостилистического знания.

Библиография

- Антипова И.А. Способы толкования в «Словах» и «Притчах» Кирилла Туровского // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Выпуск 3. – Т. 2. – 2008. – С. 133–135.
- Бельчиков Ю.А. Русский литературный язык: Стилистика, лексика, история. – М., 2001. – 317 с.
- Бельчиков Ю.А., Костомаров В.Г. Труды академика В.В. Виноградова по стилистике // Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 3–9.
- Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
- Булатова Э.В. Стилистика текстов рекламного дискурса: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета, 2012. – 264 с.
- Ван Дейк Т.А. Вопросы прагматики текста // Текст: аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики: сборник статей. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 90–167.
- Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
- Голуб И.Б., Неклюдов В.Д. Русская риторика и культура речи: учебное пособие. – М.: Логос, 2011. – 328 с.
- Голуб И.Б., Стародубец С.Н. Стилистика русского языка и культура речи. – М.: Юрайт, 2016. – 455 с.
- Гончарова Е.А. Стиль как антропоцентрическая категория // Studia linguistica. Выпуск 8. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. – СПб., 1999. – С. 146–154.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
- Колесов В.В. Кирилл Туровский. – Изд-во «Палей», 2009. – 208 с.
- Кожина М.Н. Стилистика // Стилистический энциклопедический словарь русского языка под ред. М.Н. Кожин. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 408–414.
- КСКГ – Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 245 с.
- Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб., 1999. – 703 с.
- Меликова-Толстая С. Античные теории художественной речи // Античные теории языка и стиля: сборник под общ. ред. О.М. Фрейденберг. – Ленинград, ОГИЗ, 1936. – С. 147–291.
- Орлова О.В. Проблема соотношения понятий стиля и дискурса в лингвистике начала XXI века в контексте идей М.Н. Кожин // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – № 4 (24). – С. 19–25.
- Платон. Сочинения. Т. 1–3. – М., 1968–1971; Энциклопедия ума. – СПб., 1878. – С. 219.
- Хазагеров Г.Г. Две возможности дискурсивной стилистики // Хазагеров Г.Г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hazager.ru/styles/139-duo.html>.
- Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве: пер с лат. / под ред. М.Л. Гаспарова. – М., 1972. – С. 81.
- Чернявская В.Е. Дискурс как фантомный объект: от текста к дискурсу и обратно? // Когнитивная коммуникация, дискурс. – 2011. – № 3. – С. 86–95.

Взаимодействие языков и культур в осетинском педагогическом дискурсе

Тамерьян Татьяна Юльевна

Северо-Осетинский государственный университет, Россия
362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44
доктор филологических наук, профессор
E-mail: tamertu@mail.ru

Аннотация. В рамках настоящей статьи перед нами стояло несколько проблем теоретического и практического характера: выявление особенностей структуризации и функционирования би-/полилингвального сознания и речевой способности полилингвов, изучение вопросов коммуникативной компетенции полилингвов, типов полилингвизма, формирования полилингвальной языковой личности и построение трансформированной картины мира.

Ключевые слова: языковая личность, педагогический дискурс, картина мира, полилингвизм, языковая способность.

УДК 81'42:008+39

Interaction of languages and cultures in the Ossetian pedagogical discourse

Tatiana Yu. Tameryan

North Ossetian State University, Russia
362025 Vladikavkaz, Vatutina Str., 44
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: tamertu@mail.ru

Abstract. This article deals with several theoretical and practical issues: the identification of the structural and functioning features of the bilingual / polylingual consciousness and speech ability of polylingual speakers, the study of the issues of the communicative competence of polylingual speakers, the types of polylingualism, the formation of a polylingual linguistic personality, and the construction of a transformed world picture.

Key words: linguistic personality, pedagogical discourse, world picture, polylingualism, language ability.

UDC 81'42:008+39

Введение. Россия как полилингвозтнокультурное государство ставит в качестве основных задач формирование межэтнической общности наряду с сохранением этнической идентичности народов. Такая языковая ситуация создает благоприятную базу для развития многоязычия. Овладение вторым и/или иностранным языком в контексте межкультурной парадигмы осуществляется с позиций интерлингвокультурного подхода.

Материалы и методы. Проблемы взаимоотношения языка и культуры требуют сложного и многоаспектного подхода [Тамерьян 2007б, Тамерьян 2009а]. Картина мира не только отражает в языке окружающую действительность, мораль, систему ценностей, менталитет, национальный характер, но и формирует язык и его носителей [Бекоева, Джиоева, Тамерьян 2015: 174]. Материалом описания служат скрипты коммуникативных ситуаций преподавания иностранного языка в вузе.

Обсуждение. Использование глобальных коммуникаций возможно только через посредство языков кросс-культурного и межконтинентального общения. Русский язык в рамках определенного географического пространства является языком не только межнационального, но и международного общения. Английский язык занимает ведущую позицию при осуществлении межкультурного общения.

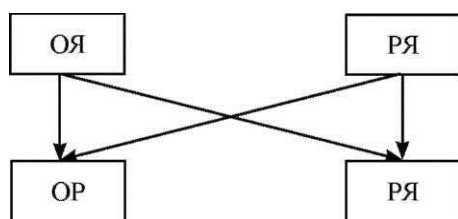
В центре проблемы поликультурного общения находится личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией, т.е. межкультурной компетенцией, сформированной на базе не менее, чем трех языков и культур (родной и двух неродных). Традиционно «диалог культур» и «диалог опытов» осуществляется в значительной степени благодаря знанию иностранных языков [Тамерьян 2010в, Тамерьян 2010г]. Английский язык под влиянием процессов глобализации превратился в язык международного общения и является обязательным во всех европейских школах в качестве первого иностранного языка. Предполагается, что немецкий, французский, испанский языки постепенно укрепят свои позиции.

Исторически сложившееся в России поликультурное пространство обуславливает появление новой коммуникативной парадигмы – поликультурной. Поликультурный социум представляет собой пространство, в котором проживают люди разной этнолингвистической, религиозной и социоэкономической принадлежности. Основная гуманитарная направленность многонационального государства – приобщение молодежи к универсальным и глобальным ценностям, проявлению уважения к представителям других культур, в том числе и мировых. В поликультурных регионах большая часть населения является дву-

/многоязычной. Причем кроме русского языка как средства межнационального общения многие владеют языками «соседствующих» этносов или этносов, компактно проживающих совместно.

Межкультурная коммуникация как форма общения представителей разных культур реализуется наиболее эффективно, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится овладению ценностям родной культуры, поскольку принцип диалога культур и цивилизаций предполагает изучение всех компонентов культурного пространства [Тамерьян 2007а, Тамерьян 2010а]. Значимость иностранных языков как межкультурных посредников усилилась в связи с процессами глобализации, расширением масштабов глобального образования, усиления кросс-культурных контактов представителей разных этнических, религиозных и социально-культурных групп, информационному обмену. Английский язык как *Lingua Franca* выполняет функции средства международного общения, приобретая территориальные особенности. В такой же степени русский язык в качестве средства межнационального общения не идентичен родному языку монолингва, это национальный вариант русского языка.

Процессы большего или меньшего сближения языков в языковом сознании и речевой деятельности говорящих приводят к смешению языков. Если двуязычие продолжает оставаться совмещенным, то билингв обращается к средствам Я₁ при разговоре на Я₂, а в речи на Я₁ билингв может обращаться к средствам Я₂ уже по разным причинам. Как показал опрос информантов, совмещенное осетинско-русское двуязычие наблюдается по следующим причинам: отсутствие понятия или слова в одном из языков, недостаток внутриязыковых равноуровневых ресурсов для передачи мысли, для большей выразительности, по инерции речи (по привычке), в целях экономии языковых средств, при затрудненном понимании на одном из языков. Смешения языков в языковом сознании билингвов не происходит [Тамерьян 2009б]. Модель осетинско-русского совмещенного двуязычия можно представить таким образом (Рис. 1):



ОЯ – осетинский язык;
 РЯ – русский язык;
 ОР – речь на осетинском языке;
 РЯ – речь на русском языке.

Рис. 1.

Модель осетинско-русского совмещенного двуязычия.

Языковая ситуация в Республике Северная Осетия – Алания определяется наличием всех видов продуктивного билингвизма (координативного, медиального и субординативного), распределенного по территориальному признаку. Языковая ситуация является несбалансированной. Осетинско-русское двуязычие определяется следующим образом: этническое, контактное, одностороннее, массовое; по степени родства языков – гетерогенное; с точки зрения способа овладения – естественное; по способу функционирования двух языков в речевой деятельности – преимущественно совмещенное, но при котором не происходит смешения языков в языковом сознании билингвов. Русско-осетинское двуязычие, главным образом, приобретается в учебной (искусственной) ситуации; носит пассивный характер; является групповым, частичным, совмещенным и ненормативным. По тем же параметрам учебное трехязычие: ОЯ – РЯ – ИЯ – определяется таким образом: групповое, частичное, искусственное и пассивное.

Функциональный полилингвизм в национальной республике означает использование в речевой практике этнического языка и языка межнационального общения. Несмотря на активизацию общественных функций национальных языков, нельзя говорить о равной функциональной нагруженности осетинского и русского языков. Высокий уровень владения русским языком обусловлен не столько его коммуникативной, сколько трансляционной функцией [Тамерьян 2010в, Тамерьян 2010г]. Существенные особенности языков и культур вскрываются при контрастно-сопоставительном изучении в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимодействия. Национальный язык рассматривается как ядро знакового сознания, включающее фонеморфологическую, лексико-семантическую, синтаксическую и прагмалингвистическую подсистемы с выделением в составе последней метакоммуникативного уровня, т.е. знаний и умений определять возможное и невозможное в знаковом поведении [Портнов 1988: 139–141]. Особое место в обучении языкам международного общения занимает социокультурный компонент коммуникативной компетенции, обеспечивающий использование языка в конкретных ситуациях. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов оказываются решающими факторами при кросс-культурной коммуникации.

Дидактический дискурс высшей школы, являясь разновидностью институционального дискурса, обладает рядом специфических характеристик. Адресантом речевого события в педагогическом дискурсе выступает преподаватель, который реализует образовательные интенции посредством планируемых действий. Выполняя конвенционную роль, присущую его статусу, он реализует научную рефлексию в жанрах лекции, семинара, практического занятия, консультации и др. Поскольку цель обучения в высшей школе – не только приобретение профессиональной компетенции адресатом (бакалавром, магистром, аспирантом), но и углубление процесса социализации, в частности, в условиях поликультурной ситуации в республиках Северной Осетии и Южной Осетии, существенным признаком общения в рамках педагогического процесса в вузе становится этнический фактор. Взаимодействие в процессе обучения ино-

странному языку в вузе речевых механизмов, по крайней мере, трех языков – русского как языка обучения, осетинского как родного языка и иностранного (английского) как предмета обучения – наглядно демонстрирует, что языковое сознание би-/полилингва представляет собой гибридную структуру, совмещающую несколько знаковых систем. Более поздняя система встраивается в уже существующую, внедряясь в языковое сознание индивида. При формировании би-/полилингвального сознания оптимальной моделью представления внеязыковой реальности является полилингвальная модель языковой картины мира, структурируемая из компонентов, дополняющих, расширяющих и углубляющих образ мира, отраженный в языках.

Фрагменты дидактического дискурса, приводимые ниже, репрезентируют модель сложного взаимодействия и взаимодействия в сознании и речевой деятельности участников учебной коммуникации (преподавателя и студента/ов) двух или нескольких языковых систем.

*Полностью мы должны охватить всех детей во время педпрактики **цалыммæ каникултæ сколайы нæ райдыдтой** <...>. – «Мы должны охватить всех детей во время педпрактики, пока не начались каникулы в школе <...>».*

*Девяносто четвертый годы **фæдæн** Омский государственный университет. – «В девяносто четвертом году я закончил Омский государственный университет».*

Данные высказывания проявляют смешение русского и осетинского языковых кодов и одновременно демонстрирует влияние русских заимствований на становление осетинского лексикона.

Следующие фрагменты выявляют параллельное функционирование осетинского и русского языков в сознании участников дидактической коммуникации, когда высказывание дублируется на русском языке:

– *Мае уи стыр хъуыдаг у, большое дело, хъуыды дæр нæ кодтон, что <...>. – «И это большое дело, большое дело, я и думать не мог, что <...>».*

Несформировавшийся мозгæн уи тынг вредни у <...>. – «Для несформировавшегося мозга это очень вредно <...>».

В языковом сознании осетин-полилингвов в условиях искусственного трилингвизма существует единая модель языковой идентификации, опирающаяся на полилингвальную модель представленности мира.

– *Начнем упражнение? Example (англ. «образец») дæр бафæрсон (осет. «Тоже прочитать»)?*

– *Could you make it louder («Можете читать погромче»)? Иу хатт (осет. «Еще раз»).*

– *You were to be ready to read and translate the speech patterns (англ. «Вы должны были подготовиться к чтению и переводу речевых образцов»). Просто сæ бафæрсон (осет. «Мне просто их прочитать»)?*

– *Now read the situation (осет. «Читайте ситуацию»). Ныртæккæ (осет. «Сейчас»). Последнее высказывание свидетельствует о том, что родной язык составляет ядро ментального лексикона осетин.*

Заключение. Влияние русскоязычной культуры на формирование языковой картины мира осетин обусловлено наличием общего политико-экономического, культурного и научного пространства. Это вызвало усиление коммуникативных взаимодействий, в том числе межкультурных, и привело к общности базовых знаний о мире. Возросла плотность информационных потоков, поступающих по русскоязычному каналу. В результате этих процессов русский язык стал не только средством и способом общения к новым знаниям, но и стимулом внутриязыкового развития. Вывод: речемыслительная культура языковой личности непосредственно связана с этническим мировидением. Однако в современной цивилизации реальностью стал поликультурный и полилингвальный образ мира.

Библиография

Бекоева И.Д., Джиеова В.П., Тамерьян Т.Ю. Стратегии власти в аспекте югоосетинского политического дискурса // Вестник ПГЛУ. – 2015. – № 4. – С. 173–176.

Портнов А.Н. Язык и сознание. – Иваново: ИвГУ, 1994. – 370 с.

Тамерьян Т.Ю. Взаимодействие культур в сознании билингвов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2010б. – № 12. – С. 61–73.

Тамерьян Т.Ю. К проблеме структуризации культурного пространства // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2010. – № 15. – С. 142–149.

Тамерьян Т.Ю. Культурные различия как причина коммуникативных неудач // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010а. – № 4–2. – С. 739–741.

Тамерьян Т.Ю. Лингвокогнитивные и психолингвистические основы поликультурной коммуникации: монография / под ред. д-ра филол. наук, проф. Л.В. Бабиной. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2009а. – 150 с.

Тамерьян Т.Ю. Межкультурная трансляция как взаимодействие культурных пространств // Язык. Текст. Дискурс. – 2010в. – № 8. – С. 106–115.

Тамерьян Т.Ю. Методы изучения языкового сознания // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. – 2007б. – № 5. – С. 196–207.

Тамерьян Т.Ю. Моделирование межкультурной коммуникации: лингвопрагматический подход // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. – 2007а. – № 2. – С. 98–107.

Тамерьян Т.Ю. Проблемы естественного и искусственного билингвизма // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009б. – № 11. – С. 54–60.

Неориторический анализ литературы и формирование лингвориторической компетенции выпускника бакалавриата (на примере жанровой специфики ранних пьес И.С. Тургенева)

¹Уразаева Куралай Бибиталыевна
²Куандыкова Жанар Аманкельдиновна

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010000, г. Астана, Кажимукана, 11
доктор филологических наук, профессор
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

²Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010000, г. Астана, Кажимукана, 11
магистр филологических наук, преподаватель кафедры русской филологии
E-mail: kuandykova-2011@mail.ru

Аннотация. Целью настоящей статьи является обоснование связи между риторической задачей и риторическим анализом, выработка риторической концепции жанра. Особенности аргументативного дискурса исследованы как фактор жанровой специфики комедии И.С. Тургенева. Рассматриваются способы формирования читательской компетенции. Предметом исследования является «спрятанный сюжет» как форма литературной рецепции в драматургии И.С. Тургенева и прием риторизации сюжета, ставший источником комического.

Ключевые слова: риторическая задача, риторический анализ, риторическая аргументация, говорящее и воспринимающее сознания, коммуникация, И.С. Тургенев.

УДК 378-052:808.5+81-11

New rhetorical analysis of literature and formation of linguistic rhetorical competence of bachelor degree course graduates (A case of the genre specificity of I.S. Turgenev's early plays)

¹Kuralay B. Urazayeva
²Zhanar A. Kuandykova

¹Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010000 Astana, Kazhimukhana Str., 11
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

² Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010000 Astana, Kazhimukhana Str., 11
Master Student of Philology, Teacher of Russian Literature Department
E-mail: kuandykova-2011@mail.ru

Abstract. The aim of this article is the justification of the relation between the rhetorical task and the rhetorical analysis, the development of the rhetorical concept of genre. The peculiarities of the argumentative discourse are studied as the factor of the genre specifics of I.S. Turgenev's comedy. The paper discusses the methods of forming the reader's competence. The subject of the study is the "hidden plot" as a form of literary reception of I.S. Turgenev's dramaturgy and the technique of the plot's rhetorization which has become the source of the comic.

Key words: rhetorical task, rhetorical analysis, rhetorical argumentation, speaking and perceiving consciousness, communication, I.S. Turgenev.

UDC 378-052:808.5+81-11

Введение. Современное школьное и вузовское образование не случайно характеризуется риторизацией. Навыки свободного говорения, грамотного и свободного письма, аутентичного понимания и воспроизведения прочитанного/услышанного текста), квалифицированное (компетентное) чтение как цели обучения диктуются как прагматическими установками, касающимися достижения взаимопонимания в общении, так и мировоззренческими. Так, эволюция лингвистических дисциплин в цикле речеведения усиливает роль речи как средства формирования личности. Коммуникативная личность, владеющая навыками эффективного общения, воспринимается обществом как личность успешная.

Риторический идеал и формирование лингвориторической компетенции выпускника школы – бакалавриата – магистратуры ставят в центр обучения русской литературе интеграцию риторических приемов анализа текста с литературоведческими и постановку риторической задачи, способствующей выра-

ботке риторической концепции жанра. Воспринятая нами мысль В.И. Аннушкина о необходимости становления риторики в «треугольнике» филологического образования: литература – язык – риторика, в ее центральном месте [Аннушкин 2006: 3] убеждает в необходимости введения в учебный процесс новых методов формирования лингвориторической компетенции выпускника бакалавриата. Актуальная для Российской Федерации проблема изучения риторики и смежных дисциплин в вузе [Абрашина 2017: 154] характеризуется в Казахстане фрагментарным прочтением риторики в качестве элективного курса в магистратуре.

Объектом рассмотрения в статье явились ранние пьесы И.С. Тургенева. Признаваемое исследователями влияние комедии Тургенева на судьбу социальной сатиры А.Н. Островского, театр А.П. Чехова сопровождается неопределенностью и противоречивостью в жанровой трактовке трех ранних одноактных пьес – «Искушение святого Антония», «Неосторожность», «Две сестры», объединяемых часто в цикл. Наиболее распространенным является их определение как романтической драмы. Комедии «Бездежье», «Нахлебник», «Месяц в деревне» именуют драмой «чужого хлеба», сближая тему с жанровым определением, сужая новаторство автора и отказывая ему в жанровых открытиях в области комедии. В Тургеневе-драматурге обычно видели мастера сатирического бытописания, «оставляя» его стиль в литературных традициях натуральной школы, очерчивая жанровые искания границами водевиля и физиологического очерка. Выявленные учеными особенности драматургии Тургенева: замедленное, вялое и внезапно «взрывающееся» течение действия, сложные «амбивалентные» характеристики героев, чувства персонажей, маскирующие другие чувства, зачастую неосознанные, получившие развитие у Чехова, не становились до сих пор объектом анализа с позиций взаимосвязи риторики и литературоведения. Между тем литературоведческий анализ поэтики комедии Тургенева способствует выработке нового подхода как к изучению истории и теории драмы, так и выработке неориторического подхода к вопросам изучения и преподавания русской литературы. Изучение текста с позиций *говорящего* и *воспринимающего* сознаний определяется концепцией текста как главного коммуникативного продукта. Отсюда определение риторической задачи: внимание к сюжету с позиций приобретения текстом аргументативных характеристик.

Материалы и методы. В статье показана модель неориторического (дискурсного) анализа. Такой подход обозначил для авторов актуальность дефинирования риторики и обоснования преимуществ дискурсного анализа в сравнении с традиционным литературоведческим. Определяющими для лингвориторической компетенции обучающихся представляются понятия риторического канона и риторической аргументации. Особую роль играет коммуникативная модель риторики алтайской научной школы. Методы исследования: неориторический (дискурсный), филологический, герменевтический, сравнительно-исторический.

Обсуждение. Для выработки концепции статьи плодотворными были понятие риторического канона как «интегральной программы трансформации идеи в слово» [Безменова 1991: 43] и способы риторической аргументации – с учетом междисциплинарного подхода. Учитывалась такая особенность аргументативного дискурса, как способность корректировать картину мира оппонента [Качесова 2014: 48]. Обобщение современных дефиниций риторики имеет значение для обоснования дискурсного анализа (неориторики) как учения о коммуникативных событиях и процессах [Тюпа 2008: 273]. Понимание дискурса как «коммуникативного события между креативным (производящим) и рецептивным (воспринимающим) сознаниями» [Там же] приводит к тому, что на смену выработке правил построения эффективного общения приходит изучение коммуникативного поведения *говорящего* и *слушающего*.

Были учтены и результаты исследований известных специалистов в области риторики, интегрированные в область дискурсного анализа. Так, Е.А. Яковлева, описывая законы риторики и их действие в художественном дискурсе, обобщила ряд сфер пересечения риторики и дискурса [Яковлева 2007: 190–192]. Определяющей стала ориентация на коммуникативную модель риторики алтайской научной школы в трудах А.А. Чувакина [Чувакин 2009; Чувакин, Качесова, Панченко и др. 2011; Чувакин, Земская, Качесова и др. 2013; Чувакин, Доронина, Качесова и др. 2015].

В области методики обучения риторике в школьной системе образования РФ выделяется риторическая школа МПГУ, основанная Т.А. Ладыженской, возглавляемая ныне Н.А. Ипполитовой [Смелкова, Ипполитова, Ладыженская и др. 2011]. Именно «риторический подход, ориентированный на поиски, теоретическое осмысление и практическое воплощение оптимальных путей овладения эффективной, успешной, результативной речью» [Смелкова, Ипполитова, Ладыженская и др. 2011: 152], объединяет дефиниции коммуникативной культуры.

Статья включает итоги магистерского исследования одного из авторов [Куандыкова 2017], в которой частично была рассмотрена проблема формирования читательской компетенции при помощи риторического анализа. На настоящем этапе изучения русской литературы аккумуляции знаний (понимания жанра, поиска подтекстов, установления рецепций, обнаружения символики) уже недостаточно, важно формировать у выпускника бакалавриата навыки самостоятельного планирования работы при освоении текстов. Предложенная в настоящей статье возможность уточнения жанра ранних пьес И.С. Тургенева основана на применении приемов риторического анализа в изучении сюжета и литературной рецепции, а также коммуникации *говорящего* и *воспринимающего* сознаний.

Пьеса «Искушение святого Антония» интересна модусами «страсть», «страх» и «скука», если анализировать их с точки зрения риторических канонов в дьяволическом дискурсе. Смещение акцента повествования с религиозной мотивировки (пьеса была написана под воздействием католической легенды, вычитанной и переведенной автором из Флобера) на характер личного заблуждения героя создает возможность трактовки пьесы как комической. Так, пародийные контексты *скуки* и *страха* соединяет мифопоэтика черта. Чертенку скучно: он зеваает. *Скука* – сюжетообразующий мотив и основа комической рефлексии как отражение социального скепсиса 40-х гг. Комический *страх* второго чертенка перед четырьмя журавлями («пожалуй, заклюют»), еще более сильный страх перед его величеством («Я его величества боюсь пуще нашего старика»), «дрожащий хвост» актуализируют фразеологические обороты, крылатые выражения – способы передачи риторики страха. Приемы стилизации народной песни в исполнении черта и обращение: «Море, море глупое, / Море бестолковое» [Тургенев 1979: 484] выявляют в комической пародии план, оппозиционный монологу св. Антония. В этом контексте даже риторическое обращение к морю-окияну как символу мира, свидетелю жизненных бурь, переводит водевильную интонацию в высокую трагическую. Риторические восклицания, обращения к Богу, тема искупления греха и самоспасения в монологе св. Антония своей высокой риторической тональностью вызывают ассоциации с монологами Пимена и Бориса Годунова у А.С. Пушкина. Ощущение греховности как причина отсутствия покоя и гармонии у Бориса и св. Антония реализует тему искушения гордыней. Так обнаруживается роль пушкинской рецепции как способа риторического осмысления сюжета грехопадения и искупления.

В «Неосторожности» наблюдается следование автором пьесы стилю «маленьких трагедий» А.С. Пушкина. Вместе с тем, действие в пьесе строится как цепь раскрытий, самообнажений «подполья» человеческой души, путь от маски к лицу, от видимости к сущности. А сама коллизия желаемого и действительного воспринимается как постоянная основа существования человека, философского обоснования извечного драматизма жизни.

Предпринятая автором в рамках упомянутого магистерского исследования попытка прояснить вопрос о жанровой определенности одноактных пьес «Неосторожность» и «Две сестры» как комедий была подтверждена проведением риторического анализа. *Скука, страх, смерть* как риторические каноны позволили трактовать конфликт пьес в аспекте высокого безумия (отголосок просветительской комедии) и комического жанра, формируемого пародийными коннотациями, комическим несовпадением желаемого и действительного.

В отношении драматургии И.С. Тургенева бытует понятие «спрятанные сюжеты». Исследователи упоминают фабульные схемы шекспировского «Короля Лира» в «Нахлебнике», отсылы к античным историям Антигоны, Электры и Федры – в том же «Нахлебнике» и «Месяце в деревне» [Зорин 2009: 72]. Это пушкинская рецепция («Маленькие трагедии») в ранних пьесах «Искушение святого Антония», «Неосторожность», «Две сестры». Это рецепция Н.В. Гоголя («Ревизор») в комедии И.С. Тургенева «Безденежье». Литературной рецепцией, ставшей источником риторизации сюжета тургеневской пьесы, является и творчество П. Мериме. Конфликт тургеневской пьесы строится как трансформация водевильной ситуации в ситуацию трагедийную, и в его разрешении мотивировочным основанием оказывается столкновение страстей.

Сложность определения жанра пьесы Тургенева объясняется тем, что она не является ни пьесой реалистического искусства, ни пародией. Это ирония, типологически сопоставимая с иронией Д.-Г. Байрона – романтической, основанной на свободной критике действительности, отражающей тенденцию к социальной сатире. Тургенев представил особый вариант романтической драмы страстей. В «Неосторожности» сильнее, чем у Мериме, подчеркнут элемент социально-критический, и потому, оставаясь еще в пределах романтического театра, тургеневская драма обрела черты переходности.

Следуя за Гоголем в тематике и подборе сюжетных ситуаций, в форме комедии («Утро делового человека», «Тяжба», «Лакейская»), Тургенев подвергает их серьезному переосмыслению. Новизна драматургического решения автора заключается во взаимодействии сценического пространства и зрительного зала. Оно достигается привлечением внимания зрителя к бытовым мелочам существования Жазикова. В отличие от гоголевских приемов изображения этих проблем, у Тургенева можно констатировать и применение пространственно-звукового образа бытовой неустроенности. Психологическая глубина театрального мышления писателя заключается и в умении формировать у зрителя визуальное восприятие ситуации.

Автор «Безденежья» отказался от острот и необычности ситуаций. Предмет его интереса – повседневность, повторяемость будничных реалий. Отсюда типичный для Тургенева-драматурга прием: использование уточнений жанра в виде подзаголовка «Сцены из петербургской жизни молодого дворянина». Примечательно, что присутствуют и указатель социального статуса персонажа, и отсылка к конкретному моменту его биографии, но главное – задается повторяющийся, монотонный ритм жизни. Понятие «сцены» обнаруживает многомерность философского и художественного решения: это не просто тип оформления действия, но и тип организации пространственно-временных связей произведения. Тургенев применил этот прием в «Безденежье» первым из русских драматургов. Далее писатель разовьет ее в пьесах «Завтрак у предводителя» и «Разговор на большой дороге».

Другое направление работы студента, расширяющее границы квалифицированного чтения, связано с формированием умений видеть и определять изменения терминов. Например, термина «маленький человек». Этот термин в поэтике И.С. Тургенева актуализирует мастерство сатирического бытописания в пьесе «Нахлебник». Здесь интересно отметить отказ ученых кафедры зарубежной литературы МГУ им. М.В. Ломоносова от таких понятий, как «тип» и «реализм» [Жучкова 2016: 51], от «маленького человека» как сквозной темы русской литературы XIX в.; обосновано соглашательство как принцип поведения и жизненная программа «маленького человека» [Там же: 51–61]. Между тем в отличие от предшественников – А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского – И.С. Тургенев открыл новый пласт такого соглашательства, что, вероятно, и послужило причиной запрета его пьес «Нахлебник» и «Холостяк».

В науке приняли характер аксиом оценки, характеризующие художественный генезис пьесы Тургенева «Нахлебник» в связи с произведениями о «маленьких людях» Пушкина, Гоголя, Достоевского. Однако здесь необходим ряд уточнений. В отличие от Пушкина с его пародийной и, вместе с тем, благополучной коннотацией темы, Тургенев привержен драматическому сюжету. Скрытый трагизм повседневной жизни, осознание бренности земного сообщают характеру художественного конфликта Тургенева пессимизм. В отличие от Гоголя, Тургенев, известный мастерством психологического анализа, уже в ранних пьесах трансформирует природу сатирического: это вытеснение комического лирико-психологическим началом, долгое время воспринимавшимся зрителем и читателем XIX в. синонимичным мелодраматическому, сентиментальному. Победа пошлости, обыденности над человеком, сохраняющим достоинство даже условиях жизни приживалы, нахлебника, оборачивается компромиссом, сделкой с совестью, когда бунт «маленького человека» заканчивается уступкой совести: призрачная мечта отстоять родовое имя сбывается ценой сохранения благополучия незаконнорожденной дочери. Трагедийное начало трансформируется в комедийное, подготавливая почву для пьес А.П. Чехова. Не случайно П.Г. Пустовойт обращает внимание на то, что Тургенев предварил драматургические приемы Чехова, являясь при этом последователем Пушкина и Лермонтова [Пустовойт 1977: 201].

Выявление нового контекста соглашательства в «маленьких людях» Тургенева позволяет уточнить и жанровую природу пьесы, оценка которой не отличается единодушием исследователей. Художественное открытие Тургенева в решении темы «маленького человека», ставшее основой его жанровой находки, почвой создания комедии, заключалось в том, что основной «удар» на себя принимала внесценическая история, рассказанная Кузовкиным дочери, Ольге Елецкой.

Прежде всего, инструментом создания комического выступает афиша. Другим отступлением автора от канонов классической комедии явился способ построения конфликта. Так, завершение интриги в первом действии служило поводом для сосредоточения внимания во втором действии на создании психологических сцен, на раскрытии внутреннего мира действующих лиц.

Комическая природа пьесы «Нахлебник» обусловлена и соотношением в стратегии поведения главного героя трех исключаящих друг друга ролей. Обычно исследователи отмечают в развитии образа Кузовкина три «действенных стадии», связанные со сменой «мотивационных моделей поведения персонажа: унижение (приживала и шут), бунт-признание (мститель), благородный отец, жертвующий своим самолюбием во имя счастья дочери» [Тургенев 1979: 282]. Между тем анализ художественного генезиса первых двух линий позволяет установить новаторство Тургенева в переосмыслении данных штампов, отличающих его как от мировой культурной традиции в решении мотива «чужого хлеба», так и пушкинской линии создания образа станционного смотрителя Самсона Вырина в положении «брошенного» отца.

Комическая жанровая линия проявляется в номинативной природе имени. Гоголь открыл в русской литературе приемы ономастикона. Продолжив подхваченную А.Н. Островским и М.Е. Салтыковым-Щедринным линию, Тургенев в *наличии/утрате имени* выявляет корреляцию *соглашательство/бунт*. Так происходит развитие комического сюжета. Модификацией утраченного имени становится роль шута при благодетеле: «Я вам не шут дался...»

Специфика комедии Тургенева характеризуется в терминах трансформации жанра – как «русская трагедь». Источником комизма выступает отупляющее воздействие быта. При наличии признаков физиологического очерка и водевиля, «Безденежье» представляет опыт преодоления автором границ натуральной школы.

Неориторический анализ комедии «Нахлебник» явил новую трактовку Тургеневым проблемы «маленького человека» – как соглашательства. Такой подход скорректировал традиционное представление о связи тургеневской ранней драматургии с «натуральной школой» и гоголевской традицией. Показана трансформация трагедийного начала в комедийное. Обосновано, что такое решение темы «маленького человека» стало источником комедии.

Заключение. Включение *воспринимающего* сознания (читателя и читательской рецепции, критики, современников) в коммуникацию с *говорящим* (автором как ритором) – это линия трансформации жанра драмы в комедию в творчестве И.С. Тургенева 40–50-х гг. Это фактор динамики литературного процесса.

Уточнение жанровой природы пьес Тургенева явилось решением вопроса, сохраняющего в науке неясность и характеризующегося множеством толкований. Другими словами, авторами настоящей статьи была применена «корректирующая особенность аргументативного дискурса» (И.Ю. Качесова), исполь-

зована теория аргументации, позволяющая пролить свет на природу жанра русской комедии в творчестве И.С. Тургенева. Так вырабатывается риторическая концепция жанра.

Библиография

Абрашина Е.Н. Использование возможностей дистанционного обучения при освоении курса риторики в вузе: сборник материалов XXI Международной научной конференции по риторике (1–3 февраля 2017 г.) / отв. ред. В.И. Аннушкин. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина РАН, 2017. – С. 5–9.

Аннушкин В.И. Русская философия слова и современные науки о речи – слове – языке // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: материалы X Международной конференции по риторике. – М., 2006. – С. 30–35.

Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. – М.: Наука, 1991. – 213 с.

Жучкова А.В. Внешний локус контроля как субстанциональное свойство «маленького человека» в русской литературе XIX века // Филология и человек. Изд-во Алтайского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 51–62.

Зорин А.Н. «Сюжеты в форме диалога»: Жанровая ремарка пьес Тургенева. Интерпретационный аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. – Серия «Социология. Политология». – Саратов, 2009. – Т. 9. – Выпуск 2. – С. 70–76.

Качесова И.Ю. Коммуникативно-риторическая модель русского аргументативного дискурса. Введение // Филология в системе современного гуманитарного знания. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2014. – С. 48–53.

Куандыкова Ж.А. «Дело» и «рефлексия» в комедии И.С. Тургенева (в аспекте поэтики и риторики). Рукопись. Научный руководитель – Уразаева К.Б., д-р филол. наук, профессор. – Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2017. – 100 с.

Пустовойт П.Г. Иван Сергеевич Тургенев. Из курса лекций по истории русской литературы XIX века. – М.: Изд-во Московского университета, первая – 1957, последняя – 1977. – 166 с.

Смелкова З.С., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А. и др. Риторика: учебник / под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2011. – 448 с.

Тургенев И.С. Сцены и комедии. 1843–1852 // Сочинения в 12 т. Т. 2. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1979. – 702 с.

Тюпа В.И. Дискурсивный анализ // Анализ художественного текста. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 273–299.

Чувакин А.А. Коммуникология – филология – риторика: в проекции на задачи обновления высшего филологического образования // Многоязычие в образовательном пространстве (=Multilingualism in Educational Space): в 2 ч. – Ч. 2. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.

Чувакин А.А., Качесова И.Ю., Панченко Н.В. и др. Текст в коммуникативном пространстве современной России. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2011. – 337 с.

Чувакин А.А., Земская Ю.Н., Качесова И.Ю. и др. Основы общей риторики: учебное пособие / под общ. ред. А.А. Чувакина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2013. – 194 с.

Чувакин А.А., Доронина С.В., Качесова И.Ю. и др. Филология и коммуникативные науки. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 496 с.

Яковлева Е.А. Законы риторики и их действие в художественном дискурсе // Антропосфера дискурса. – Уфа: Антропосфера дискурса, 2007. – С. 187–199.

**Формирование интегральной лингвориторической компетенции
студентов нефилологических специальностей**

¹Уразаева Куралай Бибиталыевна

²Новоселова Яна Валерьевна

³Рысбекова Дина Ержанкызы

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010000, г. Астана, Кажимукана, 11
доктор филологических наук, профессор
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

²Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010000, г. Астана, Кажимукана, 11
магистрант кафедры русской филологии; специальность «Русский язык и литература»
E-mail: premium.1992@mail.ru

³Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010000, г. Астана, Кажимукана, 11
магистрант кафедры русской филологии; специальность «Русская филология»
E-mail: dinarysbekova@gmail.com

Аннотация. В статье описаны программы новых дисциплин для неязыковых специальностей, разработанные с учетом национального риториковедения. Авторами показано, что декодировка классических случаев прецедентного права обеспечивается знанием национальной концептосферы. Перспективность предложенных курсов объясняется классификацией репертуара коммуникативных стратегий и типов речевых практик казахских биев (судей). Юридическая компетенция в области казахского судопроизводства интересна с позиций риторического мастерства в процедурах высказываний.

Ключевые слова: лингвориторическая компетенция, национальное риториковедение, языковая и социальная коммуникация, процедуры высказывания, казахские судьи (бии), риторическое мастерство.

УДК 378-052:808.5+81-11

Formation of integral linguistic rhetorical competence of non-philological specialties students

¹Kuralay B. Urazayeva

²Yana V. Novoselova

³Dina Y. Rysbekova

¹Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010000 Astana, Kazhimukhana Str., 11
Doctor of Sciences (Philology), Professor
email: kuralay_uraz@mail.ru

² Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010000 Astana, Kazhimukhana Str., 11
Master Student of Russian Philology Department
email: premium.1992@mail.ru

³ Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010000 Astana, Kazhimukhana Str., 11
Master Student of Russian Philology Department
E-mail: dinarysbekova@gmail.com

Abstract. The article describes syllabi of new disciplines for non-linguistic specialties developed according to national rhetoric studies. The authors show that the decoding of classical cases of precedent law is ensured by knowledge of the national conceptual sphere. The prospects of the proposed courses are explained by the classification of the repertoire of communicative strategies and types of speech practices of Kazakh judges (biis). The juridical competence in the field of Kazakh legal proceedings is interesting from the standpoint of rhetorical mastery in the procedures of statements.

Key words: linguistic rhetorical competence, national rhetoric studies, linguistic and social communication, pronunciation procedures, Kazakh judges (biis), rhetorical skills.

UDC 378-052:808.5+81-11

Введение. Одной из современных тенденций высшей школы Казахстана – в контексте усиления идей воспитания коммуникативной личности и формирования навыков эффективного общения и поведения – становится риторизация. Частным проявлением тенденции является введение в учебный процесс дисциплин речеведческого цикла. Осознание риторики как гуманитарно-методологической базы учебно-воспитательного процесса, необходимость разработки новых учебных программ по академической и общей риторике в контексте современной социально-коммуникативной ситуации в республике определяется и изучением национальной школы риториковедения [Уразаева, Чувакин 2014: 219]. В данной работе ученые систематизировали теоретические аспекты национального риториковедения для выработки методической концепции дисциплин в бакалавриате и магистратуре вузов РК.

На 2017/2018 учебный год в составе дисциплин группы «С» для неязыковых специальностей университета профессором кафедры русской филологии К.Б. Уразаевой предложены к чтению предметы «Казахская культура как матрица ценностного сознания народа», в том числе для студентов-юристов – «Казахская культура как источник права» и «Риторическая компетентность юриста».

Важность изучения академической и педагогической риторики определяется расширением задач вузовского филологического образования и круга планируемых компетенций, академических и профессиональных. Такое понимание сопряжено с обновлением принятых в дидактике классификаций, а именно: синтезом аналитических методов с риторическим анализом, объединением проблемных методов риторической задачей. Риторический подход к изучению дисциплин риторического цикла в вузе базируется на дефинициях коммуникативной культуры.

Материалы и методы. Коммуникативная модель казахской риторики содержит интересный и актуальный для изучения опыт реализации риторической компетенции казахских судей – биев, их приемов воздействия на сознание слушателя. Необходимость изучения новых дисциплин для будущих юристов обоснована с позиций понимания практической морали и традиций устного права, развития речевой культуры и навыков риторической аргументации, социальной коммуникации. Опыт разработанных устной культурой и устным правом риторических приемов речепорождения и речепонимания, обладавших особыми вербальными и невербальными способами воздействия на сознание слушателя, изучение коммуникативных стратегий аргументатора, взаимоотношений ратора и аудитории описан в настоящей статье как модель новых учебных курсов. Методы исследования: неориторический (дискурсный), филологический, герменевтический.

Обсуждение. Вначале раскроем теоретические основы проведенного исследования. Концепции лингвориторической парадигмы [Ворожбитова 2017а, 2017б] и непрерывного лингвориторического образования [Ворожбитова 2017в, 2017г и др.], обеспечивающего системное формирование трех субкомпетенций в составе интегральной лингвориторической компетенции: языковой, текстовой и коммуникативной [Ворожбитова 2005: 368], явились следствием нового взгляда в науке на языковую основу феноменов коммуникации: сквозь призму пересечения терминологических аппаратов лингвистики (антропоцентрической и системно-структурной) и риторики (античной, классической и неориторики). Актуальная для теории коммуникации точка зрения на аргументацию акцентирует междисциплинарный характер ее изучения. Восходящая к идее В. Гумбольдта корректирующая особенность аргументативного дискурса, активно разрабатываемая в трудах алтайской риторической школы (г. Барнаул), вдохновителем которой является А.А. Чувакин, активно репрезентируемая в работах И.Ю. Качесовой, позволила утверждать, что «взаимная коррекция картин мира субъектов аргументации возможна лишь при наличии общих, пересекающихся фрагментов их картин мира» [Качесова 2014: 48].

Психолингвистическая парадигма, регулирующая речевое общение «не как регуляцию внешнего и внутреннего поведения другого, а как способ реализации говорящим ориентирующего поведения, при котором слушающий не получает информацию, не декодирует сообщение, а сам для себя создает вновь смысл речевого поступка говорящего» [Качесова 2014: 49], позволяет применить коммуникацию *говорящего и воспринимающего* к юридической практике аргументации. Рассмотрение аргументативного дискурса в составе риторической парадигмы создает возможность анализа структурообразующей функции и выделяет управление речекоммуникативной деятельностью субъектов аргументации. В этом отношении работы Е.А. Яковлевой о риторике как теории мыслеречевой деятельности обособляют базовую функцию для описания процессов порождения речи и процессов порождения действий участников коммуникации [цит. по: Качесова 2014: 49–50].

Методика преподавания риторики предполагает обучение студентов эффективному общению. Отсюда важность учета для преподавателей лингвистических концепций о роли общения в социальной жизни человека, психологических исследований о связи мышления и речи, языка и сознания, научных трудов о речи как способе формирования и формулирования мысли. Методика риторики обеспечивает систему обучения эффективному общению, которая согласуется с современной теорией речевой деятельности [Ипполитова 2014: 153–154].

Перспективность такого подхода для изучения закономерностей создания коммуникативно значимых текстов, таких как высказывания и юридические пословицы, казахской культуры как матрицы ценностного сознания, функционирования этих текстов и применения приемов аргументации для современных специалистов в области культуры и права очевидна.

Для выработки концепции рассматриваемых дисциплин и формирования лингвориторической компетенции магистрантов явился значимым опыт российских коллег. Так, В.В. Богуславская в работе, посвященной риторической составляющей в содержании компетентностной модели выпускника высшей школы, называет компетенции, в числе которых:

умение общаться: умение взаимодействовать, умение выстраивать доверительные отношения, умение осуществлять обмен информацией в процессе социального взаимодействия, готовность к межличностной коммуникации, умение публично выступать, понимание причин возникновения коммуникативных барьеров, умение хронологически мыслить категориями прошлого – настоящего – будущего, умение структурировать поток событий;

нацеленность на самосовершенствование: умение аргументировать свой ответ и интерпретировать полученный результат;

умение работать в группе: уметь аргументированно убеждать; признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения; уметь как руководить, так и подчиняться в зависимости от поставленной перед коллективом задачи; уметь управлять своими эмоциями и абстрагироваться от личных симпатий/антипатий;

умение взаимодействовать: знать познавательные психические процессы; типы характеров и темпераментов, методы саморегуляции; этические нормы поведения; виды и стили общения; виды барьеров общения; виды деловых конфликтов (межличностных) и методы их разрешения; стратегии и тактики общения; уметь осознанно ориентироваться на других; создавать общее смысловое поле, находить сходное видение задач; уметь осуществлять самоконтроль [Богуславская 2016: 62].

Такое видение стало основанием для выделения в образовательных программах данного направления дисциплин, относящихся к области теории и практики коммуникации. Это область теории и практики межличностной, групповой, организационной, профессиональной и межкультурной, публичной, массовой коммуникации; вербального и невербального взаимодействия; риторики и аргументации; компьютерно-опосредованной коммуникации; культуры и различных контекстных реализаций процессов межкультурного взаимодействия [Тузлукова, Богуславская 2002: 185–192].

Современные подходы преподавания филологических дисциплин включают, в частности, осознание необходимости восполнения «выпавшего» звена в цепочке «русский язык – литература». Так, В. Аннушкин пишет об одной из основных методологических ошибок: «Филология не есть конгломерат языковедения и литературоведения (ср. предметы русский язык и литература), как это представлено в современном школьном и вузовском преподавании. Из этой двоичной схемы удаленной оказалась как раз сердцевина, центр речевой жизни общества – учение о реальной прозе, т.е. риторика» [Аннушкин 2006: 34].

Выработка базы интеграции риторики с историей и теорией русской литературы представляется актуальной проблемой методологии и может быть уточнена как возможность анализа жанровой структуры произведения посредством риторической аргументации [Чувакин и др. 2013: 16], в том числе речевого воздействия, механизма приобретения текстом аргументативных характеристик как явления межтекста [Там же: 5], стратегии аргументатора [Там же: 97–107; Чувакин, Уразаева 2014: 219–225].

Принятое в современной науке представление об интегративности риторики обусловило внимание разработчика курсов к казахской риторической традиции, воспринятой с позиции типов коммуникативных стратегий и ресурсов воспринимающего сознания. Такой подход характеризует концепцию диссертационного исследования И.В. Анненковой, в котором сформулировано положение о том, что «риторика вышла за рамки нормативно-технической дисциплины о способах и приемах конструирования текста и приобрела статус лингвофилософской дисциплины о коммуникативной природе культуры» [Анненкова 2012: 3]. Е.Н. Зарецкая связывает риторику не только с коммуникативным компонентом культуры, но и в целом с духовной культурой человечества: «риторика в широком смысле слова есть некий тип филологического мировоззрения, который составляет часть духовной культуры человеческой цивилизации», «является культурной основой знания и социальной деятельности», «соединяет человечество с историей культуры» [цит. по: Ерохина, Князева 2017: 150].

Современная трактовка риторики как метатекста научного знания позволяет применить в арсенале исследовательских методов приемы анализа аргументации, межкультурной коммуникации, которая дает возможность развивать речевую культуру студента, обеспечивать системный подход к формированию базовых для выпускника юридического факультета компетенций – читательской, коммуникативной и лингвистической. Исследовательская парадигма для преподавателя – база преподавания словесности, литературы в частности. Учитывая возрастающую роль риторики в процессе обучения литературе на фоне углубляющегося кризиса образования, читательской культуры и т.д., важно понимать актуальность интердисциплинарного подхода. С точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода и компетентностной модели образования, развитие речевой и риторической компетенции, коммуникативной личности основано на понимании компетенции, согласно А. Греймасу, как совокупности необходимых для реализации высказываний. В русле представления о тексте как объекте трех компетенций – референтной, креативной и рецептивной – в работе В.И. Тюпы [Тюпа 2008: 275], основанной на дискурсивной компетенции (А. Греймас) и риторической организованности речи, на понятиях нарративной компетенции и рецептивной компетенции (концепция адресата), нами осуществлялось развитие у студентов

магистратуры навыков эффективного общения вырабатывается в поле умений создавать коммуникативные стратегии. Это центральное для модели риторики понятие коррелирует с высказыванием. В свете неориторической концепции текста актуализируется цепочка понятий: *коммуникативное поведение, объект и типовая картина мира; субъект и языковое поле определенного типа; адресат и типовое поле сознания*. Понимание данных терминов способствует закреплению знаний о речевых жанрах и типовых способах высказывания, а также типических ситуациях речевого общения.

Концепция дискурсного (неориторического) подхода В.И. Тюпы позволила обособить место казахской юридической риторики – риторики обычного права – как прецедентной (от лат. «предшествующий») картины мира, где «обладает значением только то, что повторяется, воспроизводится». Выделенные В.И. Тюпой типы компетенций: референтная, креативная, рецептивная – делают объектом анализа отношения высказывания к действительности как условие историко-культурной классификации риторических практик в казахской культуре. С другой стороны, четыре риторических статуса: общение в модальности знания, убеждения, мнения и понимания [Там же: 278–279], представляющие принципиально различные риторические (типовые) картины мира, позволяют выделить роль так называемых «топосов согласия» как наиболее последовательно характеризующих казахскую риторическую практику по преимуществу, как прием унификации дисперсной аудитории.

Целью изучения дисциплины «Казахская культура как матрица ценностного сознания народа» является изучение казахской культуры в аспекте онтологических и феноменологических понятий и представлений. В результате освоения дисциплины планируется выработка следующих знаний, умений и навыков (далее и везде – ЗУН). *Знать*: основные произведения казахской народной культуры, воплощающие ценностные представления казахского народа. *Уметь*: применять полученные знания в профессиональной деятельности, трактовать произведения казахской народной культуры с позиций ценностных представлений. Иметь *навыки* анализа и интерпретации произведений казахской народной культуры с точки зрения риторической коммуникации, исследовательской и практической работы в профессиональной области. Краткое содержание дисциплины охватывает круг следующих вопросов. Базовые онтологические и феноменологические понятия и представления казахского народа. *Земля (Государство) – Народ – Слово*. Пословицы с точки зрения единства и консолидации внутри рода как основы национального благополучия, государственной стабильности и сохранения национальной идентичности народа. Пословицы казахского народа и идея консолидации внутри рода как основа национального благополучия, государственной стабильности и сохранения национальной идентичности. Казахские сказки и национальная концептосфера. Героический эпос: способы преодоления национальной раздробленности и племенной междоусобицы. Поэзия жырау и жанр обращения к ханам. Философская линия в поэзии жырау и явление пандетерминизма. Казахское правосудие: механизм культурной безопасности и сохранения национальной идентичности. Речи казахских биев как памятники народной культуры.

Дисциплины для студентов-юристов конкретизированы и предметизированы с учетом выработки профессиональных компетенций. Так, учебный курс «Казахская культура как источник права» имеет целью изучение казахского обычного (прецедентного) права на материале казахской культуры. Зона развития ЗУН выглядит следующим образом. *Знать*: основные нормы казахского права и их воплощение в фольклоре, поэзии жырау, практике биев. *Уметь*: применять полученные знания в профессиональной деятельности, трактовать право с позиций исторических и культурных реалий, различать и объяснять факторы трансформации трактовок права. Иметь *навыки* анализа и интерпретации казахского права в произведениях народной культуры. Краткое содержание дисциплины сосредоточено на таких направлениях. Казахское право в области семьи, рода, социальных и имущественных конфликтов. Казахские пословицы как отражение гражданского права. Казахские пословицы: имущественное право и идея национального единства. Юридическое мастерство бия и его роль в обеспечении социальной и национальной стабильности. Механизм иллюкативного воздействия речи бия на сознание слушателя. Приемы семантики убеждения и языкового манипулирования сознанием слушателя. Приемы ораторского мастерства и идеализации Слова и Справедливости. Онтологические и феноменологические понятия и представления в поэзии жырау.

Дисциплина «Риторическая компетентность юриста» направлена на овладение навыками эффективного коммуникативного воздействия и взаимодействия с целью формирования успешного специалиста, способного к продуктивному общению в профессиональной сфере и социально значимых ситуациях. Предполагается формирование следующих компетенций. *Знать*: основные положения и концепции в области практической риторики. *Уметь*: применять знания в профессиональной и других видах деятельности в области риторической коммуникации; создавать и аутентично воспринимать текст. Иметь *навыки* анализа и интерпретации юридического текста с точки зрения риторической коммуникации, исследовательской и практической работы в профессиональной области. Краткое содержание дисциплины обусловлено охватом следующих направлений. Криминальная проблематика литературных произведений как предмет изучения юристов (А.Ф. Кони, П. Новгородцев, Ю. Новицкий, В. Гольдинер и др.). Филологическая научная традиция в изучении художественной криминографии (Г.К. Щенников, Т.С. Карлова, Ю.Ф. Карякин, Л.И. Сараскина, Н.Д. Тмарченко и др.). Правовая филология и ее направления. Языковое право как отрасль права. Грамматика права. Правовая коммуникология. Правовое литературоведение.

Юридическая риторика. Юридическая герменевтика. Право в художественном сознании Ф.М. Достоевского. Семейное право и творчество Л.Н. Толстого (публицистика, проза). Коммуникативная компетентность и риторическое мастерство казахов биев. Механизм убеждения и иллюкутивного воздействия. Этические и юридические нормы в практике биев. «Ар» как этическая категория и центральное понятие в казахском праве. Категория «Ұят» и ее нормативный смысл, институт свидетельских показаний.

Заключение. Наиболее известные случаи прецедентного права, декодировка которых обеспечивается знанием национальной концептосферы, позволят в перспективе создать репертуар коммуникативных стратегий и типов речевых практик казахов биев (судей). Актуальность изучения базовых ценностей казахского права определяется сохранением традиций, самоидентификацией нации, толерантностью как аксиологической основой для воспроизводства и трансляции культурных норм, ценностей, знаний, идей, представлений, символов и образцов поведения, соответствующих задачам развития гражданского общества. Юридическая компетенция казахского бия, структурированная рациональной языковой и социальной коммуникацией, требовала риторического мастерства в процедурах высказываний. Такой подход, обусловленный значимостью дискурсного анализа риторической культуры бия, сохраняет значение для современной практики судопроизводства с позиций предупреждения межнационального конфликта.

Библиография

- Анненкова И.В. Современная картина мира: неориторическая модель (Лингвофилософский аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2012. – 56 с.
- Аннушкин В.И. Русская философия слова и современные науки о речи – слове – языке // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: материалы X Международной конференции по риторике. – М., 2006. – С. 30–35.
- Богуславская В.В. Модели образовательного развития: сценарно- коммуникативная геопедагогика // Education & Science – 2016: материалы Международной научно-практической конференции для работников науки и образования. – М., 2016. – С. 61–66.
- Ворожбитова А.А. Исследовательские алгоритмы комплексного изучения дискурсивных процессов: Сочинская лингвориторическая школа (на примере российских глянцевого журналов) // Slovak international scientific journal. – 2017а. – №2. – С. 31–38.
- Ворожбитова А.А. Категория «языковая личность россиянина»: материалы анкетирования как презентация профессиональной языковой личности филолога // Язык: история и современность. – 2017б. – №4. – С. 13–38.
- Ворожбитова А.А. Концепция лингвориторического образования и «идеальная модель» современного специалиста как профессиональной языковой личности (Глава 3) // Языковая личность в современном коммуникативном поле: коллективная монография / ред.-сост. Е.А. Селютина, О.Г. Усанова. – Челябинск: Энциклопедия 2017в. С. 59–88.
- Ворожбитова А.А. Непрерывное лингвориторическое образование в многонациональном поликультурном регионе: языковая политика и би(поли)лингвальная языковая личность // Полиязычное образование в системе высшей школы: проблемы подготовки билингвального и полилингвального специалиста и пути решения: Материалы международной научно-практической конференции. – Астана: ТОО "Мастер ПО", 2017г. - С. 13–27.
- Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление. – М.: Высшая школа, 2005. – 368 с.
- Ерохина Е. Л., Князева О.Ю. Определение понятия «коммуникативная культура»: риторический подход // Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике: сборник материалов XXI Международной научной конференции по риторике (1–3 февраля 2017 г.) / отв. ред. В.И. Аннушкин. – М., 2017. – С. 149–154.
- Ипполитова Н.А. Методика преподавания риторики как наука // Филология в системе современного гуманитарного знания. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2014. – С. 153–159.
- Качесова И.Ю. Коммуникативно-риторическая модель русского аргументативного дискурса. Введение // Филология в системе современного гуманитарного знания. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2014. – С. 48–53.
- Тузлукова В.И., Богуславская В.В. Термины как средство конструирования предметной области «Теория и практика коммуникации» в российской науке // Вестник Российской коммуникативной ассоциации / под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов-на-Дону, 2002. – Выпуск 1. – С. 185–192.
- Тюпа В.И. Дискурсивный анализ // Анализ художественного текста. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 273–299.
- Чувакин А.А., Земская Ю.Н., Качесова И.Ю. и др. Основы общей риторики: учебное пособие / под общ. ред. А.А. Чувакина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2013. – 194 с.
- Чувакин А.А., Уразаева К.Б. Разработка учебных программ по риторике в высшей школе Казахстана // материалы XIX Международной научной конференции «Риторика в контексте образования и культуры». – Рязань: Рязанский государственный университет, 2014. – С. 219–225.

Применение опорных схем на занятиях по русскому языку как иностранному

¹Усатюк Наталья Борисовна
²Штехман Елена Александровна

¹Омский автобронетанковый инженерный институт, Россия
644098, г. Омск, 14 военный городок, 119
старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков
E-mail: armash77@bk.ru

²Омский автобронетанковый инженерный институт, Россия
644098, г. Омск, 14 военный городок, 119
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков
E-mail: shte-elena@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития речи на занятиях по русскому языку как иностранному, выделяется важность организации совместной деятельности всех участников учебного процесса, а также продуманная последовательность выполнения заданий.

Ключевые слова: развитие речи; занятие по русскому языку как иностранному; опорная схема; урок, текст.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)

Application of support schemes to teach Russian as a foreign language

¹Natalya B. Usatyuk
²Elena A. Shtechman

¹Omsk Automotive Tank Engineering Institute, Russia
644098 Omsk, 14 Military Town, 119
Senior Teacher
E-mail: armash77@bk.ru

²Omsk Automotive Tank Engineering Institute, Russia
644098 Omsk, 14 Military Town, 119
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: shte-elena@mail.ru

Abstract. The article discusses the issues of developing speech at the lessons of Russian as a foreign language, emphasizes the importance of organizing joint activities of all participants in educational process as well as careful sequencing of assignments.

Key words: speech development; a session in Russian as a foreign language; support scheme; lesson, text.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Проблема обучения говорению является достаточно разработанной, однако не теряет своей актуальности и требует дальнейшего исследования, особенно на занятиях по русскому языку как иностранному на разных этапах обучения.

Материалы и методы. Материалом являются теоретические источники, учебные и методические материалы в области преподавания русского языка как иностранного; методы – анализ языкового материала, сопоставление, обобщение.

Обсуждение. Курсант, стремящийся добиться успеха, должен научиться сотрудничать, развить способность к общению, приобрести навык решать поставленные задачи, а также самостоятельно организовать свой труд, использовать современные информационные и иные технологии.

1. При изучении схемы подключаются все виды памяти обучающегося: а) слуховая память (курсант слышит объяснение учителя по схеме); б) зрительная память (схема является постоянной зрительной опорой для ответа); в) словесно-логическая память (обучающийся выстраивает устный ответ-пересказ по изучаемой теории); г) моторная память (на стадии закрепления курсант рисует схему по памяти); д) образная память (символика схемы предполагает подключение ассоциативного мышления) [Бельдиян 1996: 10]. Таким образом, действует целый арсенал средств, чтобы обучающийся не просто понял материал, а действительно усвоил надолго.

2. Схема приучает к логичности изложения, формирует устный ответ. Она является готовым конспектом-символом, опираясь на который обучающийся сможет научиться самостоятельно выбирать главное в любом научном тексте [Жинкин 1982: 20].

3. Схема – спасение для слабого обучающегося. Виктор Федорович Шаталов изобрел это новшество – опорный сигнал – именно в то время, когда ему, молодому учителю, достался предельно слабый класс. Пришлось, принимая долги у двоечников, создавать для каждого рисунок, который стал бы подспорьем во время ответа. Для сильного ученика в схеме заложен огромный резерв для систематизации полученных знаний [Шаталов 1998: 8].

4. Преподавание по схемам – залог понятной и привычной для обучающегося композиции занятия: а) преподаватель объясняет тему по опорному сигналу, б) обучающийся повторяет теорию вслух по опорному сигналу, в) тренировочные упражнения с опорой на схему, г) самостоятельная работа, которая включает в себя устное повторение схемы, воспроизведение рисунка на память, выполнение упражнений, д) на следующем занятии – краткий повтор теории преподавателем, е) устный взаимозачет обучающихся – работа в парах, ж) контрольное воспроизведение схемы наизусть. При такой четкой заданности действий обучающийся спокоен, уверен, знает, чего ждать. Новая информация неоднократно была расшифрована устно и письменно. В такой ситуации и контроль не страшен.

5. Преподавание по опорным схемам резко увеличивает количество времени для устной речи курсанта на занятии. Оно предполагает ежедневную речевую деятельность на занятии русского языка как иностранного.

6. При этой системе на уроке задействован каждый курсант. Все вовлечены в процесс устного и письменного воспроизведения опорных схем.

7. Увеличивается психологическая комфортность обучающихся.

8. Использование опорных сигналов увеличивает разнообразие форм работы на занятии, особенно коллективных.

9. Схема предоставляет неограниченные возможности для творчества преподавателя. Появляются возможности для собственных формулировок, необходимых акцентов, изобретаются новые формы контроля и другие подобные преимущества.



Рис. 1. Вооруженные силы Российской Федерации.

Рассмотрим систему упражнений с применением опорных схем на примере лексической темы «Армия – защитница страны» на базовом уровне. Вводятся в речь новые слова по теме урока: (посредством разговора, вопросов и ответов, с помощью иллюстраций) и фиксируется рассказ в виде опорной схемы. Затем курсанты читают текст и выполняют задания к нему.

«АРМИЯ – ЗАЩИТНИЦА СТРАНЫ»

1. Прочитайте текст.

Каждый солдат и офицер должен хорошо знать тактику. Тактика – это учение о бое. Современный бой – это общевойсковой бой. В нем участвуют все виды вооруженных сил и рода войск.

Вид ВС – часть ВС, предназначенная для ведения военных действий в определенной сфере (на суше, на море, в воздушном и космическом пространстве).

Есть три вида вооруженных сил – это сухопутные войска, военно-космические силы, военно-морской флот. Род войск – составная часть вида. Имеет свойственное только ему (= свое) основное оружие.

К сухопутным войскам относятся мотострелковые, танковые, ракетно-артиллерийские и войска противовоздушной обороны (ПВО). Еще есть специальные войска – это инженерные, автомобильные войска, войска связи и т.д. Основное оружие и техника сухопутных войска – это танки, автомобили, боевые машины пехоты и т.д. Военно-космические силы – это второй вид ВС РФ. К ним относятся такие рода войска, как военно-воздушные силы, войска противовоздушной и противоракетной обороны, космические войска. На вооружении военно-космических сил находятся самолеты, ракеты, вертолеты.

Надводные силы, подводные силы, морская авиация – это рода войска военно-морского флота. На его вооружении есть военные корабли и подводные лодки.

2. Ответьте на вопросы:

1. Что такое тактика?
2. Какие виды вооруженных сил есть в армии России?
3. Назовите рода сухопутных войска?

3. Посмотрите на схемы и расскажите:

а) о видах и родах войска РФ (рис. 2);



Рис. 2. Виды и рода Вооруженных сил Российской Федерации.

б) о вооружении всех видов войска РФ (рис. 3).

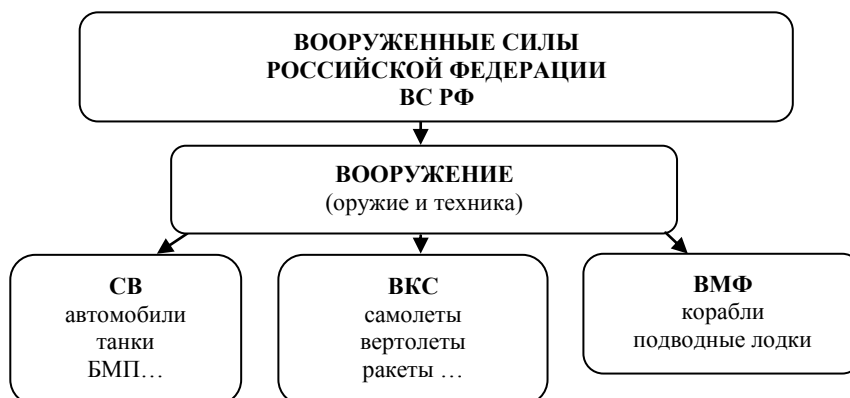


Рис. 3. Вооружение и рода Вооруженных сил Российской Федерации.

4. Заполните таблицу, расскажите об армии вашей страны.

Я служу в армии.
 Я пошел в армию, потому что...
 Я хочу рассказать о своей армии.
 Армия играет большую роль в политике нашей страны. Она защищает территорию страны и ее народ.
 Наша армия называется ...

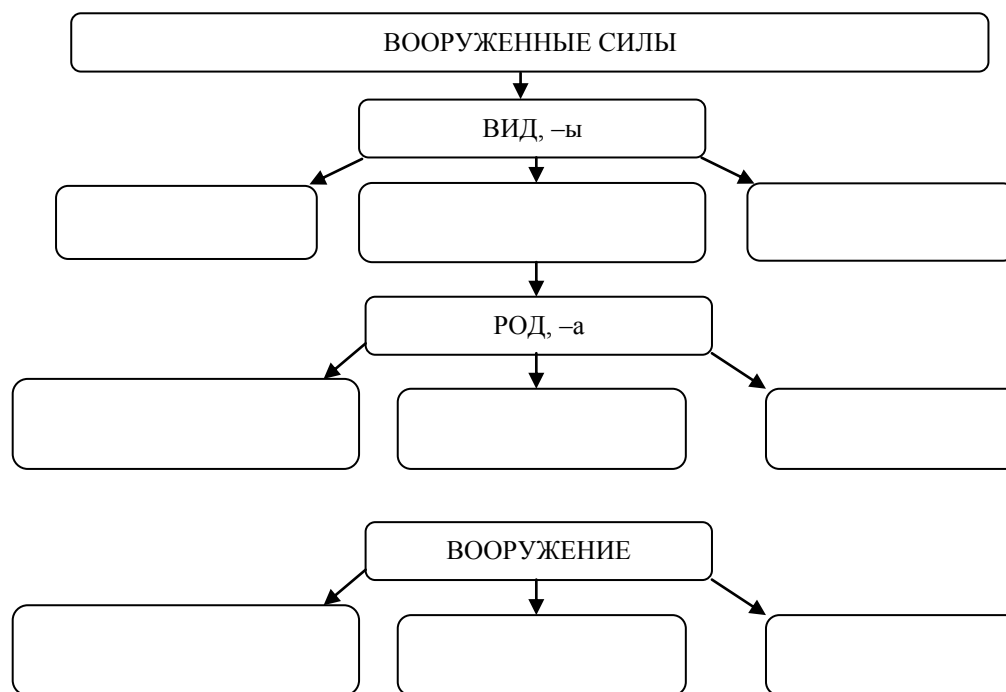


Рис. 4. Виды, рода и вооружение вооруженных сил.

Заключение. Использование в учебном процессе опорных схем решает целый комплекс проблем преподавателя: а) для курсантов занятие превращается в увлекательно-познавательный процесс, занятие выстроено и с теоретической, и с практической стороны, б) мощный визуальный ряд, подкрепленный объяснением преподавателя, усиливает во много раз качество усвоения материала школьниками, в) занятие соответствует новым стандартам и новым взглядам на формат обучения. Опорные схемы, комментированное управление помогают выигрывать время на уроке, углублять знания курсантов, опережать обучение, развивать культуру мышления курсантов, мотивировать их на самостоятельную работу.

Библиография

- Бельдиян В.М. Использование текстов для развития внутренней и внешней речи на занятиях по русскому языку. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996. – 32 с.
 Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982.
 Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – Минск: «Университетское», 1990. – 223 с.

**К вопросу о методике анализа современной речемыслительной культуры
в лирическом тексте. Случай Андрея Ширяева**

Фокина Светлана Александровна

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, Украина
65058, г. Одесса, Французский бульвар, 24/26
кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы
E-mail: svetlana_fokina@ukr.net

Аннотация. В статье представлено изучение поэтической идентичности современного поэта Андрея Ширяева. Осмыслен диалог авторского сознания поэта с контекстными и интертекстуальными модусами поэтического текста. Осуществлена методика поливалентного анализа стихотворения «Ты начинаешься из темноты...». Выявлены маркеры авторского сознания во взаимодействии славянского и европейского контекстов. Прослежены процессы семиотизации страстей авторским сознанием поэта в их полифоническом единстве с различными интертекстами, мифологемами, культурными кодами.

Ключевые слова: авторское сознание, интертекст, контекст, семиотизация страстей, культурные коды, А. Ширяев.

УДК 821.161.1-1.Ширяев«20»

**On the technique of analyzing modern communicative cognitive culture in the lyrical text.
Andrey Shiryaev's case**

Svetlana A. Fokina

Odessa National University Named after I.I. Mechnikov, Ukraine
65058 Odessa, Frantsuzsky Boulevard, 24/26
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of World Literature
E-mail: svetlana_fokina@ukr.net

Abstract. The article discusses the poetic identity of the contemporary poet Andrey Shiryaev. This work analyzes dialogue of the author's poetical consciousness with contextual and intertextual modes of the poetic text. The method of polyvalent analysis is applied to the poem «You Begin from Darkness...» which results in revealing markers of the author's consciousness in the interaction of Slavic and European contexts. The paper spells out the processes of passion semiotization by the author's poetic consciousness in their polyphonic unity with various intertexts, mythemes, cultural codes.

Key words: author's consciousness, intertext, context, semiotization of passions, cultural codes, A. Shiryaev.

UDC 821.161.1-1.Shirjaev"20"

Введение. Данное исследование носит литературоведческо-методологический характер. Постановка проблемы мотивирована рядом факторов. Интересом современного литературоведения к изучению *поэзии XXI века*. Вниманием филологической мысли к доминантам *авторского сознания* и *текстоцентрическим стратегиям* в их взаимовлиянии как на классику, так и на становление литературной ситуации на данном этапе. Важностью рецепции диалога между различными авторскими, культурными и текстообразовательными кодами. **Цель автора** – на материале избранного произведения предложить методике анализа диалогической обусловленности показателей авторского сознания, контекста и *интертекстов* для понимания *полифоничности авторского мира А. Ширяева* на примере одного из приоритетных для анализа произведений поэта.

Материалы и методы. Материалом послужило стихотворение современного поэта «Ты начинаешься из темноты...». *Наследие Андрея Ширяева* относится к значимым и самобытным литературным явлениям. Произведения поэта, будучи до сих пор малоизученными, несомненно, открывают широкий потенциал для применения различных интерпретационных техник. Одним из адекватных материалу подходов можно расценивать осмысление своеобразия лирики А. Ширяева в плане выявления культурных и интертекстуальных пластов во взаимодействии с авторскими кодами поэта.

Основные направления научного поиска определила заявленная выше цель.

Реализация поставленной цели указывает на необходимость применения системного подхода, включающего взаимодействие элементов семантического, когнитивного и мотивного анализа, метода интерпретации, а также подключения биографического, контекстуального и интертекстуального подходов.

Обсуждение. В качестве методики анализа предлагается: 1) рассмотреть музыку в речемыслительной культуре современного поэта как эквивалент страсти; 2) проанализировать авторские коннотации в тексте; 3) выявить диалог современного поэта с различными культурными пластами.

Стихотворение А. Ширяева «Ты начинаешься из темноты...» при первом прочтении можно принять за лирическое послание с соответствующими адресацией и эротическими кодами. Но образная система данного ширяевского поэтического текста способствует выявлению **аллюзивных слоев**, соотносимых с различными **авторскими и культурными мифологемами**, создающих **лирико-полифоническое единство**.

*Ты начинаешься из темноты,
из белого, из шелеста и свиста –
так многие приходят в мир, но ты
от быстрых нот и быстрой крови Листа*

*над клавишами вызревших полей
глядишь, как будто ищешь оправданья;
иди ко мне, иди и уцелей
в потоке восходящего дыханья,*

*в полете мимо храмов и мостов,
где, как в кино – замедленно и узко –
взмывает в перекрестиях крестов
девятый вал Андреевского спуска*

*и падает. И не попросишь лучшей
судьбы, и город ляжет на ладонь,
мы снова вместе – глина и огонь –
коснись меня, смотри со мной и слушай:*

*седой сверчок, молящийся тайком
светилу, закипевшему в зените,
поет – и то ли ноты, то ли нити
вытягивает темным тенорком... [Ширяев. Электронный ресурс].*

Характерно обращение к возлюбленной, единение с которой оборачивается познанием ее духовной и телесной природы, равным приобщению к постижению основ мира. Женский образ получает ряд смысловых оттенков, которые при каждой новой **идентификации**, усложняясь, наделяют **адресата архетипическими чертами**. При обширнейшей **традиции любовно-эротической лирики** образная система начала стихотворения А. Ширяева, очерчивая тип отношений, способствует возникновению ассоциации с бодлеровским лирическим посланием «Спрячь когти, кошечка; сюда ко мне на грудь...». Намеки на пассионарную, двойственную и в то же время демоническую природу героини подкрепляют значимость вышеуказанного интертекста.

У Ш. Бодлера та, кого призывал поэт, идентифицировалась и с кошкой, и с его реальной подругой, предстающей в поэтическом мире «*соблазнительницей, совратительницей, ощущающей в себе “живущего зверя”*» [Сподарец 2012]. Так героиня бодлеровской лирики в двойственности своеобразного оборотничества обретала демонические черты. В поэтическом тексте А. Ширяева при уподобленности ситуаций – принципиально иные акценты, соответствующие маркерам сознания современного поэта. Образ возлюбленной лирического героя в ширяевском тексте оказывается, видимо, сознательно четко не выписан. Нет черт ее **лирического портрета**, не названа она по имени, пусть даже поэтически условному. Автором акцентировано только то, что ее **женская сущность** неразрывно связана с определенным **звуковым рисунком**, диапазон которого дан в начале текста:

*Ты начинаешься из темноты,
из белого, из шелеста и свиста –
так многие приходят в мир, но ты
от быстрых нот и быстрой крови Листа... [Ширяев. Электронный ресурс].*

Ширяевская героиня изначально идентифицируется с помощью ряда намеков с демоницей, но по ходу развития лирического сюжета приписываемая ей инфернализация в определенном смысле если не опровергается, то явно меняет свой привычный **статус**. Доминантами природы адресата выступают следующие характеристики: **темнота, шелест и свист**. Показательно, что свист, согласно славянским представлениям, «входит в совокупность “неправильных”, “нечестивых” действий, составляющих левую часть оппозиций языческий – христианский, грешный – праведный» [Плотникова 1999: 295]. Более того, «свист в простонародье назывался “подражанием чертям”» [Там же]. Но при явной взаимосвязи резких звуков, в частности, свиста, со **славянскими представлениями** о вторжении в человеческий мир нечистой силы, акцентирование эмоциональной важности, даже интимности, случайных ночных звуков, может иметь и **предсказательные функции**. Славянские поверья сохранили **память о ритуале гадания по звукам**. По наблюдению Л. Виноградовой, «в тех случаях, когда партнер по коммуникации не осмыслился столь явным образом как принадлежащий к ряду персонажей нечистой силы, все равно любые звуки

(голоса животных, шумы, звон) воспринимались как особый “язык” потустороннего прорицателя, посылающего свое сообщение на запрос гадающего» [Виноградова 1999: 313]. Характерно, что гадание также этимологически сохраняет *ряд языческих коннотаций*. Для А. Ширяева, вероятно, важна не только демоническая составляющая женского образа, но и акцентирование ее экзотичности, что подразумевает страстность и связь с язычеством.

В ширяевском тексте *коды авторского сознания* задают взаимодействие и переосмысление различных *европейских традиций – от Античности до модернистских исканий*, с не менее разнообразным и подчас скрытым и неожиданным славянским контекстом. Объединяющими звеньями европейских и славянских коннотаций в лирическом послании А. Ширяева выступают взаимосвязанные процессы *семиотизации страстей и звуков*. В данном плане характерно замечание Т. Цивьян, что человек «не безразличен к звукам мира: осваивая его и осваиваясь в нем, он производит семиотизацию звукового пейзажа, т.е. отбор и содержательную интерпретацию природных звуков. На этом, как известно, основан целый класс гаданий, предсказаний, примет, ср. античные оракулы: Зевсов гром, журчание ручья и шелест священного дуба в Додоне, жужжание пчел и т.д.» [Цивьян 2008: 24]. Опираясь на мысль Т. Цивьян, можно предположить следующее. Подобная семиотизация авторским сознанием поэта *звукового пейзажа или же портрета* в случае, когда звуки связываются с определенными персоналиями, не только отражает культурные или этнические реалии, но и эксплицирует глубоко личные эмоции и страсти *интерпретатора*. Для цитируемого стихотворения А. Ширяева вообще показательно, что именно звуки маркируют своего рода семиотизацию страстей, причем страстей потаенных, реализующихся в ночном бдении, переходящем в состояние экстаза. Но основной *источник страсти*, возможности внутреннего погружения и обусловленной этим инспирации, – именно чувство, испытываемое лирическим героем. Страсть единения оборачивается зарождением сокровенного, будь оно проявлено в эротическом плане как *самоуглубление или же озарение*.

Восстанавливая античные коды анализируемого текста, следует вспомнить, что А. Ширяев не раз обращался к *культуре Древнего Рима* и даже мистифицировал перевод с латыни стихов вымышленного им Марка Корнелия Эхиона. Несомненно, в творчестве современного поэта античные коды и их разнообразные парафразы занимают важное место. Знание античных примет и их предсказательный потенциал позволяет развернуть А. Ширяеву метафору сотворения *музы-возлюбленной* из обыденных и даже неприятных звуков. Этот аспект открывает не только путь для *демонизации женского образа*, но и возможность для автора более глубокой *укорененности в Античность*. Если искать *античный след*, то во многом переживания лирического героя от встречи окажутся парадоксально сближенными с действием голосов сирен на услышавших их моряков.

Современный немецкий философ П. Слотердаjk, осмысляя в одной из глав своей книги загадочную природу сирен, отмечает, что «голоса сирен порождают звуковой вихрь, застающий врасплох и обезоруживающий <...>, бороться с такими чарующими звуками еще не удавалось никому» [Слотердаjk 2005: 500]. При этом П. Слотердаjk подчеркивает, что пение сирен нельзя назвать мелодично-очаровывающим, и если его звучание реконструировать, то оно будет пронзительным, резким и даже неприятным. С точки зрения немецкого философа, эффект сирен осуществляется именно «посредством своего рода отталкивающей неумолимости, она до изнеможения преследовала слушателя – магически-сверххартикулированная, мучительно ритмичная и неослабно-настойчивая...» [Там же: 511]. Но при гибельности и даже удивительной завораживающей мучительности голосов сирен слышать их «означает слышать самого себя» [Там же: 515]. Соблазн, исходящий от сирен, заключается в их посредничестве между миром живых и миром теней, а их песнь оказывает гипнотическое влияние из-за того, что даруют «ощущение наступления момента полной самореализации...» [Там же: 516], которое может быть достигнуто лишь по завершении земного бытия. Воображаемая демоничность возлюбленной наравне с ее музыкальной ипостасью в ширяевском стихотворении позволяет выявить в ее образе нечто подобное тому, что П. Слотердаjk обозначает как *эффект сирен. Совмещение славянской и античной трактовок* семиотики резких звуков и их профетический потенциал, с учетом аспекта авторского сознания А. Ширяева, интерпретируются как зарождение *страсти, визии, вдохновения*. Надо полагать, что для поэта уподобление звуков, порождающих образ подруги, голосам сирен и их роковой, завораживающей силе становится одним из путей акцентирования темы музыкальности и, вместе с тем, семиотизации страстей. Трансформация античных представлений, видимо, для А. Ширяева – возможность самопознания и наделения в игровом ключе своего поэтического слова *профетической и перформативной функциями*.

Дальнейшее уточнение «так многие приходят в этот мир» способствует модификации читательских ожиданий, и природа возлюбленной начинает соотноситься с *зарождающейся идеей*, или же *музой*, что подтверждают строки «...но ты / от быстрых нот и быстрой крови Листа...». Упоминание Ф. Листа не только акцентирует авторскую интерпретацию А. Ширяевым музыкальной мифологии, но и становится одной из доминант лирического сюжета и авторской символики. *Музыка Ференца Листа* ассоциируется с интенсивностью лирической эмоции, отсутствием плавности и предельной виртуозностью. Своеобразие музыки Ф. Листа как композитора и его исполнительской манеры пианиста-виртуоза соответствуют метафорическому описанию женского характера в ширяевском тексте. Показательно, что созданный культурой миф о композиторе фиксируется не только на уровне восприятия его музыки, но и

в родовом аспекте («от <...> *быстрой крови Листа*»). Так музыкальная ипостась расширяется до знака не только наследуемой страсти, но и судьбоносной, генетической предрешенности.

Если изначально ночные звуки, подчеркивают вымороченность своего рода анимы лирического героя, то отождествление ее природы с нотами и кровью Ф. Листа преобразует ситуацию. Музыка Ф. Листа вводит тему воспарения «*над клавишами вызревших полей*», с локусом которых неразрывно связана персоналия-адресат лирического послания. Тема полей задает указание на Элизий, с благословенностью которого демоническая подруга связана в большей степени, чем с кажущейся бесовской ипостасью. Такой поворот определяет своеобразное очищение от изначальной inferнальной роли: «*глядишь, как будто ищешь оправданья*», позволяя разрушить стереотипность ожиданий и акцентировать тему не разрушительной *роковой страсти*, а реализации тайно и неистово желанного, *запредельного*.

Отсылка к топосу античных Елисейских полей вносит в подтекст стихотворения обыгрывание мифа об *Орфее и Эвридике*. По поэтической логике А. Ширяева, принадлежность после смерти Эвридики иному миру и утрата ее Орфеем могут быть, в отличие от древнегреческого мифа, преодолены именно *Музыкой*.

Познание возлюбленной и как женщины, и как личности оборачивается осознанием собственной сущности, растворенной в мире и концентрируемой не только в ряде музыкальных ипостасей, но и в созерцании города. Для поэтического мира А. Ширяева характерно следование *антично-библейской традиции* при обыгрывании *мифологемы женщины-города*. Но в данном стихотворении город и женский образ не объединяются. Важнее тема совместного полета, порождающего ряд ассоциаций, актуализирующих как демонический план, так и возвышенный. Если полет расценивать проявлением ведьмовского начала в героине и ее колдовской власти над поэтом, то тему совместного парения над городом можно интерпретировать как принципиальную лиризацию соответствующей сцены из гоголевского «Вия». Тема любви, наделяющей возможностью летать, также в качестве протосюжета отсылает к мифу об *Амуре и Психее*. Примечательно, что в изобразительной традиции оба супруга крылаты. Более того, полет-греза влюбленных может иметь и более конкретное *экфрасическое наполнение*, обыгрывая сюжет и символику картины М. Шагала «Над городом» (1914–1918).

Упомянутая в стихотворении *топонимика* задает ряд авторских кодов, которые можно конкретизировать, как: 1) обращение к особой *онерической кинореальности*, 2) своеобразную модель *культурного ландшафта*, 3) фиксацию топоса, который позволяет точно восстановить черты города, возникающего в *грезе лирического героя*. Упоминание Андреевского спуска локализует образ города и соответствующую киевскую топонимику. Такой поворот развития лирического сюжета в определенной степени неожидан. *Киев* – не родной город А. Ширяева, родившегося в Казахстане. Не связан поэт, окончивший Московский литературный институт имени А.М. Горького и бывший членом Союза писателей Москвы, с украинской столицей и студенческими воспоминаниями. Более того, местом его иммиграции становится латиноамериканский *Эквадор*. Так почему же А. Ширяев в своем стихотворении явно обыгрывает киевские реалии: «*в полете мимо храмов и мостов / где, как в кино – замедленно и узко – / вздымает в перекрестиях крестов / девятый вал Андреевского спуска*»?

Ответ, возможно, кроется в «*семиотической карте*» *Киева*. И.И. Свирида утверждает, что, «маркируя конкретную локализацию культурных явлений» [Свирида 2007: 36] определенными кодами, неизменно фиксируется значимость «взаимосвязи исторических и культурных процессов с самим природным пространством, присущими ему ареальными и региональными особенностями» [Свирида 2007: 36]. С одной стороны, в топониме *Андреевский спуск* обыгрывается имя поэта – Андрей, что, несомненно, для А. Ширяева оказывается знаком глубоко личного. Возможно, именно тема полета с полудемонической возлюбленной и способствует выбору данного локуса. Как известно, в Киеве на Андреевском спуске находится *мемориальный музей М. Булгакова*. Такое истолкование позволяет активизировать булгаковские ассоциативные пласты в подтексте поэтического текста А. Ширяева. Упоминание *Андреевского спуска* – места «храмов и мостов» обыгрывает как тему святости, так и пограничности – соединения и перехода между мирами, позволяет вступить поэту в творческий диалог с наследием М. Булгакова, биографическими фактами и созданным писателем мифом. Более того, тот факт, что родной дом М. Булгакова находится по адресу, обыгрываемому *имя Андрей*, видимо, становится для А. Ширяева – поэта и писателя-фантаста, своеобразным знаком преемственности. *Демоничность образа возлюбленной* в ширяевском стихотворении сближается с ипостасью булгаковской Маргариты, а лирический герой в игровом ключе уравнивается *Мастеру*.

А. Ширяева также объединяет с ментальными стратегиями М. Булгакова и стремление воссоздать *образ Города*. При этом в стихотворении булгаковские пласты не становятся доминирующими, а, вплетаясь в создаваемую А. Ширяевым визу, оттесняются эротическими *кодами любовного послания*. Полет завершается прикосновением, слиянием («*мы снова вместе – глина и огонь...*») и обретением особого слуха. *Полет-греза*, по поэтической логике А. Ширяева, ассоциируется с движением кинокадров («*как в кино – замедленно и узко*»), символизируя, сродни шагаловскому сюжету, воплощение наяву иного, фантазийного и почти *ирреального бытия*. Столь же преображенным и значимым представляется и *образ сверчка* – певца и музыканта, который выводит «ноты-нити», связывающие основы мироздания, словно воссоздавая мир из ночи, подобно тому, как в античной мифологии космос рождается из хаоса. Образ

сверчка отсылает к теме домашнего очага и уюта. В «Энциклопедии символов» отмечается, что сверчок, помимо уже указанных традиционных значений, «символизирует лето, храбрость (устраивались даже бои между сверчками), а также возрождение...» [Рошаль 2008: 799]. В ширьевском поэтическом тексте образ сверчка актуализирует *ряд интертекстуальных отсылок*, обыгрывающих тему: от диккенсовского «Сверчка за печкой» до коллодиевской истории Пиноккио, где именно сверчок должен стать персонализацией совести героя. В этой ипостаси сверчок сближается с ломоносовским кузнечиком:

Кузнечик дорогой, коль много ты блажен, <...>

Хотя у многих ты в глазах презренна тварь,

Но в самой истине ты перед нами царь;

Ты ангел во плоти, иль, лучше, ты бесплотен!

Так сверчок не только становится ширьевским «зеркалом» – своего рода парафраза ломоносовского кузнечика-ангела, но и обретает античную ипостась. *Музыкальный контекст*, в свою очередь, наделяет сверчка *профетической и космогонической функциями*. Нити же вызывают устойчивую ассоциацию с Мойрами, прядущими нить судьбы. Кроме того, для античной культуры были характерны *животные-дублиеты* богов или же героев. По замечанию Г. Шегуловой, «... образ птицы следовало бы рассматривать как *зооморфный дублет героя* (вспомним сову Афины, орла Зевса и т.п.)» [Шегулова 2012: 60]. Сверчок в ширьевском тексте – не только источник ночных звуков, обретающих музыкальные и космические ипостаси, но и своеобразное *зооморфное альтер эго лирического героя*. Ассоциативный ряд расширяет смысл известной поговорки: «Всяк сверчок знай свой шесток». Ведь именно сверчок в ширьевском стихотворении восстанавливает «темным тенорком» *основы мира*, делая его гармоничным и преображенным музыкой, подобно решению темы в «*Волшебной флейте*» В. Моцарта.

Заключение. Для ширьевского поэтического текста характерна тематическая музыкальность, именно ноты способны не только одухотворить личный мир поэта, но и даровать ему особую судьбу.

Музыкой оборачиваются случайные ночные звуки: шелест и свист, из которых является возлюбленная. В то же время от «нот Листа», видимо, в данном контексте выступающих в качестве эмблемы страстности, зарождается образ музы лирического героя, слияние с которой оборачивается ночным полетом над городом. Именно музыкальный контекст наиболее ярко эксплицирует в тексте коды авторского сознания поэта и связывается с возможностью обретения смысла, поэтического вдохновения, любви, воспарения. Ширьевский лирический герой в своем полете с возлюбленной над городом балансирует между жизнью и смертью, обретая символическое бессмертие, которое становится наградой за умение услышать музыкальность, колдовские и одновременно космические потенции каждого звука, вплетаемого в исповедь переживаемой страсти. Взаимодействие широкого европейского и славянского контекстов позволяет А. Ширьеву осуществлять в рамках своего стихотворения семиотизацию страстей и звуков, актуализируя ряд смысловых сцеплений, порождающих утверждение единства мужского/женского, демонического/возвышенного, музыкального/космогонического и др.

Библиография

Виноградова Л.Н. Гадания по звукам // Мир звучащий и молчащий: Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян / отв. ред. С.М. Толстая. – М.: Индрик, 1999. – С. 311–319.

Плотникова А.А. О символике свиста // Мир звучащий и молчащий: Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян / отв. ред. С.М. Толстая. – М.: Индрик, 1999. – С. 295–304.

Рошаль В.М. Сверчок // Энциклопедия символов / сост. В.М. Рошаль. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – С. 799.

Свирида И.И. Ландшафт в культуре как пространство, образ и метафора // Ландшафты культуры. Славянский мир / отв. ред. И.И. Свирида. – М.: Прогресс – Традиция, 2007. – С. 11–42.

Слотердайт П. Стадия сирен. О первом аудиосферическом альянсе // Сферы. Микросферология. – Т. 1.: Пузыри. Гл. 7. – СПб.: Наука, 2005. – С. 492–553.

Сподарец Н.В. К проблеме художественной концептуализации феномена человека в лирике Ш. Бодлера и А. Блока // Уральский филологический вестник. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/84/Vest_2012_1_1.pdf

Цивьян Т.В. Музыкальные инструменты как источник мифологической реконструкции // Язык: тема и вариации: избранное: в 2 кн. – Кн. 2.: Античность. Язык. Знак. Миф и фольклор. Поэтика. – М.: Наука, 2008. – С. 24–38.

Шегулова Г.Н. Женщина-птица: к семантике образа в драме И. Анненского «Фамара-кифарэд» // Бестиарий в словесности и в изобразительном искусстве: сборник статей. – М.: Intrada, 2012. – С. 60–66.

Ширьев А. Мастер зеркал – поэзия и проза / А. Ширьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shiryaev.com/>

**Диалог литератур как феномен активизации речевой коммуникации,
формирования у студентов чувства толерантности**

¹Хван Людмила Борисовна
²Ибрагимова Назокат Мухтаровна

¹Каракалпакский государственный университет им. Бердаха, Республика Узбекистан
745000, г. Нукус, ул. Ч. Абдилова, 1
кандидат педагогических наук, профессор
E-mail: xvan@rambler.ru

²Каракалпакский государственный университет им. Бердаха, Республика Узбекистан
745000, г. Нукус, ул. Ч. Абдилова, 1
студентка

Аннотация. В статье раскрывается роль «научных революций» в лингвистике, обусловивших новые подходы, направления в методике преподавания русского языка и литературы, такие как лингвориторический, лингвокультурологический, межкультурная коммуникация, базирующиеся на диалоге культур, диалоге литератур, определяющие успешность формирования коммуникативной компетентности у обучающихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог, лингвориторический, технология.

УДК 378-052:316.647.5+82:81'271

**Dialogue of literatures as a phenomenon of intensifying verbal communication
and forming students' sense of tolerance**

¹Lyudmila B. Khvan
²Nazokat M. Ibragimov

¹Karakalpak State University Named after Berdakh, Republic of Uzbekistan
745000 Nukus, Ch.Abdirova Str., 1
Candidate of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: xvan@rambler.ru

²Karakalpak State University Named after Berdakh, Republic of Uzbekistan
745000 Nukus, Ch.Abdirova Str., 1
Student

Abstract: The article reveals the role of linguistic "scientific revolutions" that led to new approaches and trends in the methods of teaching Russian language and literature such as linguistic rhetorical, linguocultural, cross-cultural communication. They rest on the dialogue of cultures, the dialogue of literatures determining successful formation of students' communicative competences.

Key words: cross-cultural communication, dialogue, linguistic & rhetorical, technology.

UDC 378-052:316.647.5+82:81'271

Введение. Современная лингвистика претерпевает изменения в связи с синергетическим подходом, обусловившим «научные революции», интегративные процессы в ее развитии – появление новых направлений и дисциплин: лингвокультурологии, лингвориторики, когнитивной лингвистики, этнолингвистики, межкультурной коммуникации и др. Успешное развитие современной лингвистики обусловило новые подходы в методике преподавания русского языка и литературы, такие как лингвориторический, лингвокультурологический, межкультурная коммуникация. В этой связи примечательной представляется мысль А.А. Ворожбитовой, в частности, о значимости лингвориторического подхода, который, по убеждению ученого, «представляет собой интегративное направление исследования в филологической (шире – гуманитарной) науке, синтезирующее устремления языковедов, речеведения, литературоведения и других «человековедческих дисциплин на новом уровне концептуального осмысления» [Ворожбитова 2015: 12]. Наряду с лингвориторическим подходом, весьма значимыми для современной методики русского языка и литературы, целенаправленной реализации коммуникативной стратегии являются дидактическая филология, лингводидактика, лингвокультурологический подход, а также межкультурная коммуникация, определяющим феноменом которой служит диалог литератур, являющийся средством развития и совершенствования коммуникативной компетенции, формирования осознанного понимания ценностей другой культуры, толерантности, определяемой всем контекстом мировой цивилизации, полиэтническим характером большинства ее стран, включая Узбекистан.

Материалы и методы. Учебным материалом послужили произведения «Подражания Корану» А.С. Пушкина, фрагменты из произведений А. Навои, В. Хлебникова, Бердаха, сура из Корана, цитата Н.М. Карамзина, научные исследования М. Бахтина, К.К. Султанова, А.А. Ворожбитовой, С.В. Рудаковской.

Методами исследования являются анализ, гипотетико-дедуктивный метод, аналогия, элементы модульного, проблемного обучения, презентация проектов и др.

Обсуждение. Значимость литературы как феномена межкультурной коммуникации определил М. Бахтин, который считал, что литература является выражением диалогического самосознания цивилизации, и потому она может быть понята как форма самосознания культуры и как форма общения культур: «Раскрыть сущность человека, – подчеркивал он, – возможно только в общении с другим человеком на грани культур» [Бахтин 1986: 215]. Исходя из этого ученый полагал, что диалогическое проникновение обязательно в филологии: оно раскрывает новые моменты в слове. Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и отношения и проявления человеческой жизни», – писал М. Бахтин [Бахтин 1972: 71].

Коммуникативная значимость диалога литератур обусловила новую ее функцию – расценивание его в качестве обучающей учебной единицы, а также выделение его в качестве одного из видов занятий по литературе. Так, С.В. Рудаковская по этому поводу пишет: «Урок-диалог как форма учебного занятия предусматривает приобретение знаний литератур различных народов и времен, проработки произведений, которые имеют определенные сходные качества (тематика, герои, проблематика и т.п.), выработки умения их сравнивать, обговаривать общие вопросы» [Рудаковская 1998: 42]. Большие возможности для проведения диалога, в отличие от прежних лет, имеются в ныне действующих учебниках по русской литературе для средних учебных заведений Узбекистана, ибо в них предусмотрено, наряду с произведениями русских авторов, изучение лучших образцов мировой литературы, широкий круг произведений родных поэтов и писателей.

Ценность диалога литератур определяется тем, что в процессе его проведения активизируются участники коммуникации, закрепляются речеведческие умения и навыки, смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждения), развивается их интегративная способность, когнитивное сознание, возрастает потребность обмена мнениями, выражения личностных оценок и суждений, формируется понимание инациональных ценностей, обогащается их духовная культура.

Продуманно организованный, целенаправленный диалог литератур поможет обучаемым не только «научить познавать», но и «научить жить вместе» (Ж. Делор), быть истинным гражданином страны, мира, уважительно относиться к девиантному поведению, национальному своеобразию иных народов, видеть в их различиях цель и смысл истории, ее движущую силу. Поэтому в качестве учебного материала по литературе должны быть произведения, которые оградят подрастающее поколение от зомбирования, навязывания им националистических умонастроений, ненавистного отношения к иным нациям и народам.

В сокровищнице мировой литературы есть множество уникальных образцов, в которых выражена «особенная статья» России, истинная любовь русского народа к иным мирам, иноверцам, свойства характера – справедливость, миролюбие, доброта, всепрощение. Ярким подтверждением тому являются произведения русских писателей и поэтов А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Н.С. Лескова, С. Есенина, А. Блока, В. Брюсова, Н. Гумилева, В. Хлебникова, М. Цветаевой, А. Ахматовой, М. Волошина, К. Паустовского, А. Платонова, Ф. Абрамова и многие другие, отличающиеся всемирной отзывчивостью, выражением божественной доброты, бескорыстной любви русского народа к иным народам и нациям. Так, известно, что М. Волошин посвятил целый цикл своих стихотворений Франции, в которых выразил любовь к ней, к ее истории:

...Неслись года, как клочья белой пены...

Ты жил во мне, меняя облик свой...

Но никогда сквозь жизни перемены

Такой пронзенной не любил тоской

Я каждый камень вашей мостовой

И каждый дом на набережных Сены (отрывок из стихотворения М. Волошина «Парижу»).

Близкое современному восприятию англичан и немцев выразил Н.С. Лесков в повести «Железная воля». Искренней теплотой к Франции пронизаны воспоминание о ней М. Цветаевой, М. Волошина, публицистика Ф. Абрамова «Россия во Франции» и др. Живую мотивировку межнационального согласия, любви к иным мирам выразили известные писатели и поэты Пьер Корнель, Иоганн Вольфганг Гете, Генрих Гейне, Жан Батист Мольер и другие. Щедрость души узбекского народа, его миролюбие пронизывают произведения лучших его представителей: Алишера Навои, Бабур, Фурката и многих других.

На лучших образцах мировой литературы, в частности, русской, молодое поколение может постигнуть историческое призвание России, выражающееся не только в любви «к родному пепелищу», в любви «к отеческим гробам», но и в равной бескорыстной любви к чужестранцам. Диалог литератур на материале произведений, в которых культивируется толерантность, определяет общечеловеческие универсалии в национальных литературах, помогает обучаемым совершенствовать речевую культуру. Поэтому в процессе проведения диалога литератур на занятиях по русской литературе особое внимание должно уделяться социальному аспекту, раскрытию национального характера русского человека, милосердия, всего «столь важно-

го для русского культурного сознания – камертоне всеотзывчивости» [Султанов 2014: 25–36], что «роднит самые разнообразные души и порождает самую твердую связь» [Достоевский 2003: 12].

В качестве примера приводим урок-диалог. **Тема занятия:** А.С. Пушкин «Подражания Корану»: «Люби сирот и мой Коран» (2-й курс колледжей и лицеев, 2 часа). **Тип урока:** урок изучения художественной литературы. **Вид занятия:** урок-диалог. **Цели урока:** а) **образовательная:** раскрыть идейное содержание стихотворения «Подражания Корану» А.С. Пушкина, любовь поэта к Востоку, сопоставить его с произведением классика узбекской литературы А. Навои, определить их сходство и различие, активизировать культуру речи обучающихся, межкультурную коммуникацию; б) **воспитательная:** воспитать чувство любви к иным народам и мирам; интерес и любовь к личности поэта и его творчеству; в) **развивающая:** закрепить умения и навыки сопоставительного анализа, актуализировать личностные суждения и оценки учащихся. **Оборудование урока:** слайды.

Ход занятия. 1. Первая учебная ситуация. Оргмомент.

2. Вторая учебная ситуация. Опрос домашнего задания: учащимся предлагается рассказать о жизни и творчестве А. Навои, пользуясь кластером.

Слайд № 1. Затем учащиеся поочередно пишут «Письмо по кругу», связанное с жизненным и творческим путем А. Навои. Далее следует работа над фрагментом из поэмы А. Навои «Смятение праведных»:

Слайд № 2:

*О мудрый муж, от сердца щедрым будь
И счет своих деяний позабудь!
Пусть из перстов твоих золотой поток
Дождем осыплет Запад и Восток!
Кто сердцем щедр – богат иль беден он, –
Корысти низкой, зависти лишен.
Он, сострадая, силы соберет
И гибнущих от бедствия спасет...* (А. Навои. Смятение праведных).

После чтения фрагмента, представленного на **слайде № 2**, проводится беседа, актуализируются суждения и оценки учащихся. Что объединяет эти цитаты? Какой смысл вы вкладываете в понятия «дружелюбие», «щедрость», «милосердие», «сострадание», «бедствие», «корысть»? Приведите примеры из жизни вашей семьи, нашей страны, говорящие о бескорыстной доброте людей. В чем проявляется дружелюбие людей? И т.д.

3. Третья учебная ситуация. Объяснение новой темы. Сначала проводится ориентировочная беседа. Знакомо ли Вам произведение «Подражания Корану» А.С. Пушкина? Назовите слова, которые характеризуют отношение А.С. Пушкина к людям, к друзьям, к иным народам. (Дружелюбен, добр, сострадателен и т.д.) Какие священные писания вы знаете? (Коран, Евангелия, Библия.) Что вы знаете о Коране? Обратите внимание на тему занятия: «Подражания Корану» А.С. Пушкина». О чем свидетельствует название произведения?

После беседы следует **слово учителя**. Приводим краткое его содержание:

Интерес А.С. Пушкина к мусульманскому Востоку обусловлен его юношеским увлечением, интересом к произведениям «Персидские письма» Монтескье; «восточной» драматургии Вольтера и др. Важную роль в этом сыграло знакомство поэта с жизнью мусульманских народов Крыма и Кавказа в период южной ссылки 1820–1824 гг., в результате чего были созданы «Кавказский пленник» (1820–1821), «Бахчисарайский фонтан» (1823). Ярким свидетельством интереса поэта к мусульманскому Востоку является цикл стихотворений, объединенных заглавием «Подражания Корану», о работе над которым Пушкин писал брату Льву в ноябре 1824 года: «Я тружусь во славу Корана». Коран, как известно, является священной книгой мусульман об основателе ислама, пророке Мухаммеде (родился 29 августа 570 г. в Мекке). Коран, как и все священнописания, переведен на разные языки мира, в том числе на русский язык (переводчиками являются В. Порохова, Э. Кулиев, М. Веревкина и др.). В процессе написания «Подражания Корану» А.С. Пушкин использовал мотивы Корана. Так, К. Кашталова пишет, что А.С. Пушкин использовал 81 стих тридцати трех различных сур [Кашталова 1930: 243]. Следовательно, «Подражания Корану» являет собой поэтическое переложение сур «Утро», «Милосердию», «Победа» и др.

Далее следует **работа над двухчастным дневником**. Учащимся предлагается прочитать фрагменты, представленные на слайде, и дать к ним свои комментарий.

Слайд № 3:

Фрагмент из «Подражания Корану»	Комментарии студентов
<i>Мужайся ж, презирай обман, Стезю правды гордо следуй, Люби сирот, и мой Коран Дрожащей твари проповедуй. Творцу молитесь; он могучий: Он правит ветром; в знойный день На небо насылает тучи; Дает земле древесну сень.</i>	

После работы над двухчастным дневником учащимся предлагается сопоставить фрагмент из «Подражания Корану» с цитатой из сур Корана, определить сходство между ними.

Слайд № 4:

Цитата из сур Корана	Комментарии
«Знаешь ли, что есть вершина (добродетели)? Выкупить пленного, накормить в дни голода сироту, ближнего и нищего безвестного» (Сура X, с. 12–15).	

Затем предлагается прочитать фрагмент из «Смятения праведных» А. Навои, соотнести его с отрывком из «Подражания Корану» А.С. Пушкина, определить их сходство и различие.

Слайд № 5:

*Аллах, когда свой перл тебе вручал,
Тебя короной щедрости венчал.
Благодари его за дар любой
И ведай: благодарным – дар двойной.
За хлеб насущный, за питье и снедь
Молитвой с благодарностью ответь.
Тебе дана двойная благодать –
Всей грудью вольным воздухом дышать.
Ты помни с благодарностью о том,
Что почитаемо самим творцом!* (перевод С. Иванова, с. 28).

Обобщая ответы студентов, учитель отмечает, что А. Навои, как и А.С. Пушкин, проникшись духом Всевышнего, призывает быть щедрым, благодарным, дорожить двойной благодатью – свободой.

На заключительном этапе учащимся предлагается прочитать фрагмент из поэмы В. Хлебникова «Хаджи-Тархан».

Слайд № 6:

*Ах, мусульмане – те же русские,
И русским может быть ислам.
Милы глаза, немного узкие,
Как чуть открытый ставень рам* [В. Хлебников 1987: 232].

После чтения предлагается ответить на вопросы. В чем смысл строк «И русским может быть ислам»? С чем связывают поэты божественное начало? (С добродетельностью, милосердием, с праведной жизнью, щедростью души.)

Затем следует **обобщающее слово учителя**. Строки В. Хлебникова «Ах, мусульмане – те же русские, и русским может быть ислам» утверждают межнациональное согласие; расширяя их смысл, можно сказать, что ислам у В. Хлебникова – не только символ веры, но и олицетворение Востока. Поэтому, следуя поэту, не будет ошибкой заявить, что Восток может быть и французским, и английским, и немецким. Как видим, великие поэты А. Навои, А.С. Пушкин, В. Хлебников, Н. Гумилев выражали идею взаимной любви, дружелюбия. «Друг руку другу протяни, сильны мы, если не одни», – писал классик каракалпакской литературы Бердах.

4. Четвертая учебная ситуация. Задание на дом. Мотивировка оценок.

Заключение. Таким образом, диалог литератур в процессе изучения русской литературы способствует созданию новых возможностей для самосовершенствования каждой личности, активизации речевой коммуникации, обогащения духовной культуры, постижения идеала межнационального согласия, связанного с осознанием единства человеческого рода.

Библиография

- Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Искусство, 1986. – С. 300.
 Бахтин М. Проблемы поэтики Ф.М. Достоевского. – М., 1972. – С. 271.
 Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.
 Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. – М., 1982. – 365 с.
 Кашталова К.С. «Подражание Корану» А.С. Пушкина и их первоисточник. – Л., 1930. – Т. 55. – С. 243–270.
 Рудаковская С.В. Урок как основная форма обучения в школе. – Киев, 1998. – 142 с.
 Султанов К.К. Культурные различия – предпосылка диалога или «камень преткновения» // Литературоведение на современном этапе. Теория. История литературы. Творческие индивидуальности. – Тамбов – Елец, 2014. – С. 471.
 Хлебников В. Хаджи-Тархан. – М., 1987. – С. 248.

Русская медиакультура в обучении студентов-инофонов (на материале деловых СМИ)

Ширяева Оксана Витальевна

Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
доктор филологических наук, доцент
E-mail: oksana.shirayeva@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты преподавания русской медиакультуры студентам-инофонам. Эффективность преподавания культуры русской речи студентам-инофонам на данном материале обосновывается рядом причин. Контекстуальный и концептологический анализ лексики СМИ позволяет понять семантику русского языка как иностранного в рамках конкретной дискурсивной формации (деловой медиадискурс). На занятиях по русскому языку как иностранному изучение дискурса деловых СМИ должно включать диахронический срез лингвокультурной ситуации России. Современное высшее образование должно имплицировать знание о медиатизации как одном из определяющих признаков языковой личности студента.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурная ситуация, русский деловой медиадискурс, деловая пресса, языковая картина мира.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)

Russian media culture in teaching foreign students (A case of business media)

Oksana V. Shirayeva

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: oksana.shirayeva@gmail.com

Abstract. This paper explores separate aspects of teaching Russian media culture to foreign students. Its efficiency is substantiated by a number of factors. The contextual and conceptual analysis of media vocabulary allows to understand the semantics of Russian as a foreign language within the specific discourse formation of business media discourse. Studying business media discourse at the Russian as a foreign language lessons must include the diachronic analysis of Russian linguocultural situation. The contemporary higher education must imply the mediatization awareness as a feature of students' linguistic personality.

Key words: Russian as a foreign language, linguocultural situation, Russian business media discourse, business press, linguistic picture of the world.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)

Введение. В условиях современной глобализации и все более тесного контакта национальных культур особую актуальность приобретают аспекты концептуальной семантики изучаемого языка как иностранного. Проблема контекстуального функционирования и концептуального наполнения лексем тесно связана с трансляцией когнитивно-языковой информации носителю чужой лингвокультуры. Мы рассмотрим некоторые аспекты русской медиакультуры с точки зрения лингвокультурного потенциала в преподавании современного русского языка иностранным студентам.

Материалы и методы. Материалом исследования является лексика Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и российской деловой прессы конца 1990–2010 гг. («Ведомости», «Коммерсантъ», «РБК daily», «Деньги», Forbes, «Секрет фирмы», «Эксперт» и др.). Материалы данных деловых СМИ составляют обширный корпус текстов, которые формируют современный язык русской деловой прессы.

Методологические подходы к изучению языка СМИ, репрезентируемого различными коммуникационными каналами (пресса, телевидение, радио, Интернет), претерпели радикальные изменения на рубеже 1990–2000 гг. Переход от модели прямой идеологической пропаганды тоталитарного образца к манипулятивной парадигме постмодерна, в которой осуществляется конвергенция различных типов медиадискурса (рекламный, развлекательный, новостной, информационно-аналитический), создал определенные вызовы для российской академической науки.

Одним из актуальных методов в исследовании языка русской прессы является лингвокультурологический. Он выдвигается на первый план в языковых исследованиях начиная с 1980 гг., когда в общественных науках формируются идеи глобализации, межкультурной коммуникации, иными словами, проблемы взаимопонимания между носителями разных национальных лингвокультур приобретают актуальность. Заново поднимается дискуссия о соотношении «универсализма» и «релятивизма» в языковых си-

стемах разных семей и групп, а ключевым вопросом становится вопрос формирования «смыслов» различными языками. Соответственно, в центр внимания исследователей помещается семантика и ее национально-культурная, культурно-историческая специфичность. Поскольку семантика языковых единиц на рубеже XX–XXI вв. изучается в функциональной парадигме, то в лингвистике довольно быстро осуществился синтез культурологического метода и дискурсивного анализа: результатом его явилось развитие лингвокультурологических исследований групповых и персональных дискурсов в их национально-культурной специфичности. В данной работе интегрируются указанные методологические разработки.

Обсуждение. Медиакultura понимается как результат медиатизации, общества и языка – воздействия закономерностей массовой коммуникации, взаимосвязи общества и информационных технологий, индивида и Интернета. Феномен медиакультуры обладает универсальными (глобальными) и локальными (национально-специфичными) признаками. Важным лингвокультурологическим аспектом является выявление национально-специфического компонента русской медиакультуры на материале языка отечественной деловой прессы рубежа XX–XXI вв. и ее дидактического потенциала в преподавании культуры русской речи иноязычным студентам. Материалы деловых СМИ составляют обширный корпус текстов, которые формируют современный язык русской деловой прессы. Деловой медиадискурс отображает интертекстуальную природу «бессубъектных» дискурсов, апеллирующих не к личности автора, а к экспертному сообществу, гарантирующему объективность транслируемой информации.

Массмедийная разновидность делового дискурса наделена рядом специфических черт в сравнении с *повседневной, профессиональной и официальной коммуникацией, репрезентирующих концепт «дело»*. Официальный дискурс иерархичен, строго регламентирован, терминологизирован. Профессиональный дискурс балансирует между повседневной и официальной коммуникацией, сохраняя при этом базовую установку на специализацию картины мира, отличается высокой частотностью профессионализмов (ср.: *волатильность, монопортфель, аффилированные предприятия, монетаризация, девелопмент*). Повседневное общение идет по пути оптимизации языковых средств, депрофессионализации и жаргонизации дискурса, а нередко и актуализации тех семантических лакун, которые замалчиваются или эвфемизируются с помощью терминологии в официальном дискурсе.

Углубление лингвокультурологической модели, ориентированной на описание коллективного национального стереотипа языковой личности, осуществилось в исследованиях с *персоналогическим* аспектом: дискурс в них рассматривается с точки зрения как групповых идентичностей, т.е. типичных представителей «дискурсивных сообществ» *discoursecommunity* [Swales 1990: 21], так и индивидуальных. Соответственно, общенациональные стереотипы языковой личности дополнились дифференцированными «лингвотипажами» [Карасик 2009: 108], среди которых в русском дискурсивном пространстве конца 1990-х – 2010-х гг. вышел на передний план лингвотипаж «бизнесмена», «делового человека», «предпринимателя».

Дискурс деловой прессы представляет собой письменную разновидность делового медиадискурса. Освоение данной дискурсивной формации в процессе преподавания русского языка или культуры русской речи иноязычным студентам позволяет ознакомиться с менталитетом современного носителя русской лингвокультуры, выявить признаки сходства и различия разных национальных моделей «делового человека», пополнить словарный запас лексикой концептосферы «дело», закрепить навыки чтения и интерпретации массмедийных текстов определенной тематики (экономика, политика, деловой этикет). Именно в деловой прессе наблюдается стремительный процесс актуализации концепта «дело», возрастание «номинативной плотности» (термин В.И. Карасика) его языковых репрезентаций [Карасик 2009: 111]. На это указывает резкий рост количества контекстов употребления лексемы «дело» (ср.: издательство «Дело», специализирующееся на экономической, социологической литературе), а также атрибутив «деловой» (*деловая этика, деловая риторика, деловой человек* и т.п.), используемый не только в текстах, но и в нейминге (англоязычный термин: брендинг компании через акт номинации) – ср.: общероссийская общественная организация «Деловая Россия» (учреждена в 2001 г.); журналы «Деловой квартал», «Деловой Петербург»; транспортная компания «Деловые линии», строительная компания «Деловой мир», внедрение новых междисциплинарных предметов в образовании: *деловая этика, риторика, коммуникация, психология*. Выбор лексемы в качестве единицы маркетингового нейминга свидетельствует о его популярности, повышении социального статуса, эффекте узнаваемости, высоком символическом капитале. В 1990-е гг. формируется русская «деловая пресса» – новый для постсоветской культуры тип прессы, а как следствие – деловой медиадискурс (в информационное обслуживание делового сообщества вовлекается устный радиодискурс).

Можно говорить о феномене возрождения деловой прессы на рубеже XX–XXI вв., развитие которой было прервано эпохой социализма (когда деловая пресса была представлена лишь специализированными отраслевыми изданиями): неслучайно названия ряда новых изданий заимствованы или адаптированы из дореволюционных реалий – существовали такие газеты и журналы, как «Дело», «Банковское дело», «Деловой листок», «Деловая газета», «Деловая Россия», «Деловой Петербург», «Коммерсантъ». О росте «номинативной плотности» концепта «дело» свидетельствует и статистика, представленная в НКРЯ.

В советской культуре, ориентированной на генерацию и воспроизводство ценностей коллективизма, пресса общалась с читателем по риторическому принципу «отсылки к авторитету» – партии, генерально-

го секретаря, мифического «народа», «прогрессивного человечества» и других безличных, но идеологически не оспариваемых инстанций. Новая деловая журналистика создает убедительный социальный миф, основанный на принципе противопоставления социалистическим ценностям – это мифы о «свободной конкуренции», демократии как политической системе равных возможностей, личностно ориентированной культуре и пр. Деловая пресса, пожалуй, более всего подпадает под модель СМИ как «четвертой власти»: в отличие от «инструментальной» (идеологически зависимой) функции в социалистической общественной системе, деловые СМИ реализуют концепцию открытого общества.

Выделяя «деловую» картину мира в общей языковой картине, мы тем самым вычленим сегмент языкового сознания и речевого поведения, ориентированного на концептосферу «дело». Для деловой картины мира характерно наделение положительной оценкой личности, вовлеченной в «бизнес» и «рынок» (ср.: *у него свой бизнес, он создал свой бизнес, перспективный бизнес, дорогой бизнес*). Напротив, неспособность вести, поднять, удержать бизнес (рынок) оценивается негативно. В русской деловой прессе 2000–2010-х гг. постепенно складываются лингвокультурные типажи *предпринимателя*, интеллектуала-либерала – представителя «креативного класса» (получившего в 2010-х гг. ироничную номинацию *креакл*), *офисного планктона*, *олигарха*, *депутата*. Деловые издания 2000–2010 гг. стали трансляторами деловой картины мира в медиадискурсивном пространстве. Реципиент данных текстов устойчиво ассоциируется в современном русскоязычном пространстве с «элитой», а его концепты являются «дискурсообразующими» [Островская 2013: 84].

В целом деловая пресса конца 1990-х – начала 2010-х гг. отображает новую «лингвокультурную ситуацию» (термин В.М. Шаклеина) [Шаклеин 1997: 125] россиян в постсоциалистический период – это изменение установки с пассивного потребления неизменного и ограниченного набора государственных льгот и благ на активное построение собственного проекта, способного к развитию, но подверженного рискам. Однако заметный процесс глобализации, а вернее, вестернизации русской языковой картины мира в указанный период, проявившийся в актуализации концепта «бизнес», проходил и продолжает развиваться довольно сложно, как всякий лингвокультурный процесс адаптации «чужой» картины мира.

Рассмотрим семантику имени концепта «дело», а более пристально – атрибутива «деловой». Атрибутив «деловой» характеризуется высокой частотностью в русском языке в период 2000-х гг. для характеристики как новых реалий, так и социокультурных явлений. Мы проанализировали семантическое поле атрибутива «деловой» на материале Национального корпуса русского языка, сосредоточив внимание на основном и газетном корпусах. Выделим наиболее частотные словосочетания с прилагательным «деловой», свойственные постсоветской языковой реальности (примеры взяты из «Национального корпуса русского языка» [НКРЯ] и выбранных нами текстов деловой прессы):

– **о человеке (деловой человек, деловые люди, деловая женщина):**

«После моего отъезда из Вологды, уже во время перестройки, Витя проявился как **деловой человек**, вел издательское и книготорговое дело, помогал, чем мог, местной литературе» (В. Астафьев. Затеси. 1999) [НКРЯ];

«Однако я хотел бы иметь от вашей деятельности несколько больший... профит, как говорят англичане. Я преклоняюсь перед абстрактными науками, но я – **человек деловой**» (А. Солженицын. В кругу первом. 1968 / Новый мир. 1990) [НКРЯ];

«**И деловые люди** вынуждены играть по правилам криминала» (Комсомольская правда. 2010.10.06) [НКРЯ];

«Вчера президент Дмитрий Медведев встретился с крупным бизнесом в лице РСПП. **Деловые люди** остались довольны. С глазу на глаз они поговорили о наболевшем: непомерно большом участии государства в экономике, тяжелом налоговом бремени, несовершенных законах и очень избирательной господдержке» (РБК Daily. 2009.10.22);

«Поэтому в FujitsuSiemens считают, что типичным покупателем 3 7010 может стать **деловая женщина**, которой требуется стильный электронный спутник в путешествиях, легко помещающийся в ее багаже» (Computerworld. 2004) [НКРЯ];

– **о сфере и этносе деятельности (деловая коммуникация, компетенция, риторика, этика):**

«Пришло время посмотреть на возможность другого подхода, когда рубль привязан к корзине доллар – евро, – заявил зампред Центробанка РФ, выступив в Лондоне на конференции «**Деловая этика и корпоративное управление в России**» (Труд. 2004.03.02) [НКРЯ];

«В рамках этой программы управления персоналом с целью адаптации молодых специалистов первого года работы в ЗАО «Лукойл-Пермь» организован и проводится семинар-тренинг «**Деловая коммуникация**» (Нефтяник – Пермь. 2003.05.27) [НКРЯ];

– **об образе мыслей и жизни, моделях поведения и имиджевом позиционировании (деловой стиль, деловой подход, деловой склад (ума), деловая хватка, деловая репутация):**

«7 апреля прокурор области Анатолий Бондар направил в Кировский районный суд исковое заявление о защите чести, достоинства и **деловой репутации** и возмещении морального вреда» (Богатей (Саратов). 2003.04.17);

– **о социально-профессиональном сообществе и его предпринимательской деятельности (семантика синонимична иностранной корневой основе бизнес- в составе слов-композиций бизнес-**

сообщество, бизнес-организация, бизнес-цикл и т.п.): деловые организации, деловые круги, деловая среда, деловой мир, деловая элита, деловое сообщество, деловой(-ые) цикл(-ы) (бизнес-цикл(-ы):

«*Два источника в деловых организациях, участвующих в обсуждении вопросов, говорят, что введенные муниципальные сборы представители бизнес-объединений обсуждали на прошлой неделе*» (РБК daily. 12.11.2014);

«*И ответить на почти гамлетовский – в рамках деловой среды – вопрос о том, как они смогли развить свой бизнес, если бы обладали дивидендами, исчисляющимися миллионами долларов*» (Дело (Самара). 2002.07.17) [НКРЯ];

«*Именно дело, то есть бизнес. Да, газетное производство имеет свою специфику. Однако, хотим мы того или нет, это бизнес. И он должен жить по тем же законам, по которым живет весь деловой мир. В противном случае рано или поздно издание обречено на провал*» (Витрина читающей России. 2002.06.28) [НКРЯ];

«*Во-первых, понять, где мы находимся, и осознать проблемы страны не в научном смысле, а реально – в этом смысле встреча президента Путина с лидерами думских фракций и деловой элитой страны говорит о понимании руководством страны не благостного положения дел*» (Время НМ. 2003.07.31) [НКРЯ];

«*Также г-н Аксаков отметил, что и власти, и деловое сообщество давно обсуждают тему саморегулирования финансового рынка в России*» (РБК Daily. 2009.09.17) [НКРЯ];

«*Деловое сообщество должно участвовать в борьбе с рейдерством путем повышения открытости и прозрачности ведения бизнеса*» (РИА Новости. 2008.09.23) [НКРЯ];

«*Бизнес-циклы представляют собой тип колебаний, который обнаруживается в экономической активности наций, опирающихся на предпринимательство. Цикл состоит из фазы роста, наблюдаемого примерно в одно время во многих секторах экономики, и последующих столь же всеобщих фаз рецессии, спада и оживления, последняя из которых перерастает в фазу роста следующего цикла. Эта последовательность фаз повторяется, но не имеет четкой периодичности; продолжительность бизнес-циклов варьируется от года до десяти-двенадцати лет. Их нельзя разделить на более короткие циклы такого же типа с близкой к ним амплитудой колебаний*» (Коммерсантъ. 3.10.2011);

«*В ходе восстановительной фазы нынешнего делового цикла не проявился обычный эффект базы, когда за глубоким падением должен был бы следовать достаточно быстрый подъем*» (Эксперт. 2012. № 3 (786);

– **о признаках среды и характере деятельности (деловой климат, деловая активность):**

«*До сих пор эта формула звучит, мягко говоря, угрожающе, оказывая заметное влияние на деловой климат в стране*» (Бизнес-журнал. 2003.10.23) [НКРЯ];

«*Оптимальная нагрузка, по его мнению, не мешает деловой и предпринимательской активности*» (РБК Daily. 2011.04.19) [НКРЯ].

Заключение. Представленный лексический материал позволяет сделать выводы о семантике атрибутива «деловой». Она может быть распределена по нескольким группам, внутри которых прилагательное «деловой» вступает в атрибутивные конструкции с лексемами выявленных значений.

Итак, прилагательное «деловой» может характеризовать: 1) принадлежность к социально-профессиональной группе (элита, сообщество, мир, среда); 2) сферу деятельности (бизнес здесь синонимичен «делу»: коммуникация, отношения, партнерство) (о семантических корреляциях между лексемами «бизнес» и «дело» см.: [Крюков 2012: 25]); 3) этос (этика, отношение, подход, склад, человек, женщина, люди). Выявленные семемы «дела» позволяют расширить представление о деловой концептосфере, актуализировавшейся в постсоветской русской языковой картине мира.

Таким образом, актуальность данной дискурсивной формации связана, с одной стороны, с ее активной вовлеченностью в международную экономическую коммуникацию, с другой стороны, с наличием национальной специфики, что служит плодотворной почвой для адаптации иностранного студента к русской лингвокультуре, освоения различных дискурсивных практик изучаемого языка, речевого этикета в различных прагматических ситуациях и контекстах.

Библиография

Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2001. – С. 75–81.

Карасик В.И. Языковые ключи. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.

Крюков И.А. Смысловое наполнение концепта «бизнес» и его репрезентация в русском языке на современном этапе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

Островская Т.А. Дискурсообразующие концепты элиты // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение. – 2013. – № 3 (126). – С. 83–89.

Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М.: ОЛПС, 1997. – 180 с.

Swales J. The Concept of Discourse Community // Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. – Boston: Cambridge University Press, 1990. – Pp. 21–32.

Раздел 3.

Тезисы докладов

III Международной молодежной научно-практической конференции «Русская речемыслительная культура: проблемы эффективности коммуникации» (27.11. 2017)

Part 3.

Abstracts of the Third scientific conference “Russian Communicative Cognitive Culture: Problems of Effective Communication” (27 November 2017)

Жанрово-стилистическая специфика реалити-шоу

Адильбекова Айгерим Айдыновна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск),

4 курс специальности «Журналистика», <aygerimdamir@yandex.ru>

Научный руководитель – Галкина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук

Появление во второй половине XX века новых технологий повлекло за собой становление революционного жанра телевидения – реалити-шоу. Пик его развития на Западе – 90-е гг., на постсоветском пространстве – середина 2000-х, где первым таким проектом стало шоу «За стеклом» (канал ТВ-6, Россия) в 2001 году. Фактор появления на телевизионном рынке многих стран принципиально нового по своей концепции построения, жанровым характеристикам и содержанию телепродукта реалити-шоу и его позиционирование в контексте современного телевидения напрямую соотносится с проблематикой развития информационного общества.

Реалити-шоу, или реалити-телевидение – телевизионный жанр, разновидность развлекательной телевизионной передачи и онлайн-трансляции. Сюжетом является показ действий группы (или групп) людей в приближенной к жизни обстановке. Реалити-телевидение очень развито в США и Великобритании, и процент реалити-программ в сетке вещания этих стран гораздо выше, чем в СНГ, однако термин «реальное телевидение» существует только в западной типологии жанров, в России и Казахстане в том же значении употребляется менее точный – «реалити-шоу». Данный телевизионный жанр объединяет множество телевизионных программ, изначальная идея жанра предполагала соответствие передачи следующим признакам: а) отсутствие сценария, б) подача в телеэфир с первого дубля, в) участие «обычных» людей, не имеющих практики в игровом жанре, а не профессиональных актеров, г) условия съемок, максимально приближенные к реальным (в отдельных случаях – экстремальные ситуации и борьба за жизнь). В течение длительного времени в передаче показывается естественная жизнь и взаимодействие изолированной группы персонажей в той или иной обстановке. Декларируется свобода поведения участников – считается, что события развиваются свободно, без заранее определенного сценария, в чем и состоит «изюминка» реалити-шоу. Зрителя заставляют поверить в то, что он становится свидетелем не разыгранного спектакля, а реальных сцен из жизни. «Реалити-телевидение предлагает программы и шоу, которые следят за жизнью – действиями, поступками и общением участников, – напрямую (по правилам без заученных ролей, поз и моделей поведения)» [Реалити-шоу. Электронный ресурс].

Вышеизложенные признаки – критерии, объединяющие программы в жанр реалити. К шоу относят жанр, основное качество которого – зрелищность, главная функция – рекреативная. Так как направленность современного телевидения смещена в сторону развлекательности, реалити-программы в основном представлены именно в виде реалити-шоу.

Со временем форматы реалити-шоу стали развиваться по нескольким направлениям.

Шоу *подглядывания*, в котором удовлетворяется присущая абсолютному большинству населения Земли страсть к подглядыванию и подслушиванию. Любопытство и стремление к сильным переживаниям, особенно проявляющиеся на фоне монотонной повседневной жизни, привлекают внимание людей к событиям, происходящим с персонажами шоу. Поэтому необходимо, чтобы в характере участника присутствовали разные, но в то же время типичные для общества характеры. Ценными являются способности сыграть, произвести впечатление, привлечь к себе внимание. Это программы «За стеклом», «Охотники за привидениями» (Россия).

Шоу *обновления* (модернизации), в котором происходит обновление части или всего жизненного пространства героя (героев) программы, его рабочего места или транспортного средства. Американское шоу «This Old House», дебютировавшее в 1979 году, было первым такого рода. Примеры программ такого типа: «Квартирный вопрос», «Школа ремонта» (Россия).

Шоу *выживания* отличается невыносимыми для нормальной жизни условиями, в которых участники проекта бьются за победу. Именно на чрезвычайных и экстремальных испытаниях проверяется выносли-

вость участников, устойчивость к восприятию неожиданных препятствий и быстрая реакция на их преодоление. Особое внимание уделяется надежности и ответственности участника, его готовности выполнять предъявляемые организаторами шоу требования. Яркий пример шоу выживания – «Последний герой» (Россия).

Шоу *обучения*, кроме развлекательной функции, несет в себе практическую выгоду как для зрителей, так и для участников. Перед ними ставится задача по освоению новой профессии или повышению профессионального уровня, а у зрителей появляется возможность получить практические знания. Очень важно, чтобы участники шоу стремились к получению знаний и применению их на практике. У активных и перспективных повышается шанс быть востребованными в этой области. Интересные примеры шоу обучения: «Фабрика звезд», «Танцы». Разнообразные реалити-проекты и программы с элементами реалити являются сегодня неотъемлемыми компонентами сетки современного телевидения.

Развлекательность – основная ориентация массовой культуры. Реалити-шоу использует все маскультовские методы борьбы за потребителя, беря их у ток-шоу, игровых и спортивных программ. Акцент на том, чтобы сознаться, известен зрителям со старого телевизионного жанра – ток-шоу. Именно непринужденный разговор ведущего-журналиста сначала с известными людьми, а потом, с ростом популярности жанра, и с «простыми» давало зрителям возможность «ближе познакомиться» со своими идолами – кинозвездами, спортсменами и политиками.

Реалити-шоу, как и любое другое вещательное направление, несет в себе определенный смысл, имея при этом отчетливо утилитарное значение. Во-первых, реалити показывают человеку способы решения тех или иных жизненных ситуаций (как правило, конфликтов), а во-вторых, как считает, например, Д.Б. Дондурей, именно реалити-шоу способны стать уникальным инструментом, с помощью которого можно учить людей быть более толерантными, изживать социальные фобии, строить взаимоотношения в социуме независимо от его размеров [Морозов, Антоничева. Электронный ресурс].

Библиография

Реалити-шоу: специфика жанра, актуальность и проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: pandia.org/text/78/116/104504.php

Морозов Н., Антоничева М. Реалити-шоу: значимый элемент сегмента: часть 1. // Русская линия: Православное информационное агентство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusk.ru/st.php?idar=21747>

Моделирование положительного образа России на занятиях по русскому языку как иностранному

Андреева Яна Евгеньевна, Асташова Алёна Андреевна

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень),

2 курс магистратуры, направление «Филология: Русский язык и русская литература для иностранцев», <уапа.andreeva93@mail.ru>, <astashova_89@mail.ru>

Научный руководитель – Лабунец Наталья Вадимовна, доктор филологических наук, доцент

В соответствии с «Концепцией государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом», утвержденной президентом Российской Федерации в 2015 году, формирование позитивного образа России и русского человека в мире, а также укрепление позиций русского языка за рубежом является приоритетным направлением внешней политики страны. В настоящее время выполнение этих задач обладает особой актуальностью, поскольку проявляются тревожные тенденции в подготовке материалов для иностранной аудитории, изучающей русский язык, наблюдается стремление авторов иностранных пособий по русскому языку включать упражнения и диалоги, навязывающие неправильный образ страны. Инофон, изучающий язык по данным учебникам, останется на уровне стереотипного мышления, что повлечет за собой сужение сфер употребления русского языка, а затем и ослабление интереса к самой стране. В целях изменения данной ситуации необходим выбор правильных ориентиров в обучении. В связи с этим мы предлагаем разработку проекта «Моделирование положительного образа России», который позволит преподавателю сформировать лингвострановедческую компетенцию иностранного студента. Среди задач проводимого исследования могут быть названы следующие: 1) поддержка и укрепление статуса русского языка; 2) реализация научно-исследовательских и образовательных программ в области изучения и преподавания русского языка как иностранного; 3) содействие изучению и преподаванию русского языка как иностранного. Но основной научной задачей является разработка комплекса мероприятий, который позволит сформировать положительный, соответствующий действительности имидж страны, поддержать мотивацию к изучению русского языка и культуры, а также продвинуть позиции русского языка в мировом сообществе.

Обучение иностранному языку должно проходить через ознакомление с культурным бэкграундом страны, говорящей на нем. В своем главном научном труде «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин утверждают, что «изучение культурного фона способствует повышению уровня владения иностранным языком» [Верещагин, Костомаров 1990: 79]. Вслед за открывателями лингвострановедения в России ведущие исследова-

тели языка и педагоги МГУ им. М.В. Ломоносова, ГИРЯ им. А.С. Пушкина, такие как А.Н. Щукин, Ю.Е. Прохоров, говорят о необходимости введения регионоведческого аспекта в образовательный процесс. Несмотря на это, в Тюменской области лингвокультурные региональные данные, а также технологии их использования для развития межкультурной коммуникации иностранных учащихся представлены скудно. В данных условиях предлагаемый нами проект является шагом к обеспечению нового уровня преподавания русского языка как иностранного в Тюменском регионе и популяризации знаний в широком образовательном и культурном контексте. Проект включает в себя ряд мероприятий: лекции, практические занятия с носителями языка, творческие встречи с тюменскими писателями, экскурсии по Тюменскому региону, подготовка видеороликов о России, направленных на экспресс-освоение навыков общения на русском языке и проведение культурно-просветительской деятельности в иностранной аудитории.

В ходе реализации данных работ были получены следующие результаты: 1) языковая и культурная адаптация иностранцев в российской действительности; 2) воспитание толерантности в условиях кросс-культурного взаимодействия; 3) формирование норм российского речевого этикета; 4) помощь в понимании русского национального характера на основе изучения особенностей русской истории, традиций, культуры; 5) обогащение представления о языковом многообразии мира, о региональном варьировании коммуникативной и социокультурной ситуации страны, о Тюменском регионе как о значимой части России; 6) устранение стереотипов и обобщенных представлений иностранцев о России.

Таким образом, проект о Тюмени для иностранных студентов позволит решить многие задачи, связанные с адаптацией иностранцев, формированием лингвострановедческой компетенции, а также поможет создать положительный образ нашей страны в сознании представителей других государств.

Библиография

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

Гармонизирующий диалог как основа эффективной коммуникации в педагогической сфере

Антюхова Анна Андреевна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Россия,
студентка Института филологии отделения иностранных языков, <annaantyukhova96@rambler.ru>
Научный руководитель – Мещерякова Ольга Александровна, д-р филологических наук, профессор

Педагог на любой ступени образования – это не только и не столько «источник информации», сколько наставник, руководитель самостоятельного поиска новых знаний учениками. Ввиду этого принципы организации воспитания и обучения, в основе которых лежит только воздействие педагога на учеников, теряют свою актуальность. В образовательной политике ставится акцент на принципе сотрудничества и сотворчества между обучающимися и педагогом. Это предполагает и особый формат общения, и особые коммуникативные навыки, определяет возможность выделения «диалогического» педагогического дискурса. Педагогический дискурс – это «речевое поведение в том классе речевых ситуаций, для которых природа коммуникативного события определяется как “обучение и воспитание в профессиональной образовательной деятельности”» [Михальская 2014: 430]. При этом субъектами дискурсивного процесса выступают «обучающийся» (воспитанник детского сада, школьник, студент) и «педагог» (воспитатель, учитель, преподаватель). Все законы риторики: закон гармонизирующего диалога, закон продвижения и ориентации адресата, закон эмоциональности речи, закон удовольствия – имеют неразрывную связь с фактором адресата.

Для педагогического общения особенно важна ориентация на форму гармонизирующего диалога. Он выступает первым законом современной общей риторики и, пожалуй, главнейшим законом риторики педагогической, он утверждает, что эффективное общение достигается только в случае диалогического взаимодействия между участниками речевой ситуации. На принципе гармонизирующего диалога строится русский речевой идеал. В свое время его очень точно воспринял и описал М.М. Бахтин: «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, отвечать, соглашаться и т.д. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань Человеческой жизни...» [Бахтин 1996: 318].

Современной риторикой категорически отрицается «речь, обращенная к самому себе» – в прямом и переносном смысле. В риторическом осмыслении речь не должна обращаться «в никуда». Речевая ситуация не может существовать, если в ней будет действовать только один говорящий, так как речь должна воздействовать на кого-то и гармонизировать кого-то с кем-то [Михальская 2002: 92]. Тем самым риторика подразумевает активность как говорящего, так и слушающего. Эффективная и воздействующая речь всегда подразумевает, что в рассматриваемой речевой ситуации присутствует не только говорящий, но и одно или несколько других лиц, поэтому гармонизирующая речь определяет еще и гармоничный характер их речевых отношений. Собеседник, аудитория являются не пассивными объектами, которым адресант должен передать определенную информацию, оказывая воздействие. Задача адресанта заключается в пробуждении собственного внутреннего слова у слушающего, потому что «говорить есть не что иное, как возбуждать в слушателе его внутреннее слово» (В.Ф. Одоевский). Только два компонента – слово говорящего (педагога) и внутреннее слово слушающего (обучающегося) – способны обеспечить

установление гармонических и двусторонних отношений в рамках педагогического общения. О подобной роли слова говорил еще А.А. Потебня: «Наше слово действует на других, но при этом оно устанавливает между замкнутыми в себе личностями связь, не уравнивая содержания личностей, а настраивая их гармонически» [Потебня 1989: 226]. В идеале все педагоги должны владеть приемами гармонизации профессиональной коммуникации. Только на этом основании они смогут добиться желаемой реакции от обучающегося, а также призвать его действовать необходимым образом.

Можно выделить некоторые *гармонизирующие речевые акты* в педагогическом процессе. Это могут быть *пожелания*: «Сегодня мы пишем контрольную работу. Желаю всем положительных результатов», *комплименты*: «Сегодня вы меня очень порадовали», а также *акт передачи эмоционального состояния*: «Сегодня у меня хорошее настроение. Желаю, чтобы оно было и у вас». Помогают гармонизировать диалог и *акты поддержки*: «Сережа, не переживай. У тебя все получится», и *акты предостережения*: «Пожалуйста, будьте очень внимательны». Каждый из названных актов не может быть реализован только на уровне речевой техники. Он требует, чтобы говорящим учитывалось то, какие особенности личности, особенности психики и восприятия есть у слушателя, что в общем называется «фактором адресата». Только с опорой на него и могут быть реализованы подлинно субъект-субъектные отношения в педагогическом дискурсе. Выполняя ведущую роль в коммуникации, довольно часто учитель сам является инициатором конфликта из-за незнания, как его сгладить, или из-за действий по антипедагогическим стереотипам (например, «Если ты такой умный, то встань на мое место и проведи урок, а я сяду за парту и буду хихикать»). Так как педагоги недостаточно подготовлены конструктивно решать конфликты с обучающимися, возникает межличностная конфронтация. Происходит столкновение различных мнений, интересов, начинается спор, в котором ни одна сторона не собирается уступать. Ввиду этого эффективность педагогического общения резко снижается, а учителем не достигается цель урока. В процессе таких «выяснений отношений» изменяются социальные роли, цель общения. Иногда на спор ученика и учителя тратится большое количество времени. В таком случае остальные обучающиеся могут чувствовать себя подавленными, у них может быть снижена работоспособность. Более того, урок может быть сорван полностью.

Выделяют две группы причин конфликтных споров, которые порождаются учителем: дидактическая и этическая. *Этические* причины споров заключаются в том, что учитель нарушает нормы педагогической этики. При этом проблема корректного поведения педагога приобретает социальную значимость, вследствие чего ее обсуждение открыто проводится в средствах массовой информации. К *дидактической* группе относятся непрофессиональные действия учителя, которые связаны с образовательным процессом. Подобные моменты становятся предметом современных риторико-педагогических изысканий. Важно, что в них обращается внимание: 1) на характер педагогической ситуации, например, на ситуацию, требующую «быстрого реагирования» [Кулик 2014], 2) на ступень образования, например, выделяется возрастная группа начальных классов [Никишова 2010]. Также важны и выводы подобных исследований. В них особый акцент делается на реализацию закона гармонизирующего диалога с учетом «эмоциональной области сознания участников учебного диалога» [Там же], а не только в нише реализации учебно-познавательных целей.

Знания о «диалогическом гармонизирующем» педагогическом общении помогают педагогам-специалистам совершенствовать коммуникативную сферу, анализировать трудности, возникающие во время общения с обучающимся, т.е. для осуществления гармонизирующего диалога коммуникативная компетенция обязательно должна включать рефлексивную субкомпетенцию. Знания о самом себе способствуют тому, что учитель понимает не только то, как построить речь или осознать ее уместность (более подробно о механизмах реализации коммуникативной субкомпетенции см.: [Ворожбитова 2012: 206]), но и как нужно переосмыслить себя, свое поведение, мышление так, чтобы обучающиеся смогли с благодарностью вспомнить о времени, проведенном в школе; о своих учителях, научивших их свободному общению с окружающими, «принятию» людей, партнеров с их особенностями, с их мнением, столь отличным от «моей» точки зрения. Проблема активного использования гармонизирующего диалога как основы педагогического общения должна обсуждаться, как и другие вопросы «моделирования профессиональной языковой личности», в двух аспектах: результирующем (специалист) и процессуально-подготовительном (студент) [Там же: 205].

Будущий педагог, еще будучи студентом, должен преодолевать закрытость в самом себе, нежелание узнать и услышать «другого», так как эти качества делают невозможным диалогическое общение. Педагогу высшей школы надо особенно внимательно относиться к этой проблеме на ступени подготовки специалиста. Научить видеть мир глазами другого человека, когда будущий педагог еще сам «обучающийся», помогают самые разнообразные коллективные формы работы, в ходе которых субъекту педагогического процесса нужно и говорить самому, и в то же время слушать и понимать других. Это не только диспут или дискуссия, но и защита исследовательской работы, проекта и т.п. Конечно, в широком смысле «цель коллегиальной и – шире – коллективной творческой речемыслительной деятельности – выработать наиболее оптимальные и скоординированные в масштабах планеты концепции, стратегии и тактики образовательного процесса по воспроизводству культуры в индивидуальных языковых личностях новых поколений» [Бурукина, Ворожбитова 2014: 65], однако в узком смысле цель такой творческой речемыс-

лительной работы – формирование толерантности как профессионального качества учителя, которое определяет языковую личность педагога на когнитивном и прагматическом уровне. Толерантность в аспекте речевой коммуникации связана с речевым действием и с речевым поведением учителя и ученика [Пушкарь 2014], обеспечивая их взаимодействие через диалог.

Таким образом, гармонизирующий диалог является основой в педагогической сфере, так как без него педагогическое общение не может быть эффективным, а значит, эффективным не будет и сам образовательный процесс.

Библиография

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1996.
- Бурукина О.А., Ворожбитова А.А. Образовательные стратегии в условиях глобализации: лингвориторический аспект // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2014. – № 19. – С. 59–67.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2012. – № 17. – С. 205–210.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Academia, 2003. – 173 с.
- Кулик Е.В. Речевые приемы гармонизации педагогического общения в «ситуациях быстрого реагирования» // Молодежь и наука: сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section087.html>.
- Михальская А.К. Основы риторики. 10–11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Дрофа, 2002. – 496 с.
- Михальская А.К. Педагогическая риторика // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник: под ред. А.П. Сковородникова. Электронное издание. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 430–431.
- Никишова С.А. Закон гармонизирующего диалога и его принципы в речевом поведении учителя начальных классов // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 42–43.
- Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 624 с.
- Пушкарь Т.Б. Толерантность в парадигме профессиональных качеств учителя // Гражданское воспитание младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона: материалы научной конференции (г. Елец, 9–10 октября 2014 г.). – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. – С. 84–89.

Проблемы лингвистической экспертизы текстов СМИ

Аяганова Жанар Азаматовна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск),

4 курс, специальность «Журналистика», <zhanara.ayaganova@yandex.ru>

Научный руководитель – Галкина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук

Лингвистическая экспертиза рассматривается как направление прикладной лингвистики и как составная часть судебной лингвистики (А.Н. Баранов). Вне всяких сомнений, лингвистические экспертизы предполагают использование знаний о структуре и функционировании языка, полученных в рамках прикладной лингвистики. Демократизация общества и возникновение сферы публичной политики привели к появлению таких направлений прикладной лингвистики, как политическая лингвистика, направление изучения языка рекламы, прикладные методики лингвистического мониторинга языка средств массовой информации – как для целей лингвистической теории и культуры речи, так и для выявления изменений в структуре общественного сознания по данным языка и т.д.

Среди таких успешно развивающихся направлений прикладного языкознания – лингвистическое консультирование (экспертоведение, экспертология) как использование знаний о структуре и функционировании языка для оптимизации использования языка в средствах массовой информации, в публичной политике, в преподавании, в законодательной деятельности, юридической сфере и др.

Известны труды А.Н. Баранова, который разработал типологию лингвистических экспертиз [Баранов 2000: 156] в данной области. Безусловно, классификация лингвистических экспертиз может проводиться по различным параметрам. Формальные критерии не представляют существенного интереса с точки зрения собственно теории лингвистических экспертиз, хотя и влияют на процедуру выполнения экспертизы и способ представления результата. По формальному параметру лингвистические экспертизы (и не только собственно лингвистические) разделяются на две большие группы: официальные и инициативные. *Официальные* экспертизы выполняются по постановлению суда или органов дознания и имеют статус доказательств. *Инициативные* экспертизы выполняются по инициативе любых заинтересованных физических и юридических лиц (в том числе ответчиков и истцов, адвокатов, частных фирм, государственных

организаций, патентных поверенных и т.д.). Инициативные экспертизы могут признаваться как правомерное доказательство только по решению суда или органов дознания.

По количеству экспертов различаются комиссионные и неkomиссионные экспертизы. *Комиссионные* экспертизы выполняются несколькими экспертами, *некомиссионные* – только одним.

По объекту лингвистических экспертиз выделяются экспертизы звучащей речи, экспертизы письменного текста и вербально-визуальные экспертизы. В экспертизах *звучащей речи* исследуются акустические характеристики речевых высказываний, в частности, для определения автора речевого сообщения. Если в экспертизах звучащей речи используется специальный инструментарий акустики, фонетики и фонологии, то экспертизы *письменного текста* разнообразны по своей направленности и используемым методикам. В экспертизах такого рода может использоваться и морфологический анализ (например, при исследовании сходства и различий товарных знаков), и синтаксический анализ (например, при выявлении синтаксической сложности текстов в установлении авторства), и семантический анализ (например, семантическое исследование инвектив в экспертизах по делам о защите чести и достоинства), и анализ текста (например, в экспертизах по определению семантического подобия текстов), и лингвостатистический анализ (например, в экспертизах по установлению авторства). *Вербально-визуальные* экспертизы объекта для исследования имеют сложно организованный феномен – сочетание вербальной и невербальной информации, т.е. комбинацию текста и изображения. Это оказывается необходимым при оценке степени близости товарных знаков, когда по набору символов или графем товарные знаки близки, но изобразительно поданы по-разному. Анализ изображения и текста в единстве требуется и в тех случаях, когда семантика текста или его фрагментов, иллюстрирующих изображение, не вполне ясна. Например, выражение *Знай наших!* может использоваться и как фразеологизм в значении «выражение говорящим положительных эмоций, вызванных чем-либо, интерпретируемых как знак превосходства лица или группы лиц, с которыми говорящий себя отождествляет», и как свободное словосочетание – императив-рекомендация, коммуникативная цель которого заключается в том, чтобы рекомендовать адресату пополнить свои знания о конкретной группе лиц, с которыми говорящий себя отождествляет.

Еще один тип экспертиз – *автороведческие* экспертизы, задачей которых является установление авторства текста. Типовые случаи автороведческих экспертиз описываются следующими ситуациями: 1) множественная неопределенность; 2) сравнение по образцу; 3) конкуренция образцов.

Развитие теории лингвистических экспертиз и как теоретического, и как прикладного направления предполагает решение ряда важных задач. Прежде всего, необходимо повысить степень объективности результатов лингвистических экспертиз для того, чтобы экспертизы были воспроизводимы другими исследователями. Разумеется, это возможно только при использовании достаточно формализованных процедур лингвистического анализа. Иными словами, проблема методов лингвистического исследования, во многом забытая в современной теоретической лингвистике, встает в полный рост. Второе направление деятельности в лингвистической экспертологии – перевод терминологии законодательства в лингвистические термины и наоборот. Многие понятия из сферы лингвистических экспертиз по защите чести и достоинства до сих пор не получили адекватной лингвистической интерпретации. Наконец, третье, весьма перспективное направление – исследование закономерностей организации вербальной и визуальной составляющих текста в семиотическом понимании.

Современная массовая культура с очевидностью движется в сторону визуализации информации. На этом основаны такие феномены, как электронные СМИ, реклама, гипертекстовые технологии организации знания. Дискурс оказывается не только вербальным, но и визуальным. Очевидно, что доля речевых образцов, прямо связанных с изображением, и доля соответствующих экспертиз будут только возрастать. Между тем лингвистическая теория пока не дает надежных инструментов исследования таких речевых визуальных феноменов.

Библиография

Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2000. – 360 с.

Понятие «речевой имидж» в современной лингвистике

Белоконь Екатерина Александровна

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка),

3 курс бакалавриата, направление «Филология», <katerina.belokon09@gmail.com>

Научный руководитель – Лешкова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент

Слово «имидж» прочно вошло сегодня в русский язык, об этом можно судить по тому, как широко им пользуются в настоящее время. Имидж как понятие обычно означает искусственно сформированный образ кого-либо или чего-либо [Толковый словарь... 2005]. В таком значении это недавнее заимствование используется средствами массовой информации. Имидж, или статусный образ, в социологии понимается как составная часть определенной социальной роли: имидж – совокупность представлений, сложившихся в общественном мнении о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим статусом. Образ человека складывается из огромного числа семиотических подсистем: одежда, прическа, соматика (мимика и жесты), образ жизни в целом, тот или иной выбор поведения в конкретных ситуациях

и, разумеется, язык – все это разноплановые, но взаимно соотнесенные «тексты», которые образуют имидж индивида.

Понятие речевого имиджа представляет собой «надстроечное» социопсихолингвистическое понятие, коррелирующее как с базовыми понятиями прагматики (теории речевых актов), так и с основными постулатами теории интеракции (речевого взаимодействия). Рабочим определением понятия «речевой имидж» может служить следующее: речевой имидж – это система типичных для конкретного индивидуума речевых реакций и способов (моделей) порождения связного текста, способствующих либо препятствующих достижению позитивных целей общения. Таковыми целями общения могут быть: 1) сообщение адресату о некотором событии, явлении, предмете, лице, идее; 2) воздействие на адресата для коррекции его точки зрения либо поведения; 3) проявление эмоции в качестве дейксиса (заместителя) сообщения. Различные формы дискурса, его фрагментов, модели построения дискурсов оказывают также влияние на содержание, структуру и тип речевого имиджа, но оказываются, тем не менее, внешними по отношению к нему. Речевым имиджем можно называть особое речевое поведение индивидуума, сформированное под воздействием социальной среды либо сознательно отвечающее основным законам речевого общения (интеракции) и соотносимое со структурой и характером языковой личности. Поэтому структура речевого имиджа включает в себя: а) элементы структуры языковой личности; б) аутентичные элементы. Наблюдения над речевым поведением индивидуумов показывают, что в структуру речевого имиджа включаются: 1) возрастной имидж; 2) социальный имидж; 3) культурный имидж.

Возрастной имидж представляет собой эманацию (воплощение) в речи одного из трех основных возрастных типов: а) детской речи, которая характеризуется признаками отрывочности, синтаксической неполноты высказываний, эмоциональности (положительной либо отрицательной), наличия в тексте большого числа смысловых вопросов (типа «Что это?», «Зачем это?», «Кто это?»); б) взрослой речи, которая характеризуется синтаксической полнотой, наличием средств логической связности текста, большим количеством высказываний и конструкций с причинно-следственным значением, наличием уточняющих вопросов (типа «С какой целью?», «Каковы особенности?», «Каковы признаки?» и т.п.); в) старческой речи, которая характеризуется замедленным темпом, наличием большого количества смысловых и аспираторных пауз, высказываниями с модальностью должностования либо категорического утверждения иногда в личной, иногда в безличной форме (например: «Нам необходимо разработать...», «Вы должны...», «Эта точка зрения, конечно, правильная» и т.п.), а также общесмысловыми, риторическими и модальными вопросами (типа «До каких же пор?», «Кто должен за это ответить?» и т.п.). Возрастной речевой имидж по-разному комбинируется у конкретной языковой личности, давая, в принципе, смешанные формы своего проявления.

Социальный речевой имидж представляет собой перенесенный блок структуры языковой личности и может быть рассмотрен в трех вариантах: а) низкий социальный имидж, который в основном характеризуется наличием в речи арготизмов, а также универсальных дейктических элементов (например, «крыша поехала», «крутой»), (дейксис различных глаголов): «сделай дяде больно», «сделать ноги» и т.п.). Это бесцветная речь, оснащенная рядом «спецэффектов» (по терминологии СМИ). Иногда высокая социальная группа может иметь в определенных условиях общения низкий социальный речевой имидж (например, студенты, управленцы, предприниматели и т.д.); б) средний, который характеризуется признаками разговорной речи; в) высокий, для которого характерны признаки книжно-письменной речи в некоторой индивидуальной стилизации.

Культурный речевой имидж перекрещивается по своей структуре с социальным и проецирует экстралингвистические факторы общего состояния культуры на речевую деятельность отдельной личности, проявляющей себя в собственно-культурном либо (усложненном) этнокультурном плане. Культурный речевой имидж отдельной личности во многом зависит от общего состояния культуры в обществе и может быть распределен по трем относительным группам (высокий, средний и низкий). Постсоветское общество в целом характеризуется низким культурным речевым имиджем, для которого характерны монокультурность (отсутствие параллельных отсылок к иным культурным слоям либо национальным культурам); неиллюстративность речи (отсутствие литературных либо исторических иллюстраций в речи); «канцелярит» как способ речевого мышления и выражения мысли в речи [Норман 2006]. Человек участвует в процессе создания имиджа всей своей телесной, психологической и духовной сущностью. Речь – центральный элемент личного имиджа, поскольку воспринимается в совокупности с внешностью, манерой одеваться, двигаться.

Таким образом, в оценке индивидуальной манеры общения «не иметь своего голоса» значит почти то же, что не иметь своего лица. Эти два понятия тесно связаны с личностью человека [Осетрова 2004].

Библиография

- Норман Б.Ю. Игра на гранях языка / Б.Ю. Норман. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 344 с.
 Осетрова Е.В. Речевого имидж / Е.В. Осетрова. – М., 2004. – 219 с.
 Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX века: под ред. Склярской Г.Н. – М., 2005. – 864 с.

**Международные коммуникации в контексте информационной войны
(на примере освещения антидопинговой кампании в интернет-изданиях)****Бородина Ольга Александровна**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва), <lyole4ka1994@mail.ru>

2 курс магистратуры, направление «Международная мультимедийная журналистика»,

Научный руководитель – Возовиков Олег Игоревич, кандидат политических наук, доцент

XX век можно поистине назвать веком бурного развития высоких технологий, главным достижением которого явилось создание Всемирной сети. Интернет объединяет людей по всему миру, дает возможность быстрого доступа к информации. Однако в условиях обострения геополитической напряженности Всемирную сеть стали использовать и для негативных целей, например, для вторжения в информационные ресурсы. Так, в современном мире актуализировалась проблема информационных войн, позволяющих эксплуатировать информационное пространство, целенаправленно воздействовать на процесс взаимодействия массовых коммуникаций и их аудитории. Информационная война стала новым эффективным инструментом реализации внешней политики государств, системой противодействия формированию негативного имиджа на мировой арене [Панарин 2006: 7]. В то же время в формировании образа государства и укреплении его авторитета в мире велика роль профессионального спорта. Уровень спортивных достижений атлетов часто рассматривается как показатель прочности той общественной формации, которую они представляют, и более того – жизнеспособности нации в целом. Сейчас благодаря большому числу вовлеченных людей спорт перестал быть просто соревнованием, теперь он является средством воздействия на общественное мнение и, можно сказать, инструментом политического давления.

В последнее время в спорте обострилась проблема допинга, которая получает отражение в СМИ как российских, так и зарубежных. Большой резонанс в спортивном сообществе вызвал доклад главы независимой комиссии Международного антидопингового агентства (WADA) Ричарда Макларена, в котором ряд российских спортсменов обвиняется в употреблении допинга. Несмотря на отсутствие доказательств в докладе, коалиция западных стран заняла антироссийскую позицию. Видные спортивные деятели Европы и США призывали мировое спортивное сообщество ввести санкции против России и в спорте: лишить атлетов права участия в международных соревнованиях, отменить проведение крупных соревнований на территории РФ. Публикации в российской и западной прессе о допинговом скандале в российском спорте были диаметрально противоположными. Так, известная британская газета The Guardian называет доклад «разгромным»: *«Он показал, что российское правительство, спецслужбы и спортивные ведомства тайно сговорились с целью скрыть широко распространенное употребление допинга в большинстве летних и зимних видов спорта»*. Еженедельный журнал Германии Der Spiegel указывает, что отчет WADA *«ясно доказал, что допинг в России десятилетиями использовался интенсивно и систематически. Теперь главе МОК не придется долго мучиться, чтобы принять решение, что на Олимпийских играх в Рио-де-Жанейро Россия должна присутствовать исключительно в качестве зрителя»*. Чешское интернет-издание idnes.cz приводит слова президента Федерации биатлона Чехии Иржи Гамзы: *«...уже есть большое количество спортсменов с положительными пробами, которые укрывало государство. Перенос турниров из России – первый и логичный шаг. Затем должны последовать следующие...»* По данным канала Eurosport, многие известные биатлонисты Чехии, Франции, Норвегии, Великобритании и других европейских стран бойкотировали этап чемпионата мира по биатлону в Тюмени, что и повлекло за собой его отмену.

Бойкотирование, т.е. публичный отказ от участия в крупных соревнованиях международного масштаба или же требование их перенесения в другую страну, является одним из видов политического давления. Использование странами Европы подобных инструментов воздействия есть следствие сложившихся международных отношений, которые сейчас характеризуются обострившимся противостоянием России и стран Запада. Средства массовой информации в данном случае выступают каналами воздействия. При этом следует отметить, что каналы воздействия могут действовать как в конструктивном, так и в деструктивном направлении и «запускать» как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы в обществе. Корреспондент немецкого издания Die Welt Кристоф Кёльн, обвиняя высшие органы государственной власти Российской Федерации, утверждает: *«Государство не просто закрывало глаза на махинации с допинг-пробами российских спортсменов, но и на протяжении многих лет принимало непосредственное участие, а возможно, и инициировало нелегальные манипуляции с применением запрещенных в спорте препаратов»*. В соответствии с принципами и приемами информационного противостояния детали расследования Ричарда Макларена в данной публикации приобретают сенсационный характер: *«Кремль был непосредственным образом вовлечен в махинации с допингом»*. Автор не пренебрегает и безапелляционным обвинением президента РФ В.В. Путина: *«Это полностью соответствует логике властных устремлений Путина. Российского президента не заботят международные правила, когда дело касается достижения его целей, он, как бывший офицер КГБ, не испытывает угрызений совести, прибегая к незаконным методам»*, – говорится в статье. Как видим, Кристоф Кёльн, автор статьи, прибегает к экспрессивной лексике, изображая В.В. Путина как амбициозного, властного лидера, который для достижения собственных целей не гнушается средствами. Более того, высказывание носит крайне нега-

тивную окраску, в оценках и суждениях автора чувствуется неприкрытый сарказм и негодование, пренебрежительное отношение к русскому народу и президенту нашей страны: *«Перед Олимпиадой в Сочи Путин неприкрыто подогрел национальную гордость соотечественников, провозглашая русский народ народом-победителем. И действительно, первое место в общем медальном зачете помогло Путину подлечить израненную русскую душу и как бы незначай повысить уровень популярности. Спорт для него – продолжение войны на Украине, только иными средствами»*, – считает автор статьи. В свою очередь, издание Чехии iSport.cz бездоказательно рапортует о том, что и *«в дружелюбном мире биатлона развернулась полномасштабная борьба с систематическим употреблением допинга, который, как стало известно благодаря международному расследованию, принимали российские спортсмены с согласия их спортивной федерации и при полной поддержке самых высокопоставленных политиков и спецслужб. И члены чешской команды стали теми, кто возглавил кампанию против подобной практики»*. Таким образом, можно заметить, что в зарубежных изданиях для формирования имиджа двух противоположных сторон активно используется принцип контраста, так называемые образы «ангела» и «демона», где Россия представлена в негативном качестве.

Российские СМИ приняли вызов и выступили с разоблачением «чистых» спортсменов. Они использовали информацию группы хакеров «Fancy Bears», которые проникли в базу данных Всемирного антидопингового агентства ВАДА и опубликовали имена спортсменов разных стран, которые имеют терапевтические исключения и право принимать запрещенные препараты. Надо отметить, что в списке лидируют спортсмены из США и Великобритании (23,36 % и 21,5 %), далее следуют представители Канады (10,28 %), Германии (8,41 %), Австралии (6,54 %), Дании (5,61 %), Италии (4,67 %).

Многочисленные опросы общественного мнения внутри страны демонстрируют твердую уверенность россиян в том, что отстранение российских спортсменов от соревнований носит политический характер. Расследование WADA журналисты называют грандиозной атакой на отечественный спорт и сильнейшим ударом по международному имиджу России.

В феврале 2017 г. WADA опубликовало письмо, в котором признало, что в докладах Ричарда Макларена нет достаточных оснований, чтобы говорить о виновности России в подмене допинг-проб на Олимпиаде в Сочи и о существовании в России государственной допинговой программы. Однако в ходе проведенной информационной войны был нанесен огромный урон международному престижу страны и российскому спорту. В ходе проведенного исследования на основе изучения публикаций российских и западных изданий было установлено, что в области спорта также ведется информационная война с использованием таких методов и приемов, как ссылка на авторитет, наклеивание ярлыков, смещение акцентов, преувеличение, создание образа врага, информационная агрессия, эмоционально-экспрессивная окраска, стереотипы, дезинформация [Самохвалова 2011: 34]. Образ врага в европейских и американских СМИ формируется посредством создания негативного образа Российского государства, образа президента РФ, образа русского народа и позитивного образа страдающей оппозиции. Публикации в российских изданиях имеют более сдержанный тон. Отечественные СМИ нацелены на корректировку формируемых образов и имеют тенденцию к «запуску» интеграционных процессов в обществе.

Таким образом, при освещении последних допинговых скандалов в российском спорте на первый план вышли не информационная и коммуникационная функции, а социально-управленческая, которая часто используется в политической журналистике. Социально-управленческая функция реализуется в данном случае через психологическое давление, управление информационными потоками, логические уловки, технологию социального контроля, а также через ценностно-эмоциональное манипулирование [Иванов 2012: 49–53].

Библиография

- Иванов С.А. Пропаганда и информационные войны // *Дневник АШПИ*. – 2012. – № 28. – С. 49–53.
 Панарин И. Информационная война и геополитика. – М., 2006. – С. 7.
 Самохвалова В.И. Специфика современной информационной войны: средства и цели поражения // *Философия и общество*. – 2011. – № 3 (63).

Паремии тематической группы «дружба» в русском и китайском языках

Ван Данся

Хулунбуирский университет (г. Хайлар, КНР),

4 курс бакалавриата, направление «Русский язык», <1452084141@qq.com>

Научный руководитель – Гришина Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент

Пословица и поговорка – это народное искусство слова, или устное творчество. Они отражают представления народа о мире, добре и зле, о справедливости. В них выражены эстетические идеалы и вкусы народа, народная психология. В данной статье анализируются русские пословицы и поговорки о дружбе, их соответствия в китайском языке с целью выявления их сходства и различия, определяется их роль в русской и китайской языковых картинах мира, чтобы глубже понять русскую и китайскую духовную культуру, значение друзей для русских и китайцев, глубже усвоить национальный язык русского народа.

У русских людей, с их эмоциональным взглядом на окружающий мир и людей, потребность в дружбе, в друзьях необыкновенно велика. Это отражается в паремиях: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Человек без друзей что дерево без корней. Доброе братство милее богатства. Друг денег дороже. Друга на деньги не купишь*. Русские очень нуждаются в близких контактах, во взаимопонимании, эмоционально зависят от своего окружения. Настоящая дружба, по мнению русских, проверяется испытаниями: *Друзья познаются в беде; Не тот друг, кто на пиру гуляет, а тот, кто в беде помогает; Без беды друга не узнаешь*. Смысл пословицы *Друзья познаются в беде* заключается в том, что настоящий друг – это тот, кто приходит на помощь в несчастье или помогает решить проблему. С позиции русского человека только так и можно узнать настоящего друга: по готовности помочь. А сколько друзей должно быть у человека? Известная русская пословица утверждает: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей*. А может быть, количество друзей не важно, важно качество дружбы, ее глубина: *Одежда лучше новая, а друг – старый. Старый друг лучше новых двух*. Эти пословицы также отражают то, что чаще всего человек приобретает настоящих друзей в детстве или в юности после нескольких лет, проведенных вместе в школе, в университете, после совместной службы в армии. В дружбе проявляются черты характера русских людей. Очень часто друзья похожи друг на друга по характеру, образу жизни, роду деятельности. Человеческая личность во многом формируется под влиянием друзей: *Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты. С кем поведешься, от того и наберешься. С кем хлеб-соль водишь, на того и походишь*.

В китайской культуре и языке также уделяется много внимания дружбе. Обилие пословиц и поговорок на тему «дружба» формировалось на протяжении веков. Часто к русским пословицам можно подобрать китайские с тем же смыслом, например: русск. *Старый друг лучше новых двух*; кит. *Одежда лучше новая, а друг – старый*. Это означает, что старая дружба крепче новой. Мысль о том, что друзей надо беречь, заключена в следующих пословицах: русск. *Нет друга – ищи, а нашел – береги*; кит. *Золота в мире много, старых друзей – мало. Найти друга трудно и в год, потерять можно в час*.

Понимание роли друзей в жизни человека нашло отражение в русских и китайских паремиях: русск. *Человек без друзей что дерево без корней*; кит. *Настоящая дружба – это чистая вода. Среди друзей и вода – мед. Хороший друг – это настоящий клад. Встреча с другом в дальнем краю подобна долгожданному дождю*. Как видно из этих примеров, и русские, и китайцы считают, что без друзей прожить невозможно и что дружба высоко ценится двумя народами.

Сопоставление русских и китайских пословиц и поговорок о дружбе показывает, как много общего они имеют. Это связано с тем, что в них отражены общие представления русского и китайского народа о ценности дружбы. Сравните, например, русские пословицы: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Друг денег дороже; Друга на деньги не купишь* и китайские *Дружбу не выменяешь на тысячу скакунов; Дружба, построенная на выгоде, не бывает прочной*.

Многие китайские и русские пословицы и поговорки многозначны, что делает их трудными для толкования и сравнения. Появляясь в различных исторических условиях, китайские и русские паремии для выражения одной и той же или сходной мысли нередко использовали различные образы, которые отражают различный социальный уклад и быт двух народов и часто не являются абсолютно эквивалентными. В качестве безэквивалентных паремий, по нашему мнению, следует рассматривать китайские пословицы о выборе друга, которые не имеют соответствий в русском языке: *На хорошего коня много охотников; у хорошего человека много друзей. Покупаешь коня – смотри на его зубы; заводил друга – смотри в его сердце. В озере, где много корма, и рыбы много; у человека с хорошим характером много друзей. Рыбы стремятся в озеро, богатое водорослями; люди стремятся сблизиться с теми, у кого хорошая душа. Прямое дерево всюду сгодится; у прямого человека всюду друзья*.

Сопоставление русских и китайских пословиц и поговорок о дружбе, которое мы провели в данной работе, показывает, как много общего они имеют. Это связано с тем, что в них отражены общие представления русского и китайского народа о ценности дружбы. В то же время многие китайские и русские пословицы и поговорки многозначны, и это делает их трудными для толкования и сравнения. Поскольку русские и китайские паремии отражают различный социальный уклад и быт двух народов, часто для выражения одной и той же мысли они используют разные образы или являются безэквивалентными.

Особенности русского национального характера в творчестве И.А. Бунина (на материале рассказа «Лапти»)

Ван Нана

Хулунбуирский университет (г. Хайлар, КНР),

4 курс бакалавриата, направление «Русский язык», <105849896@qq.com>

Научный руководитель – Гришина Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент

Размышления о русском характере всегда были важными в творчестве Бунина. «Свое» для Бунина – это Россия, русский характер, загадочная русская душа с ее крайними полюсами, противоречием между ними. Взгляд Бунина на русский национальный характер обусловлен «двойственной (и оттого загадочной) природой русского человека: европейско-азиатской». В целом ряде блестящих рассказов о русских людях, живущих на земле – крестьянах, мещанах, оскудевших дворянах, всех нищих, юродивых, праведных, грешных

– Бунин обнаружил, прежде всего, понимание нации как духовного организма, описал единое национально-психологическое целое, где светлое, святое уживается и конфликтует с темным, греховным. Одна из самых удивительных черт русского характера, которой не устают поражаться Бунин, – это иррациональность русского человека, непредсказуемость его поступков, удивительная проникновенность чувств, которая может порождать неожиданную энергию для действия, не всегда объяснимую и понятную. Вместе с тем, русская душа необычайно цельная. И любит, и ненавидит, и работает, и празднует, и верит, и не верит – «на разрыв». Рассмотрим эти авторские наблюдения на примере рассказа «Лапти».

Рассказ «Лапти» – это история о человеке, который пожертвовал собой ради спасения чужого ребенка, о том, как неожиданно проявляет себя человек, когда встречается с бедой. Писатель Иван Бунин восхищается удивительной чертой русского характера – это иррациональность русского человека, непредсказуемость его поступков, неожиданная энергия в тяжелой ситуации.

В хуторском доме болен ребенок. В бреду он просит свою мать принести ему красные лапти. Испуганная женщина не может выполнить этой странной просьбы. За шесть верст, в Новоселках, можно купить обычные лапти. Но в такую страшную погоду – пятый день несло непроглядной вьюгой – помощи ждать неоткуда: мать одна со своей бедой. Она может только молиться и плакать. Но крестьянин Нефёд серьезно относится к желанию малыша, он воспринимает эту просьбу как мольбу о спасении. «Душа желает, надо добывать». Желание души – серьезный повод, чтобы сделать даже невозможное. Нефёд решил достать лапти, покрасить их в красный цвет и тем самым попробовать спасти ребенка. Он пошел в Новоселки. Утром привезли Нефёда, «всего забитого снегом», замерзшего, но за пазухой у него лежали «новенькие ребячьи лапти и пузырек с красным фуксином».

В чем особенность этого образа и его поступка? Крепостной, необразованный, «темный» человек, он хорошо знал христианскую заповедь: «Душа желает, надо добывать». Он забыл про страшную погоду, убеждая себя: «...доехать не доедешь, а пешком, может, ничего». Забыл про опасность, хотя, наверное, ему было страшно, но он жалел маленького и его мать и верил, что лапти могут помочь ребенку преодолеть недуг. Он считал желание больного малыша самым важным на свете в данный момент. Нефёд хорошо знал, что эти лапти являются надеждой на выздоровление. В страшный ураган ради чужого ребенка, ради «своей» барыни он пошел, не задумываясь, добывать лапти и пожертвовал собой в надежде на спасение этих людей. Я думаю, что смерть Нефёда является трагическим и самым важным событием в рассказе. Страшная погода подчеркивала опасность решения Нефёда идти в бурю в Новоселки. Он способен рисковать своей жизнью ради других людей. Только когда человек любит и берет на себя ответственность за других, он самоотверженно помогает, несмотря ни на что.

В рассказе мы увидели, как И.А. Бунин в таком небольшом по объему произведении сумел сказать о многом. Позиция автора видна и в именах, которые носят его герои. Только Нефёду автор дал имя собственное. Хозяйка дома названа барыней, матерью, хозяин – мужем, у ребенка даже не указан пол, другие слуги обозначены только глаголом «решили»: «Решили, что, значит, ночевать остался, если Бог донес». Бунин, с одной стороны, раскрыл одну из особенностей русского характера – способность к самопожертвованию, с другой – он показал доброе, уважительное отношение к человеку независимо от его социального положения, и одновременно Бунин поставил образ Нефёда над всеми персонажами рассказа, превознося его человеческую сущность, его чистую, верную душу. Это является художественным мастерством И.А. Бунина. Авторское отношение к образу Нефёда выражено в некоторых деталях текста: 1) Бунин нигде в тексте не называет Нефёда ни слугой, ни крепостным. В конце рассказа он использует слово «человек», и не в том значении, в котором помещики обращались к слугам, а в полном значении этого слова: «Подняли тело – оказалось, знакомый человек»; 2) говоря о месте, где новосельские мужики обнаружили замерзшего Нефёда, автор использует гиперболу «в двух шагах». Из подробностей сюжета можно понять отношение автора к событию: 1) ценой своей жизни и ради спасения жизни Нефёд добыл лапти ребенку; 2) жизнь Нефёда явилась мерой преданности крепостного крестьянина, слуги, его помещикам. Взаимоотношения в доме – добрые, уважительные, человеческие. Горечь смерти. Горячее желание помочь. Способность к самопожертвованию. Уважение автора к крепостным людям. Это русский характер, человеческая красота простого Человека.

Трудности при изучении русского языка в сербской аудитории **Вуйко Наташа**

Тюменский государственный университет (г. Тюмень),

2 курс магистратуры, направление «Филология», <n.vujko@mail.ru>

Научный руководитель – Ушакова Александра Павловна, доктор филологических наук

Сербский язык, как и русский, принадлежит к группе славянских языков. На протяжении веков существовало несколько южнославянских и восточнославянских влияний на сербский язык, благодаря чему существует сходство между ними. Начиная изучать русский, сербский человек думает, что уже знает его, поскольку ему известны слова, которые одинаковы в русском и сербском языках. Но трудности возникают сразу, когда понимаешь, что эти два языка, хотя и являются инославянскими, на самом деле во многом отличаются друг от друга.

Первое, с чем ученик встречается и с чем имеет проблемы, это произношение букв, которых в его родном языке не существуют. Наибольшие трудности вызывает буква **ы**. В связи с произношением ее возникают проблемы и для преподавателей: как объяснить произношение. Многие преподаватели эту проблему пытаются преодолеть так: они говорят, что надо произносить, как «твердое и», но это представляет собой очередную проблему, так как ученики начинают **ы** произносить, как **и**. И очень часто глаголы *быть* в значении «существовать» и *бить* в значении «ударять» ученик произносит одинаково.

Большие трудности возникают с русской орфографией. Сербская орфография основывается на фонетическом принципе («как слышится, так и пишется»), т.е. в сербском нет редукции: как написано, так и читается. Поэтому очень часто встречаются ошибки, когда вместо **о** ученик пишет **а**, например: *голад* вместо *голод*, *смапретъ* вместо *смотреть*. Ошибки, когда вместо **ы** написано **и** или наоборот, встречаются еще чаще: *описивать* вместо *описывать*, *собитие* вместо *событие*, *рассказивать* вместо *рассказывать*. Приставки, оканчивающиеся на согласную букву и существующие и в сербском, тоже являются большой проблемой, поскольку чаще всего пишутся разные буквы, например: *подписать* (рус.) – *потписати* (серб.). Это ошибка встречается часто, поскольку в сербском языке чередование согласных записывается, т.е. звонкую согласную нельзя написать перед глухой или наоборот: глухую перед звонкой: в сербском буква *д* обозначает звонкий звук, а *п* – глухой, и поэтому *д* переходит в свою глухую пару *т* => *потписати* (серб.), и из-за этого очень часто встречается написание *потписать* вместо *подписать*. Под влиянием правописания родного языка, в котором чередование согласных видно и на письме, часто ученик пишет русские слова так, как будто и в них происходит это чередование: *ретко* вместо *редко*, *опстановка* вместо *обстановка*. В сербском языке не встречается написание двойных согласных, так что трудностью в изучении русского языка является и это, прежде всего, в иноязычных словах, которые существуют и в сербском языке: *мисия* вместо *миссия* (серб. *мисија*), *каса* вместо *касса* (серб. *каса*), *долар* вместо *доллар* (серб. *долар*). В связи с написанием двойных согласных часто как ошибка встречается и написание двойных согласных там, где должна стоять только одна буква: *балланс* вместо *баланс*, *деллегат* вместо *делегат*, *проблемма* вместо *проблема*. Поскольку буквы **ь** и **ѣ** не существуют в сербском языке, часто встречаются и ошибки в их написании: *обявить* вместо *объявить*, *обѣм* вместо *объём*, *субект* вместо *субъект*. Проблема с **ь** проявляется при употреблении разделительного **ь**: *семя* вместо *семья*, *курер* вместо *курьер*, *восем* вместо *восемь*.

Русское ударение тоже является большой проблемой, наверное, для каждого иностранца. В отличие от сербского языка, в котором различаются четыре типа ударения, в русском имеется только одно ударение, но почему-то это не облегчает изучение русского. Русское ударение свободное, может находиться на любом слоге в слове, и это представляет собой большую проблему, особенно когда в одном слове ударение «гуляет», т.е. меняет место в зависимости от формы слова: *письмо* – *письма* (поскольку в единственном числе ударение падает на конец слова, ученик часто его поставит на конец слова и во множественном числе), *понять* – *он понЯл*, *она понЯла*.

Перечисленные трудности довольно часто встречаются и являются общими для всех сербских учеников, изучающих русский язык. Подход преподавателя должен зависеть от уровня знания, который нужен его ученику. Если для обучаемого важна только коммуникация, преподаватель должен большую часть своего занятия посвятить разговору, начиная с произношения. Для этого очень полезно вести занятия с аудиоматериалом, с помощью которого ученик мог бы услышать, как человек, для которого русский язык является родным, произносит слова, произношение которых для иностранца является нелегким. При этом, кроме правильного произношения, ученик имеет возможность услышать и правильное ударение. Когда человек занимается языком на высшем уровне, тогда меняется и подход преподавателя. В Сербии преподаватели русского языка почти не занимаются ударением. В первую очередь, преподаватель должен несколько занятий посвятить правилам постановки ударения и познакомить ученика, студента с тем, что существуют орфоэпические словари, вместе с учениками работать над языком, используя орфоэпический словарь. Конечно, работая со словарем, ученик не запомнит правильное место ударения во всех словах, но он научится пользоваться им, т.е. он будет знать, где можно проверить место ударения в словах, в которых он сомневается. Проблема с правописанием – самая большая как для учеников, так и для преподавателей, потому что проблемы и ошибки проявляются и после того, как преподаватель объяснил студентам правила. Мне кажется, что один из лучших способов преодолеть эту проблему – это диктанты. В начале каждого занятия преподаватель читает студентам диктант, который они потом сами проверяют и вместе с преподавателем обсуждают допущенные ошибки. Если же диктант проверяет только преподаватель, то студент смотрит только на результат: сколько у него ошибок, а не какие именно, и он, несомненно, их повторит и в следующий раз. А если студент сам проверяет диктант, он их заметит, и в его голове отложится, что это ошибка, и он эти ошибки больше не будет делать.

Библиография

- Пипер П. Граматика руског језика: у поређењу са српском, Завет, 2012. – 340 стр.
 Розенталь Д. Справочник по правописанию и литературной правке. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 368 с.
 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во «Мир и образование», 2015. – 736 с.

Особенности норм языка в средствах массовой информации

Гардер Светлана Валерьевна

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Новосибирск),
I курс бакалавриата, направление «Реклама и связи с общественностью», <sweta.garder@mail.ru>
Научный руководитель – Лопатина Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук

Для начала разберемся: что же такое норма языка? Норма – единообразное, образцовое, общепризнанное употребление элементов языка (слов, словосочетаний, предложений). Языковые нормы не придумываются какими-либо учеными, а формируются в процессе практики. Это своеобразная история языка. Как будущий специалист в сфере рекламы и пиара, я бы хотела проанализировать особенности норм языка не на примере всех СМИ, а взять такую (не очень узкую) область, как реклама. Изучением языка рекламы занимались Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев; А.Н. Баранов. Были рассмотрены специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспекте (Т.Н. Лившиц), речевое воздействие и манипулирование в рекламе (Ю.К. Пирогова), структура рекламного текста (Л.Г. Фещенко), реклама как интертекстуальный феномен (М.В. Терских), экспрессивные синтаксические конструкции в языке рекламы (Ю.Ф. Оковитая).

В России действует Закон РФ от 27.12.1991, N 2124-1 (ред. от 29.07.2017) «О средствах массовой информации», который отрицает допустимость цензуры. Это значит, что никто не может контролировать то, что мы видим по телевизору, в газетах, на стендах и баннерах и слышим по радио. Раньше речь в СМИ была показателем нормированности русского языка, ведущий не мог допускать лексические, орфоэпические и другие ошибки. На сегодняшний день, с появлением полной свободы в этой сфере, которую ничто не ограничивает, все изменилось.

Главной целью рекламы является привлечение потребителя к данному товару. Вот здесь и начинает проявляться весь креатив деятелей этой сферы, а мы встречаемся с первой проблемой в нормах литературного языка. Ненормированные речевые средства, жаргоны, диалекты, просторечие – это то, чем очень часто пользуются рекламщики, чтоб их продукт заметили. Для наглядности рассмотрим пример рекламы пылесоса. «Сосу за копейки» – это слоган, который был напечатан и развешан на баннерах по всему городу. Мы смело можем сказать, что этот слоган является ненормативным речевым средством.

Второй вид ошибок – грамматические и словообразовательные. Очень часто их допускают специально, ссылаясь на то, что это рекламный ход. Ведь народ очень часто любит поговорить о промахах и недочетах. Обсуждая рекламу, люди, сами того не осознавая, обращают внимание на продукт, а значит, цель рекламщика достигнута: весь интерес уделяется его товару.

Третья особенность – это использование заимствованных слов, чаще всего из американского лексикона. В рекламе, предназначенной для такой аудитории, как подростки и молодежь, нередко используются слова: тренд, лук, трек, хит и т.д. Это неправильно, потому что в одном из богатейших языков, в русском, есть синонимы для всех этих слов.

Теперь, я считаю, целесообразным бы было обратиться к роли СМИ, в том числе и рекламы, в формировании речевой культуры. Так как СМИ являются одним из агентов социализации личности, они оказывают огромное влияние на сознание людей, в особенности лиц подросткового возраста. И та информация, которую мы слышим и видим, например, по телевизору, остается в нашем сознании, и мы невольно ее запоминаем. Наверняка все замечали, как какие-либо иностранные выражения, слова-паразиты, услышанные когда-то через СМИ, внедряются в наш лексикон, и мы считаем это обычным, т.е. нормой.

Язык СМИ играет большую роль и в формировании грамотности населения. Видя, как слово написано в газете или в статье в Интернете, люди думают, что это правильное написание. Но сейчас встречается масса грамматических ошибок, тем самым народ вводят в заблуждение, игнорируя правильность написания. Так поступают журналисты, которые не понимают, насколько их работа важна для развития населения и формирования его речи, а значит, и мышления.

Таким образом, мы немного разобрались в особенностях норм средств массовой информации. Очень важно, чтобы люди, пишущие статьи или выступающие в роли ведущих, больше придерживались норм литературного языка, так как среди ученых часто высказываются мысли о постепенном вымирании русского языка, о его истощении и утрате того величия, которое приходило к нему в течение всей его истории.

Библиография

- Володина М.Н. Проблема информационно-языковой культуры в современном обществе // Журналистика и культура русской речи на переломе тысячелетий. – М., 2002.
- Медведева С.Ю. Специфика языка печати как средства массовой информации // Роль языка в средствах массовой коммуникации. – М., 1996.
- Публицистика и информация в современном обществе. – М., 2000.
- Рефераты, контрольные, курсовые и дипломные работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: superinf.ru

Разговорно-просторечные варианты наименований автомобилей в речи забайкальцев

Глотова Юлия Витальевна

Забайкальский государственный университет, 3 курс бакалавриата, направление «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература», <yilglotova0990@gmail.com>

Научный руководитель – Пляскина Елена Ивановна, кандидат филологических наук, доцент

В настоящее время на российских дорогах появляется все больше и больше автомобилей, в основном это машины иностранного производства (иномарки). В связи с этим в наш язык пришло множество названий авто, которые русские люди, стремящиеся к выразительности своей речи, изменяют и преобразуют. Это связано с тем, что многие иностранные названия марок автомобилей непонятны или труднопроизносимы, поэтому забайкальцы пытаются как-то упростить их и освоить. В моем окружении много автолюбителей, и я часто слышу разговорно-просторечные эквиваленты наименований иномарок (далеко не всех), что не могло не заинтересовать меня. Цель настоящей статьи – описать эти варианты. Мною были опрошены около пятидесяти автомобилистов, для которых данные наименования являются привычными, и они активно используют их в своей речи. В результате тематическая группа (ТГ) «Наименования иномарок в речи» включила в себя 36 лексических единиц (ЛЕ): чайник, марковник, харёк, крузак, крузёр, спринтёр, лекарь, пыжик, рафик, кубик, форик, мерин, субарик, фунтик, падик, прадик, пуфик, улыбка, скалка, премка, бочка, камрюха, кашак, санька, алёша, филин, филимон, аккордеон, селёдка, акула, скамейка, теранчик, виноград, пробка, суицид, сосед.

Переименование марок автомобилей происходит несколькими способами.

1. Прибавление к корню суффикса -ик: Nissan Cube (Ниссан Куб) – **кубик**, Toyota RAV4 (Тойота RAV4) – **рафик** (звук [ф] появился в результате оглушения конечного согласного в корне).

2. Усечение корня и прибавление к нему суффиксов -ик, -ник, -чик, -овник, -ёк, -ак, -ёр, -арь, -юх, -к: Toyota Prado (Тойота Прадо) – **прадик**, Ford Focus (Форд Фокус) – **форик**, Subaru (Субару) – **субарик**, Toyota Chaser (Тойота Чайзер) – **чайник**, Toyota Harrier (Тойота Харриер) – **харёк**, Toyota Land Cruiser (Тойота Ленд круизер) – **крузак**, **крузёр**, Nissan Qashqai (Ниссан Кашкай) – **кашак**, Mark II (Марк II) – **марковник**, Toyota Sprinter (Тойота Спринтер) – **спринтёр**, Nissan Terrano (Ниссан Террано) – **теранчик**, Lexus (Лексус) – **лекарь**, Toyota Camry (Тойота Камри) – **камрюха**, Toyota Premio (Тойота Премио) – **премка**.

3. Упрощение корня за счёт отбрасывания некоторых звуков, чтобы в результате словообразовательного процесса (прибавления к корню русских суффиксов -ик, -к) получилось слово, наиболее близкое русским словам или знакомое, известное: Nissan Pathfinder (Ниссан Патфайндер) – **пуфик**, Mitsubishi Pajero (Мицубиси Паджеро) – **пыжик**, Toyota Prado (Тойота Прадо) – **падик**, Toyota Funcargo (Тойота Функарго) – **фунтик**, Nissan Skyline (Ниссан Скайлайн) – **скалка**, Toyota Probox (Тойота Пробокс) – **пробка**.

4. Метафоризация, т.е. сходство по внешнему виду или по каким-то отдельным частям машины: Toyota Carina (Тойота Карина) – **улыбка** (задние фары, предназначенные для стоп-сигнала, по форме напоминают улыбку), Audi 100 (Ауди) – **селёдка** (удлиненный кузов), Toyota Corona (Тойота Корона) – **бочка** (кузов похож на бочку), Toyota Camry (Тойота Камри) – **акула** (массивный удлиненный кузов).

5. Переименование на основе звукового сходства с уже известными словами, в том числе с формами личных имён людей: Toyota Succeed (Тойота Саксид) – **суицид**, **сосед**, Toyota Allion (Тойота Аллион) – **алёша** (употребляется редко), Fielder (Тойота Филдер) – **филин**, **филимон**, Scania (Скания) – **скамейка**, Nissan Sunny (Ниссан Санни) – **санька**, Nissan Wingroad (Ниссан Вингрод) – **виноград**, Mercedes-Benz (Мерседес) – **мерин**, Honda Accord (Хонда Аккорд) – **аккордеон**.

Таким образом, наиболее активным способом переименования иномарок является второй – усечение корня и прибавление к нему самых разнообразных суффиксов. Этим способом образовалось 15 ЛЕ. Еще один активный способ – переименование на основе звукового сходства с уже известными словами – так образовалось 10 ЛЕ. В результате словообразовательных процессов в рассматриваемой ТГ появились омонимы, омофоны и омографы известных русских слов. Омонимами, словами, совпадающими в написании, произношении и грамматическом оформлении [Фомина 2003: 68] с уже имеющимися словами в русском языке, стали следующие ЛЕ: *чайник, кубик, лекарь, скамейка, мерин, филин, виноград, пробка, суицид, сосед, пыжик*. Омофонами, или фонетическими омонимами (словами, совпадающими по звучанию, но различающимися по написанию [Пляскина 2013: 49]), – ЛЕ *марковник, теранчик, харёк, кашак, санька, алёша, филимон*.

С точки зрения эмоциональной окраски наименования автомобилей разнообразны. Среди рассмотренных есть почти нейтральные, немного сниженные ЛЕ (*чайник, марковник, харёк, мерин, скалка, аккордеон, филин, филимон, виноград, суицид, сосед*), есть ЛЕ с положительной эмоциональной окраской, которая привносится в значение слова суффиксами -ик и -чик, (*пыжик, рафик, форик, субарик, падик, прадик, улыбка, теранчик, фунтик, кубик, алёша*). Остальные ЛЕ передают отрицательную эмоцию (несколько пренебрежительную): *крузак, крузёр, спринтёр, лекарь, бочка, камрюха, кашак, санька, селёдка, акула, скамейка*. В целом разговорно-просторечные варианты наименований иномарок привлекают своей новизной, свежестью, экспрессивностью и разнообразием.

Библиография

Пляскина Е.И. Лексикология современного русского языка. – Чита, 2013. – 188 с.
 Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. – М., 2003. – 415 с.

Учебник «Поэзия» как эксперимент (по следам М.Л. Гаспарова)

Гурышева Полина Николаевна

Государственный университет управления (г. Москва), 2 курс бакалавриата,
 направление «Международный менеджмент, РГФП», <polka_123@bk.ru>

Научный руководитель – Талалова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, профессор

В 1974 г. выходит наиболее оснащенная статистической аргументацией и наиболее значимая теоретически книга М.Л. Гаспарова «Современный русский стих: Метрика и ритмика». В основном она посвящена стиху XX в. (до 1960-х гг. включительно), но рассматривается он на фоне стиха XIX и XVIII вв. Более значительной стиховедческой книги не было и нет. «Вместо введения» здесь определялись основные понятия русской метрики, в первой главе давались сведения о квантитативных методах в русском стиховедении применительно уже не только к метрике, но и ко всем основным параметрам стиха. Глава вторая представляла метрический репертуар русской поэзии XVIII – XX вв. (после реформы Третьяковского – Ломоносова). В последующих главах подробнейшим образом описывались двусложные размеры, два преобладающих трехсложных, дольник и тактовик советских поэтов, причем литературный тактовик в сравнении с фольклорным, наконец, основные формы стиха Маяковского (вопреки хронологии, но логично: эти формы оказались далеко не столь распространенными, как хотелось бы представителям идейно выдержанного стиховедения). В 1984 г. вышла вторая из самых значительных книг ученого – «Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика», написанная более популярно, чем «Современный русский стих», но охватившая всю историю и предысторию национальных стиховых форм, а вводная глава («Вместо введения») в ней называлась «Основные этапы истории европейского стиха»; заявленная проблематика здесь раскрывалась на 13 страницах с примерами, записанными столбиком. Это высший образец лаконизма Гаспарова [Кормилов 2006].

И вот чуть более года назад (летом 2016 г.) вышел в свет учебник (скорее, хрестоматия) «Поэзия [Поэзия 2016] и через полгода, в 2017 г., к нему был запущен сайт (как приложение и как самостоятельный ресурс), по задумке авторов-составителей оба должны явиться взаимодополняющими структурами единого просветительского проекта. Н.М. Азарова, автор концепции, даже назвала его «просветительской утопией». Действительно, появление такого рода учебника – абсолютно непохожего на то, что выходило десятилетиями ранее (даже не считая фактов, что написан он преимущественно лингвистами Центра лингвистических исследований мировой поэзии Института языкознания РАН, а не филологами; «академическими людьми», но неакадемическим языком), – феномен, эпохальное явление, это признали уже все литературные критики, литературоведы, редакторы, сами поэты и другие специалисты, так или иначе работающие со словом.

«Учебник предназначен для старших классов школы (гуманитарных классов или гимназий и лицеев), им можно пользоваться не только на уроках литературы, но и на уроках русского языка. Учебник также ориентирован на студентов первых курсов гуманитарных факультетов филологических и нефилологических специальностей и на зарубежных студентов, изучающих славистику. Кроме того, он может служить основой гуманитарного курса по выбору для студентов негуманитарных специальностей», говорится в аннотации на сайте [Поэзия 2017. Электронный ресурс].

«Учебник (идея, качество контента, стиль и манера подачи материала и т.д.) оценили, не без критики, все, а анализ сайта (самостоятельного/вспомогательного обучающего инструмента) не проводился в силу объективных (полугодичное запаздывание после выхода учебника из печати) и субъективных факторов, а именно: все внимание ушло на учебник как на главный «продукт», сайт воспринимался как нечто второстепенное; в списке критиков изначально не было специалистов медиасферы, могущих оценить цифровое «приложение» как мощное подспорье в познавательном процессе (не только учащихся, но любого заинтересовавшегося поэзией и зашедшего на сайт) и даже как своего рода онлайн-курс, который с большей долей вероятности будет востребован молодежной аудиторией» [Талалова 2017: 111].

Но оценить учебник-сайт можно и нужно именно как онлайн-курс для молодежи, цифровой формат для этой аудитории – естественная среда обитания, а манеру подачи учебного материала авторы уловили безукоризненно – она верно рассчитана на аудиторию, знакомящуюся с современной поэзией, например, через поэтические баттлы. Интернет-сообщество даже пошутило по этому поводу, шутка касалась путаницы в головах этих «наивных» читателей в отношении Мандельштама и «Раммштайна», но шутка так и осталась шуткой, и даже стала мемом. А вот набравшая лайки в той же Сети история школьницы, прочитавшей на уроке слова песни «Переплетено» рэпера Оксимирона (Oxxxymiron) и выдавшей их за стихотворение «Бесшумное веретено» О. Мандельштама, – реальность.

Библиография

Кормилов С. Михаил Леонович Гаспаров. Масштаб и своеобразие творческой личности ученого // Язык. Стих. Поэзия. Памяти М.Л. Гаспарова. – М.: РГГУ, 2006. – С. 50–61.

Поэзия: учебник / Н.М. Азарова, К.М. Корчагин, Д.В. Кузьмин, В.А. Плунгян и др. – М.: ОГИ, 2016. – 886 с.

Поэзия: учебник / Н. Азарова, С. Бочавер, К. Корчагин, Б. Орехов / интерактивная версия. – М., 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://poesia.ru>

Талалова Л.Н. О комплементарности учебника «Поэзия» и его сайта // Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в электронных СМИ: сборник научных статей Второй научно-практической конференции. – М.: Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2017. – С. 111.

Проблемы эффективности речемыслительной культуры в экологическом праве

Гущин Роман Иванович

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы (г. Гродно, Беларусь),

3 курс бакалавриата, направление «Юриспруденция», <roman.gushchin.2018@mail.ru>

Научный руководитель – Антонова Светлана Михайловна, кандидат филологических наук, доцент

В работе предлагается реализовать синтез научных исследований в рамках филологических и юридических наук для более полного и детального регулирования экологии общественных и межличностных отношений. Анализируются возможности применения требований речемыслительной культуры к области современного экологического права.

Эпоха информационного общества подвигла не только филологов, но и людей, далеких от гуманитарных наук, к взгляду на язык как на условие сохранения народов, культурных ценностей и менталитетов и продвинула заботу о сохранении языка в область стратегии развития нации и в сферу технологии национальной безопасности [Лактионова 2013: 50]. Существование языка сегодня напрямую связывается с речемыслительной культурой человека и гражданина, что постепенно выводит проблемы речемыслительной культуры из-под ведения только филологических наук, а культура речи уже не считается лингвистической дисциплиной в чистом виде [Тишкевич 2008: 54]. Таким образом, с актуализацией в обществе проблем экологической культуры речемыслительная культура начинает восприниматься не только как естественная и закономерная, но и как важнейшая ее часть. При этом экологические факторы развития социума интерпретируются сегодня как собственно языковые по своей природе, поскольку отражаются в языковом сознании, обуславливают уровень и характер его развития, т.е. превращаются в языковые условия, факторы и источники развития совместного знания и бытия социума и личности, детерминируют уровень развития языкового сознания социума и человека: доминирующие в обществе типы языковой личности, языковую ситуацию и функциональные разновидности языка. Сегодня законодатель осознает социальную и личностную влияние языковой составляющей: провозглашает защиту человека от нежелательных – неэкологических – форм языкового сознания и речевого поведения не только в социуме, но и в близком общении нескольких человек, видя в них нарушения представлений о чести и достоинстве личности и их прямые оскорбления. Но особое опасение вызывают экологический нигилизм, деградация и дебилизация социума, среди важнейших и прямых причин которых сегодня риториками и политтехнологами называются влияние речевой культуры, как и культивирование коммуникативного бескультурья (речевая агрессия, криминализация и сленгизация языка, позиционирование нецензурной лексики в качестве неотъемлемой части русского языкового сознания).

Важную роль речемыслительная культура играет в рамках экологического образования и воспитания граждан любого государства. Вопросы экологического просвещения должны не обходить проблемы, связанные с правильным применением экологической терминологии, а согласовываться с новейшими общепилологическими и собственно риторическими достижениями в рамках развития экологической культуры населения и формирования общественно востребованных типов эффективной гармонизирующей коммуникации, креативных типов языкового сознания и языковой личности.

Пропорционально росту общественной значимости и влияния экологических вопросов растут личностная необходимость и общественная востребованность овладения основами речемыслительной культуры не только лицами, целенаправленно работающими в экологической сфере, но и простыми людьми, на первый взгляд, далекими от экологических проблем. Так, реализация основных принципов Орхусской конвенции, гарантирующих участие общественности в принятии экологических значимых решений [Конвенция 2017], ставит вопрос о повышении экологической культуры населения с целью приобщения его к решению экологических проблем. Основной проблемой является экологическая грамотность самих людей, которая неотделима от речемыслительной грамотности. Однако на практике граждане, эмоционально поднимая актуальные для них вопросы, не всегда могут предоставить достаточный фактический материал и интересуются в основном своими субъективными проблемами и влиянием объекта общественных обсуждений на самих себя, а в меньшей степени – на природу, пока это влияние не сказалось на человеке. И дело здесь не в том, что общественность не интересуется участием в решении экологически значимых вопросов, а в том, что граждане с низкой речевой культурой и репродуктивным потребительским уровнем языковой компетентности не могут реализовать свое право на принятие экологических значимых решений и остаются на примитивном уровне экологической культуры.

Сегодня и законодателем речемыслительная культура (в таких ее слагаемых, как осознанность, ответственность и уместность речевого поведения, следование нормированности и чистоте речи) все более осознается как основание экологической культуры, без опоры на которое всякое экологическое предложение общественности не только утопично, но и лишено возможности на свою реализацию в законодательстве любого государства. Речемыслительная культура присутствует в экологическом просвещении населения, где является способом и целью всестороннего экологического образования граждан, что повышает правовую грамотность общественности при принятии экологических значимых решений и уровень юридической техники при законотворческом процессе в государстве. Следовательно, вопросы повышения речемыслительной культуры должны найти свое отражение как в международном, так и в национальном законодательстве, поскольку являются ключевым фактором для развития всех дальнейших экологических общественных отношений. Законодателю при этом, в первую очередь, следует не только прописать необходимость экологического воспитания, но и указать на необходимость правового закрепления экологии человека говорящего и мыслящего (соответствие ее нормам речемыслительной культуры) в качестве одной из регулируемых правом экологических норм сосуществования граждан в социуме, признав экологию нашей речи важнейшим слагаемым экологии природы и включив ее в важнейшие предметы и объекты регулирования экологическим правом.

Библиография

Конвенция о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды, 25 июня 1998 г.: утв. Указом Президента Республики Беларусь 14 дек. 1999 г., № 726 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Национальный центр правовой информации. Республика Беларусь. – Минск, 2017.

Лактионова Н.Я. Языковая культура как условие сохранения нации // Н.Я. Лактионова. – Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 1. – С. 50–55.

Тишкевич Е.А. Речевая культура зарубежных и отечественных ученых, мыслителей и общественно-политических деятелей. – Русский язык и литература: серия «У дапамогу педагогу». – 2008. – № 7. – С. 54–58.

«Антипословицы» в современной структуре русского языка

Демина Арина Рудольфовна

Сочинский институт РУДН (г. Сочи),

2 курс бакалавриата, направление «Филология», <arisha0309@yandex.ru>

Научный руководитель – Лебедева Елена Ивановна, кандидат филологических наук, доцент

На современном этапе развития языка получили значительное распространение так называемые «антипословицы». Данный термин был введен В. Мидером в связи с необходимостью обозначить этот многочисленный пласт трансформированных паремий. Работы В. Мидера основаны на материале английского и немецкого языков, изучением данного аспекта в отечественной русистике занимается известный лингвист В.М. Мокиенко, именно на материал его словаря «Антипословицы русского народа» мы будем ссылаться в данной работе. Антипословица представляет из себя трансформацию «народной мудрости», основанную на современных реалиях и содержащую в себе элементы каламбура, иронию и даже сарказм. Широкое распространение и укрепление в речи, публицистике и социальных сетях антипословиц обусловлено не только тем, что шутка, заложенная в данных единицах, помогает в построении более экспрессивной речи, но и тем, что реалии традиционных пословиц отражают вечные проблемы, которые на современной основе изменяются в зависимости от происходящих событий и новшеств в стране, науке и в общем развитии общества.

Методы трансформаций пословиц в антипословицы можно классифицировать по примеру трансформаций фразеологических единиц у В.П. Жукова: деформация, модификация и контаминация.

При *деформации* отступление от традиционных норм затрагивает внешнюю форму: 1. Замена одного из компонентов. Замена компонентов осуществляется на основе мены их вариантами или синонимичными словами, выходящими за пределы языковой нормы: «Ученье – свет, а неученых тьма!» (ср. «ученье – свет, а неученье – тьма»). 2. Введение уточняющих слов: состав пословицы/фразеологизма расширяется благодаря введению дополнительных элементов: «Бить баклуши можно и в две смены». 3. Выведение, исключение из состава фразеологического оборота одного или нескольких компонентов: «Ученье – свет. В его лучах уж не один студент зачах». Особенностью деформации при образовании антипословиц стал синкретизм методов. Большинство антипословиц образовано при помощи замены компонентов и введения новых уточняющих слов («Любопытство не порок, а большое свинство» – замена слова «бедность» и введение уточняющего контекста) либо при помощи исключения компонентов и введения новых («Не зная броду, больше шансов утопиться» – произошло отсечение второй части пословицы «не суйся в воду» и добавления авторской).

При *модификации* форма остается без изменения, но затрагивается содержание фразеологизма/пословицы. Этот способ видоизменения в образовании антипословиц редок, хотя для фразеологизмов, по мнению Н.М. Шанского, является наиболее часто встречающимся приемом. Изначально существу-

щий оборот как целостная языковая единица здесь уже фактически не присутствует, но есть намек на него, и для правильного понимания контекста необходимо знать изначальное значение данного выражения: «Вначале было слово, а уже потом – отделение милиции». Таким образом, можно сказать, что при данной трансформации происходит приближение к конкретному значению и утрата иносказательности.

Существует также такой способ видоизменения, как *контаминация*. Она бывает двоякого рода: два выражения/пословицы, имеющие в качестве компонента одни и те же или омонимические слова, «сливаются» в одно, или объединению подвергаются фразеологизмы с синонимами и антонимами. Основным условием контаминации является смысловая близость устойчивых единиц, хотя в образовании антипословиц зачастую пренебрегают смысловой близостью, и получается «абсурд ради абсурда»: «Не зная броду, не вытаскишь рыбку из пруда»; контаминация пословиц: *Не зная броду, не суйся в воду* и *Без труда не выловишь и рыбку из пруда*.

Подводя итог нашей работе, полагаем, что данные языковые трансформации отражают смеховую культуру современного человека, в них передаются нравственные ориентиры, отношение к истории и существующим проблемам общества. Широкое распространение таких «нетрадиционных» единиц дает огромный материал лингвистам для анализа современного состояния языка, а также помогает проследить изменение ценностей народа. Если раньше единицы фольклора передавались устно, то сейчас в этих целях используется Интернет, что приобщает новые фольклорные жанры к письменной основе. Это приводит к популяризации сленга и просторечий. Изучение антипословиц необходимо для того, чтобы проанализировать пути развития языка и обозначить существующие проблемы.

Библиография

- Вальтер Х. Антипословицы русского народа / Х. Вальтер, В.М. Мокиенко. – СПб.: Нева, 2005.
Жуков А.В. Русская фразеология. – М.: Высшая школа, 2006. – 408 с.

Роль цветообозначающей лексики в характеристике личности современного человека (на примере текстов В. Высоцкого)

Дмитриева Елизавета Сергеевна

Тольяттинский государственный университет (г. Тольятти),

4 курс бакалавриата, направление «Филология», <elizabethdmitrieva@mail.ru>

Научный руководитель – Измestьева Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Современный человек, не задумываясь, ежедневно окунается в мир цвета и красок. То, как он воспринимает и ретранслирует свои ощущения в речи, может характеризовать его как личность. Тексты В. Высоцкого отражают мировосприятие барда, олицетворяют действительность его времени и жизненные принципы. Актуальность поэзия В. Высоцкого не утратила и в наши дни: об этом свидетельствуют многочисленные упоминания о нем в СМИ и на телевидении, ему посвящены фестивали, поэтические встречи и конференции. А значит, современная аудитория воспринимает тексты поэта как нечто, отражающее их собственный внутренний мир.

Творчество поэта-барда В. Высоцкого отличает ярко выраженное отношение к цвету, подчеркнут эмоциональный и психологический накал цвета, его мощное воздействие на слушателя. В лирике поэта наблюдается преобладание белого и черного цветов (50 % от общего числа цветоименований). Было обращено внимание на то, что 30 % от общего числа цветоименований, используемых автором, составляет **белый**: 48 прилагательных «белый», 2 наречия «добела», 2 существительных «белизна» и глагола «обелить». С белым цветом у поэта ассоциируется светлое чувство любви. Белый – цвет чистоты, невинности, цвет невесты: *Белее снега белый вальс, кружись, кружись, / Чтоб снегопад подольше не прервался! / Она пришла, чтоб пригласить тебя на жизнь, / – И ты был бел – белее стен, белее вальса* [Высоцкий 2015: 509]. Вторым по частотности цветом в творчестве автора является **черный** (20 %). Черный цвет, как и белый, выражен у поэта с помощью прилагательных (33), глаголов (2), наречия и причастия. Черный имеет глубокое ощущение трагедийного начала. Так, в песнях военной тематики – черный цвет везде символичен, он становится признаком несчастья, горя («черные бушлаты»): *Лику – как товарищи – Смотрят понимающе / С почерневших досок на меня* [Там же: 384]; *Кто поверил, что землю сожгли? / Нет, она почернела от горя* [Там же: 431]. В мирной жизни черный цвет ассоциируется с предательством и разочарованием. Одной из центральных тем поэта является тема дружбы; В. Высоцкий пишет: *Своих друзей чернить неловко* [Там же: 35]. Лирический герой В. Высоцкого знает толк в настоящей мужской дружбе. Глагол «чернить» образован непосредственно от прилагательного «черный» и несет в себе негативное значение клеветы. Через черный цвет лирический герой показывает свое отрицательное отношение к предателям, лицемерам и лгунам. Воплощением враждебных лирическому герою людей выступает «черный человек в костюме сером» – образ, воспринимаемый, как знак неприятия творческой личности, знак агрессивности, жестокости, гибели: *Мой черный человек в костюме сером!..* [Там же: 235]. Таким образом, лексика со значением черного и белого цветов выступает в поэзии В. Высоцкого как средство оценочности и раскрытия внутреннего мира лирического героя. Преобладание в лексике современного человека того или иного цвета может характеризовать его как личность и раскрыть определенные стороны характера.

Библиография

Высоцкий В.С. Песни. Стихотворения [Текст] / В.С. Высоцкий. – М.: Изд-во «Э», 2015. – 640 с.

Коммуникативные стратегии в политическом дискурсе

Дрбоева Алина Омаровна

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Новосибирск), 1 курс бакалавриата, направление «Государственное и муниципальное управление», <drboezz@gmail.com>

Научный руководитель – Отургашева Наталья Вадимовна, кандидат филологических наук, доцент

Актуальность изучения коммуникативных стратегий политического дискурса заключается в их большом влиянии на формирование гражданской позиции личности и общественного сознания в целом. Политический дискурс играет немалую роль в общественных отношениях, так как имеет глубокую связь с широкой сферой сознания общества. Его характеризуют следующие особенности: оценочность и агрессивность, эффективность, необходимость отстаивания той или иной точки зрения.

В процессе речевой деятельности политик использует различные виды стратегий для коммуникации с гражданами: *манипуляционные* (управление поведением) и *конвенциональные* (публичная политика). Применение коммуникативных стратегий в речи должно привести политика к успеху, так как в результате им достигается цель убеждения граждан в необходимости «политически правильных» действий и/или оценок. Успех речи также зависит от степени актуальности тем и убедительности аргументов, которые должны быть понятны слушателям. Однако политикам не всегда удается найти логически связанные аргументы, поэтому иногда оратору достаточно просто донести мысль, что позиция его лежит в интересах адресата. Политический дискурс содержит в себе свойства *полемичности* («ораторство, повышенная критичность, претензия на абсолютную истину» и т.д.), поэтому оратор способен внушать, навязывать ценности и оценки, отстаивать свои интересы перед политическими противниками. Примеры использования коммуникативных стратегий, применяемых бывшим президентом США Джорджем Бушем, приведены в статье Л.В. Тетовой «Коммуникативные стратегии в политическом дискурсе» [Тетова 2010]:

1. Стратегия самовосхваления: *«I believe I'm going to win, because the American people know I know how to lead»*. // «Я уверен, что я выиграю, потому что американцы знают: я знаю, как управлять».

2. Тактика интеграции: *«... we cannot have an indifferent government...; We are generous and caring people; We need a different approach...»*. *«We have to do better, we will do better, and we have to do it quickly. American lives are on the line»*. // «У нас не может быть равнодушного правительства...; мы щедрые и заботливые люди; Мы нуждаемся в ином подходе...». «Мы должны делать лучше, мы будем делать лучше, и мы должны сделать это быстро. Американские жизни под угрозой».

3. Конструирование надцели: *«We will continue to stay on the defence. We will fight the terrorists around the world so we do not have to face them here at home»*. // «Мы будем продолжать стоять на защите. Мы будем бороться с террористами по всему миру, чтобы нам не пришлось столкнуться с ними у себя дома».

Однако современное российское общество подвергается большему влиянию со стороны не иностранных членов правительства, а отечественных политических деятелей. Одной из ключевых фигур современной российской политики является Сергей Викторович Лавров, министр иностранных дел Российской Федерации. В его политическом дискурсе отчетливо проявляются элементы конвенциональной стратегии, целью которой является приход к компромиссу. Анализ его выступления на Мюнхенской конференции по безопасности в 2017 году [Выступление 2017] позволяет указать на следующие примеры коммуникативной конвенциональной стратегии:

1. Корректные способы выражения отрицательной оценки: *«Расширение НАТО привело к небывалому за последние тридцать лет уровню напряженности в Европе»*. *«Мы категорически не согласны с теми, кто обвиняет Россию и новые центры мирового влияния в попытке подорвать так называемый «либеральный мировой порядок»*.

2. Конструирование надцели: *«Наш безусловный приоритет – добиваться своих целей через диалог, поиск согласия на основе взаимной выгоды»*.

3. Вопросно-ответные тактики: *«Каких отношений мы хотим с США? Отношений прагматизма, взаимного уважения, осознания особой ответственности за глобальную стабильность»*.

4. Выражение просьбы: *«Если бы все подписались под таким подходом, то мы смогли бы быстро преодолеть период «post-truth», отбросить навязываемые международному сообществу истеричные информационные войны и перейти к честной работе, не отвлекаясь на ложь и вымыслы»*.

Речь является важным инструментом создания коммуникативного портрета политика. От грамотного и убедительного выступления часто зависит политический рейтинг оратора, а значит, и возможности его воздействия на аудиторию, и влияние на международной арене.

Библиография

Выступление и ответы на вопросы министра иностранных дел России С.В. Лаврова в ходе 53-й конференции по вопросам безопасности (Мюнхен, 18 февраля 2017 года) [Электронный ресурс]. – Режим

доступа:
http://www.mid.ru/press_service/minister_speeches/-/asset_publisher/7OvQR5KJWVmR/content/id/2648249

http://www.mid.ru/press_service/minister_speeches/-/asset_publisher/7OvQR5KJWVmR/content/id/2648249

Тетова Л.В. Коммуникативные стратегии в политическом дискурсе // Университетские чтения. Часть 03. – Пятигорск: Издание ПГЛУ, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=3002&ELEMENT_ID=14146

Понятие речевого портрета в современной лингвистике

Задарновская Ярослава Эдуардовна

Горловский институт иностранных языков (г. Горловка),

2 курс бакалавриата, направление «Филология», <zadarnovskaya14@mail.ru>

Научный руководитель – Лешкова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент

В последнее время в отечественном языкознании сформировалось особое направление, изучающее языковую личность с точки зрения описания ее речевого портрета. Речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности. При всем внимании к индивидуальности интерес ученых, в первую очередь, привлекают те черты языковой личности, которые несут в себе признаки групповой. Непосредственным толчком к разработке понятия «социально-речевой портрет» явилась идея фонетического портрета, выдвинутая в середине 60-х годов XX века М.В. Пановым и блестяще воплощенная им в ряде фонетических портретов политических деятелей, писателей, ученых XVIII–XX вв. Хотя эти портреты описывали индивидуальную манеру произношения отдельного человека, их социальная и общекультурная ценность несомненна, поскольку каждый из них отражает особенности речи определенной общественной среды (представителем которой является исследуемый). Выбирая «модель» для создания фонетического портрета, М.В. Панов обосновывает свой выбор именно социальными и социокультурными соображениями: принадлежность к тому или иному поколению, социальному слою, следование в речи определенной культурной традиции (театральной, поэтической, бытовой и т.п.), наличие локальных речевых особенностей.

В основе разграничения понятий «языковая личность», «речевая личность» и «речевого портрета» лежит, прежде всего, необходимость различения языка и речи [Панов 1990]. Отношения между языком и речью складываются таким образом, что в систему языка включаются только наиболее устойчивые и неслучайные компоненты речи. Исходя из этого положения, мы можем утверждать, что для наиболее полного и точного описания языковой личности (индивидуальной или коллективной) требуется, в первую очередь, реконструкция и анализ ее речевого портрета. Мы считаем, что понятия «языковая личность» и «речевого портрета» тесно взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Взаимообусловленность данных понятий прослеживается при анализе трехуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова, которая включает: 1) вербально-семантический уровень; 2) когнитивный уровень; 3) прагматический уровень [Караулов 1987].

Ряд ученых полагают, что «функциональная модель языковой личности (т.е. ее речевого портрета)» должна включать следующие три уровня: 1) лексика языковой личности – уровень, который отражает владение человеком лексико-грамматическим фондом языка. Создавая речевой портрет данного уровня языковой личности, необходимо проанализировать запас слов и словосочетаний, которым пользуется конкретный человек; 2) тезаурус языковой личности – это языковая картина мира, которая при описании речевого портрета этого уровня отражается в использовании излюбленных разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, по которым мы узнаем личность; 3) прагматика языковой личности – система коммуникативных ролей, мотивов, целей, интенций, которые руководят личностью в процессе коммуникации. Таким образом, под целостным речевым портретом языковой личности понимается иерархически организованная структура, которая включает следующие компоненты: социопсихолингвистический портрет – социальные, психологические, биологические особенности; личные интересы и увлечения; особенности речевого портрета на уровне его лексикона: описание и анализ всех системно-языковых уровней; особенности речевой культуры – особенности коммуникативного поведения, учет фактора адресата, своеобразия лексики.

Целостный речевой портрет языковой личности может дать только подробное описание ее речи и речевого поведения на значительном временном промежутке. Это практически неосуществимо, поэтому исследовательские поиски при изучении проблемы языковой личности и создания ее речевого портрета направлены на такие моменты речевого поведения, которые несут в себе сущностные (типичные) черты, способные стать параметрами для создания типологии языковых личностей.

Библиография

Караулов Ю.С. Русский язык и языковая личность / Ю.С. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. / М.В. Панов. – М.: Наука, 1990. – 452 с.

Маркетинговые коммуникации в социальных сетях: проблемы и перспективы развития

Карась Алина Евгеньевна

Сибирский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск), 1 курс бакалавриата, направление «Реклама и связи с общественностью», <alinka180399@mail.ru>

Научный руководитель – Лопатина Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук

Маркетинговые коммуникации – это связи, образуемые компанией с контактными аудиториями при помощи всевозможных средств влияния, к каковым относятся реклама, PR, пропаганда, собственная продажа. Интернет вошел в нашу жизнь, изменив классические методы общения людей, представления и сбора информации о рынках, компаниях, товарах и услугах. Становление коммуникационных технологий Сети привело к перераспределению рекламных усилий в пользу технологий интернет-маркетинга. Быстрое развитие интернет-технологий порождает новые формы рекламных коммуникаций, раньше не применяемых в коммуникационной работе компаний. Открытие новых методик передачи информации расширяет проблематику научных изысканий в сфере массовых коммуникаций. Заслуживает внимания рассуждение ученого Г. Бакулева: «Теория массовой коммуникации – это на самом деле теории массовой коммуникации, каждая из которых более или менее связана с конкретным средством массовой коммуникации, аудиторией, временем, условиями и теоретиком».

Главная цель маркетинговых коммуникаций – донести до аудитории ведущее конкурентное различие бренда. Все функции рекламных коммуникаций сводятся к двум главным задачам – стимулирование сбыта продукции и создание на них спроса.

Выделяют 3 функции маркетинговых коммуникаций: информационная, экспрессивная, прагматическая. *Информационная* функция заключается в том, чтобы передать данные и сообщения фирмы аудитории. *Экспрессивная* выражает смысловую и оценочную информацию. *Прагматическая* функция заключается в том, чтобы влиять на покупателя с целью воздействия на его предпочтения и понятия.

В последнее время инструментом для проведения маркетинговых компаний, PR-деятельности стали социальные сети. В связи с этим появился новый вид развития рекламных коммуникаций – SMM. Маркетинг в социальных сетях (англ. Social Media Marketing, SMM). *Social marketing communication* (SMM) – это совокупность мероприятий, направленных на применение социальных сетей с целью продвижения компании, ее товаров или же услуг и решения других бизнес-вопросов. Продвижение в социальных сетях – это влияние на целевую аудиторию, предпочтение более оптимальных методов коммуникаций и площадок в месте представленной аудитории. Социальная сеть – онлайн-веб-сайт, предназначенный для более быстрой и удобной коммуникации между людьми. Понятие «социальные медиа» соединяет в себе всевозможные варианты интернет-ресурсов, предназначенных для обмена информационными сообщениями среди пользователей.

Главными элементами рекламных коммуникаций в социальных сетях являются: стратегия, медиа-контент, бренд-платформа. *Стратегия* в социальных сетях важна для фирмы при установлении целей, планировании сроков, бюджетов и состава работ. Основное внимание в SMM направлено на формирование актуального и инициирующего контакта пользователей контента. В целях достижения этой проблемы следует время от времени повторять исследование потребностей аудитории. Сообщения, которые общество станет распространять самостоятельно, вызовут больше доверия у возможных покупателей этого продукта либо услуги. *Бренд-платформа* – совокупность всех сообществ в социальных сетях, на которых бренд действует и контактирует с целевой аудиторией. По причине того, что у различных целевых аудиторий собственные интересы, предпочтения и собственный подход к бренду, следует формировать под любую из них собственную площадку для коммуникаций.

Рассмотрев ключевые направления и элементы маркетинговых коммуникаций в социальных сетях, выделим ряд проблем при их разработке и функционировании: 1) неправильный подбор целевой аудитории и общественных сетей; 2) недостаток компетенции при работе с социальными сетями; он способен спровоцировать отрицательное отношение целевой аудитории фирмы, что приведет к ухудшению ее работы и показателей; 3) потребность регулярности работы с социальными сетями; 4) повышенные условия к контенту; 5) соблюдение баланса при подготовке контента развлекательного и информативного характера; в противном случае новости от фирмы могут оцениваться как спам, что влечет за собой потерю целевой аудитории; 6) недостаток конвертации потребителей и агентов влияния.

Таким образом, маркетинговые коммуникации играют важнейшую роль в формировании той или иной фирмы. Стратегии рекламных коммуникаций должны быть дополнением к главной маркетинговой стратегии компании. Несомненно, нужно отметить, что социальные сети стремительными темпами развиваются, и в ближайшие годы нас ожидает совершенствование этого феномена нашего времени.

Библиография

Капустина Л.М, Предеин А.М. Маркетинговые коммуникации в сети Интернет. – Екатеринбург, 2009. – 134 с.

Митрофанова А.А. Маркетинговые коммуникации в социальных сетях: проблемы и перспективы развития // Молодой ученый. – 2014. – № 8 (67). – С. 536–539.

Образ России в массовой телевизионной культуре: «клюква» как средство манипуляции

Каретина Александра Игоревна

Московский педагогический государственный университет (г. Москва),

2 курс магистратуры, направление «Актуальная журналистика», <leksie_95@mail.ru>

Научный руководитель – Славина Валентина Александровна, доктор филологических наук, профессор

В условиях непростых политических отношений человечество привыкло к бесчисленным потокам информации, сообщающей нам специально отобранные сведения. Этот коммуникативный процесс принято называть информационной войной. Война есть продолжение политики (Карл фон Клаузевиц), но информационная война вторгается во все медиа, включая, казалось бы, далекие от политики сферы.

В киноиндустрии прочно обосновался специфический термин – «развесистая клюква», киноклюква, или просто клюква. «Клюква» кинокритиками понимается как демонстрация на экране персонажей, ситуаций, пейзажей, которые могут вызвать недовольство у отдельной части общества (обычно эта часть определяется по национальному или расовому признаку) [Highbush cranberry. Электронный ресурс]. В первую очередь, «клюква» касается изображения России и связана со стереотипами иностранцев (особенно французов) о жизни в РФ; одним из таких стереотипов является и само понятие «развесистая клюква», ведь цветковое растение по умолчанию не бывает развесистым.

«Клюквой», например, является русский герой с матрешкой/шапкой-ушанкой/балалайкой, француз в берете и с лягушкой в зубах, шотландец в килте и с волынкой. Нейтральные сами по себе образы, погружаясь в определенную ситуацию, производят резко негативное впечатление, высмеивают или даже оскорбляют нацию, расу, сообщество. Например, в фильме «Армагеддон» (1998) показан российский космонавт в шапке-ушанке с символикой СССР (фильм снят через 7 лет после распада Советского Союза); а в комедийном сериале «Как я встретил вашу маму» (2005–2014) русская девушка оказывается падкой на следующий комплимент: «Ты моя свеколка в борще».

Не секрет, что в фильмах часто находится внешний враг – человек (или существо) из другой страны, иной галактики или даже параллельной вселенной. Это способствует патриотическому подъему, стремлению к объединению граждан страны против внешней угрозы. Массовый зритель неоднократно замечал, как часто «плохими парнями» в кино становятся русские. В американских фильмах нередко возникает образ китайских и, конечно, русских террористов и преступников. Особенно любопытно, как это происходит с одними и теми же персонажами в фильмах разных лет создания. Таким персонажем стал, например, герой кинокомикса «Человек-паук». В сиквеле фильма, снятом в 2004 году, одним из антагонистов выступает герой по имени Рино, лишенный каких-либо запоминающихся человеческих черт. Но перезапуск франшизы в 2014 году вернул злодея на экраны, добавив ему татуировки на русском языке, спортивный костюм, золотую цепь и речь с акцентом. Часть зрителей лишь посмеется над очередной «клюквой», придуманной в Голливуде; другая часть зрителей воспримет такую демонстрацию как оскорбление. Однако многократное повторение – это известный и весьма успешный способ манипуляции, влияющий и на повышение патриотического духа в своей стране, и на дезорганизацию аудитории другой страны. Важным будет отметить, что такая тенденция прослеживается даже в мультипликации: антагонисты детских мультфильмов – зачастую граждане других стран, их образы собирательны, а национальные особенности возведены в абсолюты.

Кинематограф и литература не являются частью СМИ, но, несомненно, представляются частью медиaprостранства. Более того, индустрия кино «достаёт» политически индифферентную часть аудитории. Редкий человек, даже если он не читает новости и не интересуется международными отношениями, откажет себе в удовольствии пойти в кино. И уж тем более это касается родителей, чьи дети просят отвести их на продолжение любимого мультфильма.

Библиография

Highbush cranberry. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/highbush%20cranberry>

Рифма как источник смыслопорождения в текстах русского рэпа (на материале творчества АТЛ)

Корнева Надежда Алексеевна

Сибирский федеральный университет, институт филологии и языковой коммуникации

(г. Красноярск), 4 курс бакалавриата, направление «Филология», <nadin97@inbox.ru>

Научный руководитель – Подберёзкина Лилия Зуфаровна, кандидат филологических наук, доцент

Рэп (ритмическая американская поэзия) как музыкальное выражение хип-хоп-культуры представляет собой «ритмический речитатив рифмованного текста на остроактуальную тему» [Прохоров 2000], сложный синтетический текст, объединяющий музыку, слово и пластику, который создается по особым специфическим канонам и в корне отличается от смежных разновидностей песенного и поэтического творчества. Поэтическое бытование рэп-текста дает ему огромное преимущество: «Если мы воспринимаем прозу как бы в одном измерении, «горизонтальном», то стих в двух – «горизонтальном» и «вертикаль-

ном»; это разом расширяет сеть связей, в которые вступает каждое слово, и тем повышает смысловую емкость стиха» [Гаспаров 2001: 7].

В последние годы уровень рэп-мастерства неизменно растет: становится важным, что произносит исполнитель (поэтическая составляющая), каким образом он это делает (подача и манера исполнения) и как это сочетается с музыкальной композицией (общее звучание трека). Рэперы постоянно повышают свои «скилзы» (от англ. skill – «мастерство, искусство, навык»), под которыми подразумевается и умение оригинально рифмовать, что увеличивает частоту использования рифм и их разнообразие. Важным аспектом при рассмотрении специфики рэпа является подача, или «флоу» (от англ. flow – «течь, литься»), которая объединяет манеру исполнения, скорость читки, мелодику голоса, ритмику, рифмовку и реализует главные функции жанра – конвинсивную и нарративную, направленные на «освещение явлений реальности и убеждение слушателя в истинности взглядов автора» [Шевченко 2009: 243]. Объект нашего исследования – рэп-дискурс современного русского исполнителя АТЛ (ЭйТиЭл) (Сергея Крупнова), которого популярные интернет-издания Rap.ru и The Flow называют перспективным представителем новой волны русского рэпа. Цель данной статьи – на примере его творчества рассмотреть рифму как смыслообразующий элемент рэп-текста.

Рифма – каркас рэп-текста, который служит для поддержания четкой ритмики и мелодичности флоу. «Рифма (греч. «rhythmos» – стройность, соразмерность) – регулярный звуковой повтор, несущий организационную функцию в метрической, строфической и смысловой композиции стихотворного произведения» [Онуфриев 2002]. Являясь элементом смысловой кульминации стиха, рифма выполняет следующие функции: смысловую, ритмическую, эвфоническую, мнемоническую и эвристическую. Главными особенностями рифм в рэп-тексте является звучность (акустический вес), плотность (частота использования) и расстановка (место расположения).

Для того чтобы постоянно удерживать внимание слушателя, исполнитель должен использовать такие приемы, как полиритмия (меняющаяся структура и темп флоу) и полирифмия (способность слова рифмоваться несколькими способами). Полирифмия, стирая границы между строками, придает тексту особую звуковую текучесть. Приведем характерные примеры: «*Пять литров моторного масла, в небеса – порцию угарного газа. Этот железобетонный пазл я заценю новеньким сканером-глазом. Солнце лупит, как лазер*» («Искра»), где по цепочке рифмуются слова *масла – газа – пазл – глазом – лазер*; «*Меня закрутили бы запросто эти бары вьюгой запоздно в кольцо Садовое замкнутое – моя кали-юга западная. Этот клуб – западня, ловушка, яма, trap, как скажешь*» («Пчелки»), где аналогично рифмуются слова *запросто – запоздно – замкнутое – западная – западня*. Такая рифмосхема чисто музыкальна, в приоритете у исполнителя стоит не массивность и сложность рифмы, а ее звучание.

При проведении анализа рэп-текстов АТЛ мы выявили, что на мелодику стиха особое влияние оказывает прием паронимии. Звуковое уподобление слов достигается с помощью фонемного повтора, например, «*Мы все здесь на фабриках осы, девайсы, андройды, iOS'ы. Эта человеческая особь разлетится на твиты вроссыпь. А завтра на работу в восемь к самому злобному боссу, но рядом девчата босые, и их языки заплетаются в косы*» («Пчелки»), где выделяется следующее «паронимическое гнездо» с общей квазиморфемой «ос»: *осы – особь – вроссыпь – восемь – боссу – босые – косы*; «*Мне говорят: обалдуй, не балуй, но я закручу ведьму на балу, качнусь неуклюжим медведем Балу, прикрою глаза – очнусь на полу*» («Корень Мандрагоры»), «паронимическое гнездо» с общей квазиморфемой «бал»: *обалдуй – балуй – балу – Балу*. Такой механизм является связующим для разных уровней текста и обеспечивает смысловую и образную целостность.

Гармония звуковой организации стиха может достигаться созвучием не самих слов, а слогов в этих словах. «Слогорифма – созвучие слогов в различных словах в стихе или соседних стихах; совпадение частей слов как первый признак звукового тождества» [Онуфриев 2002]. Приведем характерные примеры: «*Муравейник загазованный закат затынет органзой*» («Summerjam»), «*Капай капли, кабы акабы не цапали*» («Метаморфоз»), здесь АТЛ применил прием аллитерации, который, по нашему мнению, является художественным синтезом звука и смысла.

Характерным для творчества АТЛ является высокая плотность рифмовки, которая обеспечивает непрерывное звучание: сразу за одной группой рифм начинается другая, а за ней следующая. Приведем пример текста, который содержит 67 % зарифмованных слогов:

Крутим¹-вертим¹ жернова².

Ты от души³ лабай⁴, лечи косога⁵, жирного².

Себе в души³ раба⁴, найдут насквозь⁵ прошитого⁶

В районе живота⁶ в конце лета паршивого⁶.

Ты от души³ лабай⁴! («Демоны»)

Обратимся к характерным видам рифм в творчестве АТЛ. Самой распространенной является **двойная рифма**, или даблрайм (от англ. double – «двойной» и rhyme – «рифма»), рифма из двух слов в строфе. Например, «*Пирамида-высотка блеснет, родненький Нил соткан из снов. Здесь перекусил столько судов, у меня на них сотня зубов*» («Крокодил»), «*Это не Серёга грустный, это – язык такой суровый русский. Медовые реки с сиропным вкусом, кисельные берега завалит мусор*» («Пчелки»).

Авторская (каламбурная) рифма – это, как правило, оригинальная составная рифма, к которой стремится каждый исполнитель. Например, «*Это как тектоник – зло природы, танцуют те, кто не сдох при родах*» («Корень Мандрагоры»), «*Тут в пустоту выход искомый, но синты разрядом дефибрилятора вытянут из комы*» («Демонь»), «*Здесь коты с окраины, здесь смысл сакральный*» («ККК»).

Панторифма – редкая разновидность рифмы по взаимному расположению в стихе: все слова рифмуются между собой. Например, «*От кача заблеет скука. Отскочит куплет от зуба*» («Фудзи»), где попарно рифмуются: *от кача – отскочит, заблеет – куплет, скука – от зуба*; «*Слов, как трупов, груда. Мочишь, Крупнов, круто!*» («Пурпурный Будда»), где попарно рифмуются: *слов – мочишь, как трупов – Крупнов, груда – круто*.

Также для творчества АТЛ характерен **анжабеман**, т.е. пересечение строфой тактовой черты. Например: «*И с намерениями только добрыми / Эта крупица хаоса кристаллизирует нам мир новый*» («Удобрением»), «*Под шелест бортовой рации / Мы застряем в этой липкой субстанции*» («Ареола»).

Таким образом, рифма как базовый инструмент создания рэп-текста является источником смыслопорождения и во многом определяет рецепцию, формируя своим звучанием структуру образа. «Наглядное повторение (т.е. воспроизводство) в разных словах некоего общего фонемного комплекса превращает этот комплекс в целостную единицу, которая обладает собственной семантикой, содержит понятный “картинный” образ» [Минералов 1999: 265]. Такой способ ассоциативного сплетения позволяет генерировать новую художественную и языковую реальность, что для целого поколения молодежи становится путем самобытного выражения собственного мироощущения.

Библиография

Гаспаров М.Л. Русский стих начала XX века в комментариях. Издание 2-е, доп. – М.: «Фортуна Лимитед», 2001. – 288 с.

Корнева Н.А. Тексты русского рэпа в зеркале языковой игры (на материале творчества Оксимирона) // Проспект Свободный-2016, 2016. – С. 17–19 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/21560>

Минералов Ю.И. Теория художественной словесности (поэтика и индивидуальность). – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Онуфриев В.В. Словарь разновидностей рифмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rifma.com.ru/SLRZ-01.htm>

Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. – М., 2000.

Шевченко О.В. Тематическое своеобразие песенных текстов как способ реализации функций жанров песенного дискурса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – С. 242–249.

Авторская трансформация любовного заговора как фактор речемыслительной культуры И. Бродского (на примере стихотворения «Для школьного возраста»)

Косенкова Анна Александровна

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова (г. Одесса, Украина),

2 курс магистратуры (6 курс), направление «Филология», <anksnkv@gmail.com>

Научный руководитель – Фокина Светлана Александровна, кандидат филологических наук, доцент

В стихотворении И. Бродского эксплицируется детско-непосредственное состояние поэта-мага, переживание которого подчеркивается искренностью чувств. Лирический герой беззащитен перед своей любовью, страстью, доминирующими в дискурсе и преображающими весь окружающий его мир. Особую интимность стихотворению придает включение в ткань текста отсылок к биографии поэта.

Кроме обращенности лирического послания к Марине Басмановой (М. Б.), название «Для школьного возраста» говорит о внешней и обманчивой простоте, легкости помыслов. Возникает ассоциация с невинным восприятием мира, лирический герой ощущает себя школьником в познании жизни, своей страсти и себя. Характерна направленность текста на определенную личность, что задает особенность коммуникации. Так, коммуникативный потенциал стихотворения не только направлен на возможность диалога в поэтическом мире с возлюбленной, но и становится попыткой изменения реальности с помощью магичности поэтического слова. Стихотворение наделено перформативной функцией. По замечанию исследователя Е. Горло, перформативность предстает «свойством высказывания или целого текста производить действие» [Горло 2007: 47]. С. Фокина утверждает, что «поэтическое слово, наделенное перформативной функцией, способствует преодолению расстояния между лирическим “я” и адресатом» [Фокина 2013: 114]. Именно этот аспект перформативности обыгрывается И. Бродским и позволяет связать авторские коды с трансформацией любовного заговора. Трансформированные элементы любовного заговора выявляются в начальной строке стихотворения, когда поэт обращается к адресату. Заговор, апеллируя, прежде всего, к перформативности слова, в игровом ключе оборачивается магическим актом, который направлен на взаимное переживание обоими коммуникантами экзистенции любви и разлуки. Аспект «словесной ворожбы» показателен для трансформации любовного заговора в лирическом посла-

нии И. Бродского. В стихотворении «Для школьного возраста» одной из основных является тема бессонницы как особого состояния любовной тоски и магического транса. Связь с онерическим пространством в послании И. Бродского задается как кодами любовного заговора, так и на тематическом уровне.

Темнота является главной точкой отсчета. Она может символизировать видения, другую реальность, воспоминания. Герой обладает своего рода даром провидения. Также темнота символизирует магию, с помощью которой осуществляется заговор, помогающий преодолеть пространство, разделяющее героев – как в физическом, так и в духовном плане. Буква А символизирует начало мира (альфа – главное), к тому же А – первая буква в имени Адама. Буква Б – заглавная в фамилиях Басманова и Бродский. Таким образом, А и Б являются одновременно инициалами лирических героев, адресата и адресанта.

Помимо перформативности, направленной на возлюбленную и обусловленной кодами любовного заговора, характерна и суггестия текста по отношению к читателю. Лирический герой обостренно чувствует боль, он познал много горя. От отчаянья он пытается определить расстояние между ним и любимой, что наделяет его в некотором смысле даром колдовства и провидения.

Чувства, охватывающие при прочтении, очень трудно описать. Реципиент сопереживает экзистенциалам лирического героя: страсти, одержимости, тоске и желанию. Тьма в стихотворении обыгрывает тему времени, когда лирический герой снимает маску, мечтает и надеется, желает повернуть время вспять. Это пора истинного, это пора беспокоящего, это время потока мыслей и, конечно, памяти, самого страшного наказания, на которое обречен человек. Жизнь разъединила любящих, и эта разъединенность оказалась в жизни поэта судьбоносной и непреодолимой, которая могла быть изменена в лирическом послании с помощью обыгрывания любовного заговора. В данном стихотворении «цифры сходятся в слова», что может также трактоваться как магические действия, это свидетельствует и о неупорядоченности мыслей, что выражает переживание страсти, обрушивающей логику.

Библиография

Бродский И.А. Собрание сочинений: 4 т. / И.А. Бродский / сост. Г.Ф. Комаров. – СПб.: Пушкинский фонд, 1994.

Горло Е.А. Поэтический дискурс: перформативность, интенциональность, медийность / Е.А. Горло. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 336 с.

Фокина С.А. Перформативность как фактор авангардной эстетики в цикле М.И. Цветаевой «Скифские» / С.А. Фокина // *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis № 130: Studia Russologica V.* – Krakow: Copiright Wydawnictwo Naukowe, 2013. – С. 106–116.

Янгфельдт Б. Язык есть Бог. Заметки об Иосифе Бродском / Б. Янгфельдт. – М.: Астрель, CORPUS, 2012. – 368 с.

Лингвострановедческие квесты. Взгляд в будущее через призму прошлого

Костенко Марина Николаевна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), 1 курс магистратуры,
направление «Педагогическое образование», <kostenkomn@yandex.ru>

Научный руководитель – Ширяева Оксана Витальевна, доктор филологических наук, доцент

В настоящее время большую популярность в обучении приобретают новые игровые технологии, которые можно использовать как на уроках, так и во внеаудиторной работе. Одной из таких технологий является квест. Квест – это одновременно мини-проект, интеллектуальное соревнование, деловая игра, спортивное состязание, массовая акция. В образовательный процесс необходимо вводить современные интерактивные квесты, задачей которых является интенсивное погружение в языковую среду.

Лингвострановедческий квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого требуются знания языка определенного уровня, а также страноведческие знания. В сочетании с технологией веб-квеста лингвострановедческий квест может стать хорошим вариантом организации как самостоятельной, так и аудиторной работы. Формат его является универсальным, поскольку объединяет теорию по истории России, познавательные прогулки, соревновательные и игровые элементы. Разноплановая учебно-развлекательная программа позволяет поддерживать интерес участников и стимулировать учебную деятельность. Мы предлагаем комплекс мероприятий для иностранных обучающихся, посвященный Победе, который включает в себя занятия по истории с ознакомительными просмотрами художественных и документальных фильмов (например, фильм про Великую Отечественную войну), тематические подготовительные уроки по лексике (например, на тему российских праздников), коллективные тематические прогулки по городу с интеллектуальными заданиями, а также финальный лингвострановедческий квест, который будет основан на основных принципах и правилах игры «Зарница». Во время холодной войны в СССР в школах шло военно-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Ежегодно организовывались смотры песни и строя, военизированные игры, уроки военного дела, военно-спортивные лагеря – это называлось игрой «Зарница».

Как одно из заданий мы можем предложить «Заблудившийся солдат». Условия задания: из каждой команды выбирают одного человека. Оставляют его, например, возле Вечного огня или другого военного памятника с картой, где обозначено его местонахождение и местонахождение команды. По телефону он

должен объяснить, где он находится и как к нему можно добраться. Объясняет, где повернуть направо, налево, сколько кварталов идти прямо, мимо какого памятника и т.д. Балл получает та команда, которая первая смогла встретиться со своим «солдатом». Еще одним из заданий может быть музыкальное – «Инсценировка военной песни». Каждая команда должна приготовить так называемое «домашнее задание» – песню военных лет. Ее нужно представить и обыграть. Специальное жюри судит конкурс по следующим критериям: а) оригинальность оформления; б) массовость; в) аранжировка; г) качество выступления; д) выбор песни. Одним из страноведческих заданий может быть задание «Символы России». Каждая команда тянет жребий, какой из символов России им необходимо описать (герб, флаг, гимн и т.д.). Задание «Запертая дверь» служит развитию толерантности обучающихся. Условие: нужно открыть запертую дверь, но замок откроется только в том случае, если все вместе нарисуют картину на тему «Дружба народов». Главным условием является пение. Песни должны быть на русском языке. Рисуем и поем. Чем больше песен вспомнит команда, тем быстрее откроется дверь.

Финальное задание, которое мы хотели бы предложить: «Кто быстрее и вкуснее». Условие: правильно организовать походное место. По возможности – приготовление блюд походной кухни России или своей родной страны. В соревновании участвуют по 4 повара из каждой команды. Оценивается быстрота и качество организации походного места, вкусовые качества приготовленных блюд. В конце студенты и преподаватели сидят у костра, пьют чай и вспоминают, чему научились в процессе проведения игры. Все эти задания являются примерными и могут варьироваться в зависимости от территориального нахождения, уровня владения языком, а также желаний обучающихся и преподавателей.

Разрабатывая такого рода лингвострановедческий квест, мы ставим несколько задач: погрузить иностранных студентов в среду изучаемого языка, ее историю, культуру и традиции, сформировать образ России для иностранной молодежи на примере майских праздников, потому что на современном этапе созданы уроки, которые посвящены многим праздникам РФ, но меньше всего разработок по урокам, посвященным 9 Мая. Те же мероприятия, приуроченные ко Дню Победы, которые проводятся в нашей стране, не адаптированы для иностранных обучающихся, они не могут принимать непосредственное участие в данных мероприятиях. Именно этим и обуславливается актуальность нашей работы.

Библиография

Зарница: методический сборник по организации Всесоюзной пионерской военно-спортивной игры «Зарница». – М., «Молодая гвардия», 1974. – С. 112.

Кашпирева Т.Б., Сальникова В.И. Игровые интерактивные технологии обучения на уроке русского языка как иностранного: методический аспект // Молодой ученый. – 2016. – № 13.2. – С. 41–43 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/117/32398/>

Эльмуратова Н.А. Квест как современная педагогическая технология // Инфоурок. Библиотека материалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-kvest-kak-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya-1541586.html>

Роль коммуникации в связях с общественностью (PR)

Крамер Алина Владимировна

Сибирский институт управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск), 1 курс бакалавриата, направление «Реклама и связи с общественностью», <alina_kramer@mail.ru>

Научный руководитель – Лопатина Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук

Что такое коммуникация? Существует множество определений данного термина, но все они несут с собой одинаковый смысл и значение. Коммуникация – это сложный процесс информационного взаимодействия между собой двух или более людей. Цель коммуникации – максимально полезный обмен информацией, восприятие и точное понимание желаний партнера для дальнейшего эффективного взаимодействия. Общение между людьми позволяет вынести для каждого отдельно взятого индивида максимальную выгоду для себя. Именно благодаря общению, которое осуществляется при помощи человеческой речи, люди могут обмениваться абсолютно разного рода информацией. Так и осуществляется такой процесс, как коммуникация, о которой речь пойдет далее.

Именно в связях с общественностью («пиаре») ключевую роль во взаимодействии любых организаций, компаний, фирм с общественной средой играют различные коммуникации. Пиар (PR), или общественные отношения (*Public Relations*), в свою очередь, – это особая функция управления, способствующая установлению и поддержанию общения, взаимопонимания и сотрудничества между организацией и ее общественностью; также способствует решению различных проблем и задач; помогает руководству организации быть информированным об общественном мнении и вовремя реагировать на него; определяет одну из главных задач руководства компании – служить интересам общественности; помогает руководству быть готовым к любым переменам и использовать их по возможности наиболее эффективно, выполняя роль «системы раннего оповещения».

Любые российские и зарубежные компании поддерживают свой имидж и репутацию на рынке и в общественном сознании, используя коммуникации. Для определения эффективности деятельности и ра-

боты отдельно взятой компании необходимо пристальное внимание обратить на ее связи с общественностью, а именно: на коммуникации, которые она применяет, на результативность и оперативность всей коммуникативной стратегии. Компании, применяя ту или иную коммуникацию, стремятся добиться следующих важных целей: повлиять на общественное мнение в целом (сформировать его) и на мнение отдельно взятого индивида.

Роль коммуникаций в пиаре заключается в том, что они формируют в обществе определенное представление о деятельности организации. Коммуникации в связях с общественностью несут большее количество информации, чем, например, в рекламе, вследствие этого коммуникации предоставляют более развернутую и полезную информацию. Их задача не в том, чтобы просто знакомить потребителя, клиента, партнера и других субъектов рынка с продуктом фирмы или с самой организацией в положительном аспекте, перечисляя явные и яркие достоинства, их главная задача – предоставить более детальную картину, уточняя некоторые нюансы. Данные коммуникации направлены на то, чтобы создать благоприятный имидж компании, организации или политического деятеля. Причем в отличие от рекламы коммуникации в связях с общественностью подразумевают наличие обратной связи. Получив, таким образом, информацию, организация имеет возможность убедиться в правильности выбранных действий или же, наоборот, увидеть недостатки и пересмотреть всю стратегию своей деятельности.

Пиар выполняет три основные функции: реагирование на общественность, контроль, достижение взаимовыгодных отношений. *Реагирование на общественность* означает мониторинг поведения социальных групп и выработку ответных действий с учетом информации, полученной в ходе проведения исследований, а также мониторинг событий в общественной жизни социальных групп. *Контроль* подразумевает формирование общественного мнения и контроль за поведением членов социума с целью удовлетворения собственных потребностей и достижения поставленных организацией задач. *Достижение взаимовыгодных отношений* для обеих сторон коммуникации внутри организации, в свою очередь, достигается путем обеспечения их конструктивного взаимодействия либо способствования ему всеми возможными средствами.

В пиаре, как и в любом другом способе речевого взаимодействия между людьми, есть свои так называемые речевые формулы. Речь – это та форма общения людей, которая воплощается (осуществляется) на основе определенных правил (эффективных способов). В пиаре это: эффективные публичные выступления (в СМИ, на конференциях и встречах), способность из мелкой и незначительной новости сделать масштабное событие (новости и пресс-релизы), а также публикации (статьи в прессе) и фирменный стиль (средства идентификации компании).

Таким образом, в ходе совместной деятельности люди обмениваются различными идеями, взглядами, представлениями, предложениями, установками, знаниями. Все это можно рассматривать как информацию, а сам **процесс коммуникации** обозначить как процесс обмена различного рода информацией (или получения ее). Исходя из вышесказанного, мы можем назвать коммуникацию связующим процессом, который является важнейшим элементом для связи объектов взаимодействия. А одним из важнейших инструментов управления в руках менеджера является находящаяся в его распоряжении информация – пиар. Используя и передавая эту информацию, а также получая обратные сигналы (наличие обратной связи), он организует деятельность фирмы, руководит процессом ее деятельности и мотивирует остальных сотрудников (подчиненных). Уделяя достаточное количество внимания использованию различных коммуникаций в связях с общественностью, организация существенно укрепляет свои позиции в занимаемой сфере деятельности, создает относительно безупречную репутацию. Однако решать все подобные вопросы должны именно профессионалы, которые не только знают тонкости процесса формирования общественного мнения и контроля за его изменением, но и способны спрогнозировать результат, а также контролировать сам процесс коммуникативного воздействия на общество. В заключение хотелось бы сказать, что без процесса коммуникации, без правильного понимания передаваемой и получаемой информации эффективная работа и взаимовыгодное взаимодействие просто невозможны.

Диалектизмы и их функции в «Царь-рыбе» В. Астафьева

Куандык Нуржан Бауыржанулы

Казахский национальный университет им. аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан),
4 курс бакалавриата, направление «Филология», <quandyq.nurzhan@gmail.com>

Научный руководитель – Сарсекеева Наталья Канталиевна, академик Академии гуманитарных наук
Республики Казахстан, кандидат филологических наук, доцент

В настоящее время имеется немало работ, посвященных функционированию диалектизмов в отдельном художественном произведении. Довольно часто исследователи обращают внимание на их соотношенность с русским литературным языком (Т.С. Коготкова), с образной системой произведения (Т.А. Степанова), выявляют типологию диалектизмов (Т.С. Жбанкова, Н.Н. Иванова и др.), описывают их функционирование в структуре художественного текста (В.В. Горнак, Т.И. Мурзаева и др.), подробно анализируют специфику использования и восприятия диалектизмов в художественной речи (Е.В. Демидова, В.Н. Мартынов и др.) [Падерина 2008]. Изучение диалектизмов в художественных текстах дает

возможность своими глазами увидеть, как речь народа воздействует на развитие русского языка и, наоборот, как русский язык воздействует на развитие речи народа. А с учетом того, что в наше время диалектные слова все быстрее исчезают из народного лексикона ввиду активного двустороннего воздействия на него литературного языка и разговорной речи, эта проблема еще больше актуализируется в свете проблем формирования русской речемыслительной культуры и эффективности коммуникации.

Народность языка издавна считается главной особенностью языковой личности писателя Виктора Астафьева. Не случайно в его произведениях местом действия чаще всего становится деревня или провинциальный город в Сибири, а героями выступают обычные люди – крестьяне, солдаты, рыбаки, охотники. Один из способов выражения этой самой народности – использование писателем диалектизмов, которые вносят в текст эмоциональность и непосредственность, стилистическое разнообразие, а также меткость в обозначении соответствующего предмета, явления, впечатление нешаблонного выражения мысли. На наш взгляд, у В. Астафьева диалектизмы выполняют следующие функции:

1. *Моделирующую*, которая придает тексту реалистичность, наполняя его примерами народной речи, характерной для героев, живущих на определенной территории или принадлежащих к особым социальным классам. Так, например, говоры нижнего и среднего Енисея характеризуются многими чертами, отличающими их от русского литературного языка (например, шепелявостью): «– Сто же это! Сто же это! – чуть не плача, повторял Акимка»; «– Пушишай таскают! Пушишай душу порадуют! Натешатся!..» [Астафьев 1997].

2. *Эстетическую*, которая призвана украсить художественный текст элементами народной речи: «Сиреневые игрушечные пупыри набухли в лапах кедрачей, через месяц-два эти пупырышки превратятся в крупные шишки...», «Прилетела жарового цвета птица ронжа, зачем-то отвинтила, оторвала лапами сиреневую шишечку с кедр и умахала в кусты, забазарив противным голосом, не схожим с её заморской, попугайной красотой».

3. *Эмотивную*, которая показывает отношение автора-рассказчика или главного героя к другому персонажу: «Андрюха, баскобайник окаянный, подмогнул мне...». Посредством диалектизмов у Астафьева передается субъективное отношение к сообщаемому как героя, так и автора-рассказчика произведения: «Мать оцупывает ребятишек, щекочет их, барабу всякую несёт – всем в избушке весело – перезимовали!»

4. *Номинативную*, которая реализуется при помощи этнографизмов: «Подводные гряды здешние рыбаки называют каргами...»; «На нартах, завернутый в сокуй и медвежьё полость, обнаружился папа...»

5. *Кульминативную*, привлекающую внимание читателя к отдельным словам, нарушающую целостность их графического образа (в частности, отступления от правил орфографии и грамматики): «ишишо» вместо «еще» и др.: «Бабушка из Сисима собиралась в дорогу, брюзжала под нос: Мало имя меня, дак ишишо и пальня сплатируют!»

В речи персонажей «Царь-рыбы», как представляется, преобладает прямое введение диалектизмов без каких-либо пояснений автором, как, например: «От крика иль тени разбойницы ронжи, способной склевать и яички, и птенцов, и саму наседку, встрепенулся в камешках зук, подбежал к речке и не то попил, не то на себя погляделся в воду, тут же цвиркнула, взялась из засидки серенькая трясогузка, с ходу сцанала комара иль поденка и усмыгнула в долготелые цветочки с багровым стеблем» и др.

В меньшей степени в «Царь-рыбе» представлено косвенное их толкование, (минимально-прямое), как, например: «На одну ночь не хватит – замаю! – незлобиво отбрила его молодуха» и др. Это обстоятельство следует рассматривать как особую авторскую стратегию, направленную на создание естественного общения между героями. Благодаря ей читатель понимает, что собеседники говорят между собой «на одном языке», и это помогает более глубокому погружению в текст. Данный факт, кроме того, подтверждает мысль молодого ученого о том, что диалектизмы в «Царь-рыбе» В. Астафьева – это средство выражения языковой картины приенисейской Сибири [Скородумова 2014: 824].

С помощью диалектизмов представлен образ автора – человека из народа, близкого своим героям и читателям, не чужающегося диалектного слова. После публикации в 1976 г. повествования в рассказах «Царь-рыбы» вспыхнувшие споры относительно противопоставленности литературных и нелитературных норм языка в произведениях В.П. Астафьева, о чем подробно писал авторитетный исследователь творчества В. Астафьева В. Курбатов [Курбатов 1983], актуальны и по сей день, что является своеобразным отражением современной языковой ситуации в России и проблем, связанных с ней.

Библиография

Астафьев В.П. Царь-рыба / Виктор Астафьев. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 6. – Красноярск: Офсет, 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fro196.narod.ru/library/astafiev/astafiev.htm>

Курбатов В. Миг и вечность. Размышления о творчестве В. Астафьева: монография. – Красноярск: Красноярское книжное изд-во, 1983. – 234 с.

Падерина Л.Н. Диалектизмы в языке «Царь-рыбы» как особенность идиостиля В.П. Астафьева: дис. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 2008. – 227 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/dialektizmy-v-yazyke-tsar-ryby-kak-osobennost-idiostilya-vp-astafeva#ixzz4xRYhok9g>

Скородумова Я.А. Функции диалектной лексики в автобиографической прозе В.П. Астафьева // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 823–824.

Речевой портрет латиноамериканского студента

Маевская Инга Анатольевна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону),

1 курс магистратуры, направление «Педагогическое образование», <ingamaevskaya@mail.ru>

Научный руководитель – Ширяева Оксана Витальевна, доктор филологических наук, доцент

Речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность, объединенная с другими личностями в одну социальную общность по национальному, профессиональному или демографическому признаку.

Анализируя речевой портрет, мы учитываем различные уровни реализации языковой личности, включая такие фонетические особенности, как мелодика и темп речи, выделение или неправильное произношение отдельных слов [Стрельчук 2015: 25]. Несмотря на то, что многие исследователи отмечают перспективность создания коллективного речевого портрета личности, который позволил бы рассуждать о речевых характеристиках социума, речевой портрет отдельной личности, тем не менее, является индивидуальным и уникальным. Необходимость изучения и анализа речевого портрета студента-инофона обусловлена присутствием большого количества иностранных студентов в вузах РФ. Получая образование в России, студенты учатся воспринимать русскую фонетику и интонацию, лексику и грамматику, понимать менталитет русскоязычного населения и общаться на русском языке. Для большинства иностранных студентов погружение в русский язык является нелегким испытанием ввиду существенных различий с их родным языком, а также неоднородности той языковой среды, в которой они оказываются. Студенты сталкиваются с рядом трудностей при восприятии речи на слух, чтении, изучении правил грамматики, выполнении различных упражнений, направленных на усвоение ими норм и правил русского языка. Речевой портрет студентов из стран Африки, из Вьетнама и Китая подробно описан и проанализирован в работах доктора филологических наук Е.Н. Стрельчук [Стрельчук 2016: 70]. Следует отметить, что в настоящее время большинство иностранных обучающихся Южного федерального университета – это представители стран Латинской Америки, поэтому мы бы хотели остановиться более подробно на рассмотрении особенностей языковой личности студентов из государств этого региона [Зубарева, Фролова 2016: 48]. На уровне **фонетики** в речи студентов из Латинской Америки отмечаются следующие особенности: 1) неразличение **б** и **в** («*волезнь*» вместо «*болезнь*»; «*былечить*» вместо «*вылечить*»); 2) неразличение **ы** и **и** («*быть*» вместо «*бить*»); 3) стяжение («*младая*» вместо «*молодая*»); 4) неразличение твердого и мягкого согласного **л** на конце слова («*футболь*» вместо «*футбол*»). Такого рода ошибки встречаются не только в речи инофонов, но и на письме. Определенные трудности испытывают инофоны при постановке ударения, а также при произнесении интонационных конструкций. На уровне **грамматики** в речи студенты из Латинской Америки допускают большое количество ошибок, так как грамматика испанского языка отличается от грамматики русского. Например, определенного рода недочеты при произнесении или написании падежных окончаний именных частей речи, видо-временных форм глагола: *Я нашел новые друзья. Завтра я буду прочитать интересную книгу*. На уровне **лексики** ошибки связаны с неточным или неправильным словоупотреблением.

Среди основных видов речевой деятельности значительные трудности у представителей Латинской Америки вызывает **письмо**. На наш взгляд, это связано с определенными методами обучения, в которых большее внимание уделяется устной речи, чем письменной. Поэтому гораздо проще им дается **говорение**. С первых уроков латиноамериканцы пытаются говорить, выучивают готовые фразы. Любят смотреть фильмы на русском языке и слушают русские песни. Латиноамериканцы – это шумный и эмоциональный народ, поэтому в **социально-культурной сфере** они проявляют большую активность. Уже на этапе довузовской подготовки участвуют в различных культурных мероприятиях, в конкурсах. Спокойно чувствуют себя латиноамериканцы и в **обиходно-бытовой сфере**. Они коммуникабельны, быстро овладевают сленгом и русской нецензурной лексикой. В **учебно-научной** и **учебно-профессиональной сферах** студенты менее активны. Трудности вызывают и слушание лекций, и участие в семинарских занятиях. Не меньше сложностей возникает и в **административно-правовой сфере**. Это может быть связано с особенностями менталитета латиноамериканцев. Они очень инфантильны и поздно выходят из-под опеки родителей, поэтому для них сложно принимать самостоятельные решения, они не могут написать заявление в полицию, объяснительную записку в деканат. Представленный базовый речевой портрет латиноамериканского студента не является исчерпывающим. Полагаем, что в него могут быть внесены некоторые изменения.

Библиография

Зубарева А.В., Фролова О.А. К вопросу выражения эмоций в преподавании русского языка как иностранного обучающимся из стран Латинской Америки и Азиатско-Тихоокеанского региона // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2016. – 46 с.

Стрельчук Е.Н. Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания. – М., 2015. – 25 с.

Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект: монография. – М.: РУДН, 2016. – 70 с.

Специальное мероприятие как часть event-менеджмента

Макраслоева Надежда Александровна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск),
4 курс, специальность «Журналистика», <nadushka_makrasloeva@mail.ru>

Научный руководитель – Абдуллина Люция Ильдаровна, кандидат филологических наук, доцент

Развитие рыночной экономики повлекло за собой увеличение субъектов, заинтересованных в правильном и действенном формировании собственного имиджа. Ключ к успеху – в правильности концепции развития общественных связей, при этом затраты однозначно оправданы тем, что исключается вероятность негативного эффекта стихийного формирования имиджа. Целенаправленное, продуманное создание образа приводит к позитивному результату.

В традиционной трактовке маркетинговый инструментарий включает в себя комплекс маркетинга (4Р – маркетинг-микс), в который входят четыре компонента – цена, продукт, место, продвижение. Под продвижением традиционно понимаются PR, реклама и пропаганда. В настоящее время, когда отмечается тенденция снижения отдачи от инструментов прямой рекламы, становятся актуальными так называемые мероприятия BTL (below the line) – мероприятия по продвижению, не включающие прямую рекламу. К ним можно отнести как PR-деятельность фирмы, так и деятельность по организации и проведению event, или event-менеджмента (event management) [Зверинцев 1999: 12].

В своей трактовке event-менеджмент включает два основных аспекта: во-первых, использование специальных мероприятий для достижения различных корпоративных и общественных целей; во-вторых, методы и приемы управления уникальными событиями, которые рассматриваются как отдельные бизнес-проекты. В широком смысле под понятием event в современном менеджменте подразумеваются любые собрания людей с определенной целью [Википедия. Электронный ресурс], а к сфере компетенций event-индустрии относят организацию любых мероприятий, от концертов мировых звезд, бизнес-мероприятий до частных вечеров и свадеб [Ковальчук 2004: 28]. Помимо понятия “event”, в большинстве иностранных источников фигурирует понятие “special event” (специальное мероприятие). Специальное мероприятие отличает ряд характеристик: а) оно всегда является заранее спланированным; б) обладает такими важнейшими свойствами, как уникальность и выход за рамки обыденности [Козлов 2003: 46].

Для обозначения событий, организаторами которых выступают коммерческие фирмы, «Международный словарь event-менеджмента» предлагает термин «корпоративное событие», под которым понимается событие, финансируемое компанией для достижения определенных целей и задач, таких как привлечение клиентов, представление или продвижение новых продуктов или услуг, или обеспечение тренингов для сотрудников, наряду с другими целями. В иностранных источниках event-менеджмент понимается шире, чем в отечественных. В определении, данном англоязычной версией энциклопедии Wikipedia, event-менеджмент относят к инструментам стратегического маркетинга, подчеркивая значение event в процессе коммуникации с клиентами и другими целевыми аудиториями фирмы, так называемыми стейкхолдерами. Путем проведения специальных мероприятий компания может успешно доносить свои ценности до целевой аудитории, формируя необходимое отношение к себе, своим продуктам и услугам. Важнейшей задачей в этом случае становится создание целостной event-политики фирмы, объединяющей разрозненные мероприятия в единую систему для достижения выбранных целей. От общих целей и задач, стоящих перед event-менеджером при организации конкретного события, зависят такие параметры, как формат мероприятия, бюджет мероприятия, сроки реализации проекта. Наиболее распространенными целями проведения event для компаний, не специализирующихся на организации мероприятий, являются: а) создание или поддержание необходимого имиджа фирмы; б) повышение лояльности целевой аудитории, узнаваемости бренда и, как следствие, повышение продаж; в) повышение узнаваемости компании, продукта, услуги. Таким образом, event, в первую очередь, направлен на достижение маркетинговых целей фирмы. Получение прибыли от проведения event не является первоочередной целью, хотя оно возможно (например, при привлечении спонсора, организации дополнительных платных сервисов). Такие event можно обозначить термином «некоммерческое мероприятие», они являются важным инструментом event-менеджмента в части формирования положительного имиджа фирмы.

Библиография

Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>

Зверинцев А.Г. Коммуникативный менеджмент. – СПб.: Речь, 1999.

Козлов Т. Брендинг. – М.: Дашков и К, 2003.

Ковальчук А.С. Основы имиджологии и делового общения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.

**Современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности
как основа формирования языковой компетенции****Масина Наталия Альбертовна**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Россия,

4 курс бакалавриата, направление «Иностранные языки», <masina.natalia@yandex.ru>

Научный руководитель – Мещерякова Ольга Александровна, доктор филологических наук, профессор

Проблема активизации речемыслительной деятельности очень актуальна и требует незамедлительно-го поиска решений, которые и описаны в данной статье. Многие считают, что умение креативно мыслить и красиво говорить дано не каждому. Мы полагаем, что это приобретает в течение жизни, в процессе социализации и становлении личности. Именно в этот период важно привить ребенку речевую культуру, потому что главная проблема неумения использовать грамотно свою речь – это недостаточное внимание к воспитанию речевой культуры – воспитанию грамотной речемыслительной деятельности. Известно, что учащиеся сейчас окружены огромным потоком информации, но в то же время имеют сложности при переработке и анализе сведений, которые они получают. Именно поэтому проблема активизации речемыслительной деятельности актуальна как никогда.

Речемыслительная деятельность имеет тесную связь со множеством психических процессов и помогает лучше запомнить, а впоследствии и усвоить материал, способствует лучшей обучаемости, формирует более устойчивые знания, умения и навыки, по утверждению ученых, одним из которых был Л.С. Выготский, советский психолог. Как правило, активизация речемыслительной деятельности целиком и полностью зависит от особенностей возраста и уровня мотивации. Поэтому не удивительно, что наиболее эффективно процесс активизации речемыслительной деятельности происходит при благоприятных педагогических условиях.

Если разбить понятие «речемыслительная деятельность» на две составляющие, то получим два ключевых: «речь» и «мысль». По «Толковому словарю» С.И. Ожегова, советского лингвиста, лексикографа, доктора филологических наук, профессора; автора выдержавшего множество изданий «Толкового словаря русского языка», а также одного из составителей «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (1935–1940), понятие «речь» определяется так: способность говорить, говорение, а также владение речью. Понятие «мысль», по словарю С.И. Ожегова, означает мыслительный процесс, мышление, силу человеческой мысли. Мысль – это то, что явилось в результате размышления, т.е. идея [Ожегов 2009]. Несомненно, следует сказать, что данные понятия тесно взаимосвязаны, в противном случае они не входили бы в один термин – «речемыслительная деятельность».

Речь есть Логос мысли [Блаватская. Электронный ресурс]. Чтобы в точности понять смысл данного изречения, следует дать дефиницию понятию «логос». Термин «логос» был введен в философию Гераклитом. Он называл данным понятием вечную и всеобщую необходимость, устойчивую закономерность. Впоследствии значение слова «логос» многократно изменялось, но, тем не менее, не утратило былой смысл. Сейчас данное понятие имеет аподиктическое значение и определяется как единство слова и смысла; по Ю.В. Рождественскому, «логос» – это словесное наполнение замысла, элокуция. Таким образом, за мыслью следует речь. Сначала происходит формирование мысли и только потом она оформляется словесно. Следовательно, мышление несколько опережает нашу речь.

Современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности как основа формирования языковой компетенции. Коммуникативно-деятельностный подход в преподавании является одной из современных технологий обучения эффективной речемыслительной деятельности. Рассмотрим его подробнее. Он предполагает достижения в области морфемики, фонетики, лексики и прочих разделов русского языка, а также развитие навыков грамотного письма путем совершенствования речевой деятельности учеников. Таким образом, построение лингвистической и языковой компетенций основано на коммуникативном принципе. Коммуникативно-деятельностная компетенция предполагает освоение любым видом речевой деятельности, а также основами культуры письменной и устной видов речи; технику использования языка в различных ситуациях и сферах общения, которые соответствуют интересам, опыту, пристрастиям, потребностям, а также психологическим особенностям учащихся. Таким образом, необходимо делать больший акцент на преподавании предмета на современном этапе обучения. Владение языком – это ориентация на развитие языковой личности.

Формирование коммуникативной компетенции может быть осуществлено только на основе языковой и лингвистической компетенций, что является фундаментом практической деятельности людей в той или иной сфере жизни. Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Сейчас, как никогда, наше общество нуждается в людях, которые грамотно используют свою речь, владеют навыками устной и письменной речи в совершенстве. В наше время человек имеет огромное количество контактов, взаимодействий с окружающими, и это, несомненно, требует от современной личности универсальных умений к порождению разнообразия высказываний как в письменной, так и устной речи. Сейчас можно заметить огромные недочеты в развитии коммуникативной компетенции: ученики имеют серьезные недостатки в совершенствовании ее. Поэтому необходимы условия, дающие возможность обеспечить развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Учебник как метод развития речемыслительной деятельности. Ирина Эдуардовна Волошина, учитель русского языка и литературы МАОУ гимназии № 2 им. А.П. Чехова г. Таганрога, в своей работе говорила о воздействии учебника на нашу речь. В нем присутствует некая организация, порядок, набор соответствующих понятий, обогащающих нашу речь и мыслительные способности. Педагог привела в пример учебник под редакцией Г.Ф. Хлебинской [Хлебинская 2010]. Он стал для нее поистине величайшим открытием. На взгляд учителя, полностью удалось решить проблему и лингвистического, и филологического образования, так как в учебнике организована учебно-познавательная деятельность таким образом, что ученик оказывается вовлеченным в когнитивный, целенаправленный процесс постижения действительности, в ходе которого активизируется речевая деятельность. Учебник ориентирован на развитие мышления и умение говорить грамотно. Речемыслительная деятельность обучающихся формируется на основе работы с текстом и включает следующие виды работы: 1) идентификация содержания текста; 2) выявление смысла текста; 3) преобразование содержания текста; 4) анализ языковых единиц текста.

На примере учебника Хлебинской Г.Ф. по русскому языку для 10 класса, профильного уровня, поясним, какие виды работы и как способствуют активизации речемыслительной деятельности.

Задание № 12, с. 30. Познакомьтесь с текстом, определите его тему и идею, выделите и объясните ключевые слова, укажите средства связи между предложениями. Данный вид задания направлен на определение того, насколько правильно ученик понимает содержание текста, а также учит работать с текстом, уметь находить основную мысль и т.д. Стоит отметить, что перед определенной группой заданий одного класса в учебнике содержится конкретный параграф, который разъясняет подробно тему, имеющуюся в последующих заданиях. Например, с. 33: § 4. Функционально-смысловые типы речи.

После разъяснения темы следуют задания, примыкающие к ней: с. 35 № 14. I. Докажите, что текст является описанием. II. Объясните написание выделенных орфограмм.

С. 36 № 15. I. Найдите в тексте: а) эпитеты; б) сравнения; в) метафоры; г) ряды однородных членов.

II. Какую роль играют эти средства художественной выразительности в тексте?

Учебник включает огромное разнообразие заданий, что не только помогает развить мышление, но и способствует активизации речемыслительной деятельности. Более того, стимулирует овладение различными навыками, такими как запоминание, логическое мышление, развитие функциональной грамотности и т.д.: с. 36 № 17. Используя композиционную схему описания, составьте текст на одну из предложенных тем (дано 3 темы). Таким образом, предложенное автором разнообразие заданий помогает ученику увидеть не только фактуальную информацию, но и концептуальную, и подтекстовую, подчеркивает И.Э. Волошина.

Если говорить о книге в целом, то давно известно, что она является ценнейшим ресурсом обогащения нашей речи. Эта копилка мудрости содержит в себе огромное количество речевых оборотов, экспрессивной лексики, которые помогут обогатить наш словарный запас – лексикон. Лучше всего подойдут произведения художественной литературы, а именно отечественная классика. Более того, особое преимущество в развитии речемыслительной деятельности имеют те, кто читает вслух.

Итак, мы выяснили, что огромную роль оказывают на развитие речемыслительной деятельности – коммуникативно-деятельностный подход в образовании и книга (учебник). Какие еще современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности можно привести в пример?

Другим методом обучения эффективной речемыслительной деятельности является интеллектуальная игра. Интеллектуальная игра – еще один путь решения проблемы. Это такой вид деятельности, где мотив лежит в самом процессе игры, а не в результате. Интеллектуальная игра включает тренировку и отдых. Данный вид деятельности является не только умственной подготовкой, но и приемом психологической подготовки ученика к будущим жизненным обстоятельствам в условиях некой модели конфликта. Отсюда следует, что интеллектуальная игра – это стратегическая либо логическая игра, при которой успех игрока непосредственно зависит от его собственных умений, способностей и навыков делать верные шаги. Такие игры – удобный случай проявить лучшие умственные качества. Более того, благодаря им у ученика формируются внутренние мотивы, интерес узнать и после применить свои знания для того, чтобы достичь успеха. Основной функцией интеллектуальной игры является развитие мышления и логики, процесс анализа и синтеза, обобщения и классификации, сравнения и сопоставления. Она создает все необходимые условия для увеличения мотивации к познавательной деятельности ученика, помогает развить творческие способности и, самое главное, развивает речемыслительную деятельность.

Помимо этого, укажем и другие современные пути совершенствования речемыслительной деятельности: 1) ученикам можно давать специально подготовленные тексты, богатые разнообразной лексикой, для того, чтобы учащиеся переписывали их с заменой некоторых слов на синонимичные. Думается, это очень хороший метод, и вполне возможно использовать его в педагогической практике; 2) ученикам нужно предоставлять возможность раскрыть свой творческий потенциал: сочинение стихотворений, сказок, песен и т.д.; 3) позволять ученикам больше говорить на уроках (учитель дает тему обсуждения, и ученики пытаются размышлять на предложенную тему); 4) учитель может давать картинки, рисунки ученикам на различную тематику. Задача ученика – описать все то, что изображено на них, используя эмоционально-окрашенные слова, экспрессивную лексику, эпитеты, метафоры и другие стилистические

средства; 5) учителю следует обогащать и активизировать словарный запас учеников путем знакомства их с новыми словами и словосочетаниями с их понятием – дефиницией.

Основными путями обогащения речи обучающихся являются: *коммуникативно-деятельностный подход в образовании; учебник; интеллектуальная игра*. Если обратить на данные пути особое внимание и научиться применять их в процессе обучения, то у учеников будет более правильная и выразительная речь, грамотное письмо, поднимется их общий интеллектуальный уровень.

Библиография

Блаватская Е.П. Теософский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=124738&p=56>

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М.: Оникс, 2009. – 1359 с.

Хлебникова Г.Ф. Учебник по русскому языку за 10 класс // Профильный уровень. – М.: Олма, 2010.

Скобки как проявление эмоций или как «язык будущего»?

Маслова Светлана Александровна

Сибирский институт управления (г. Новосибирск),

1 курс бакалавриата, направление «Реклама и связи с общественностью», <s.m1999@mail.ru>

Научный руководитель – Лопатина Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук

Язык – это система, которая находится в постоянном изменении и корректировке. Под влиянием современных технологий и гаджетов в нашу повседневную коммуникацию вошли так называемые *эмодзи*. Эмодзи, или эмоджи (ударение на «о»), – это стиль иконок наподобие смайликов, появившихся в Японии и получивших популярность в социальных сетях по всему миру благодаря Интернету. Японское слово «эмодзи» состоит из «э» (картинка) и «модзи» (буква, письменный знак), то есть «буквы-картинки». Можно с большой долей уверенности сказать, что эмодзи стали неотъемлемой частью жизни каждого обладателя смартфона.

Одна из основных функций общения – когнитивная, когда важно донести саму суть сообщения, обратить внимание на некоторые факты реальности. В коммуникации посредством эмодзи данная функция выполняется безоговорочно. Символы в полной мере способны передать всю эмоциональную окраску сообщения. Профессор Бангорского университета, автор множества книг о коммуникации Вивьян Эванс считает, что смайлики способны улучшить взаимоотношения. По его словам, обращая пристальное внимание на рожицы и стикеры, можно точно восстановить эмоциональный подтекст сообщения. Эти значки с успехом могут передавать любые эмоциональные оттенки, которые при личном общении мы вкладываем в интонации и жесты, т.е. они играют роль элемента, помогающего правильно расставить смысловые акценты. Забавные рожицы сбивают градус агрессии и эмоционального напряжения, что способствует улучшению как взаимоотношений субъектов коммуникации, так и восприятия информации, получаемой от собеседника. Из приведенной характеристики эмодзи логично понять, что же так привлекает молодежь в них. Ведь для современного молодого человека очень важна быстрота передачи информации, ее доступность и четко выраженная эмоциональная окраска. Эмодзи как способ общения соответствуют всем этим требованиям. Они стали настолько популярны, что на них переводят целые книги! Так, например, был переведен роман Германа Мелвилла «Моби Дик».

Но многие современные лингвисты очень обеспокоены тенденцией чрезмерного использования смайликов и «букв-картинок». Они считают, что это может привести к деградации языка и даже снижению интеллекта. Человек не только начнет забывать и нарушать элементарные правила грамматики или синтаксиса, но и усугубит свое умение говорить и правильно доносить информацию. И каждый понимает, что человек, который хочет добиться определенных успехов в карьере или в личной жизни, должен обладать навыком ораторского искусства. Впечатление о человеке, в первую очередь, формируются от качества и восприятия его речи. «Лица-эмоции», как я бы их назвала, в реальном общении много пользы человеку не принесут.

Для полноты всей картины стоит рассмотреть вопрос: «Что же ждет эмодзи в будущем?» Можно предположить, что еще 5–10 лет эмодзи будут наращивать свое влияние. С появлением новых модификаций их популярность будет расти. Но смогут ли эмодзи заменить язык слов? Могу твердо ответить на поставленный вопрос, что нет! Аргументируя свою точку зрения, могу привести пример наскальных рисунков, способ общения и передачи информации в далекие времена древности, который в конечном итоге изжил себя и заменился на языки с письменностью, потому что они позволяют выражать мысли наиболее ясно и без двоякого смысла.

Подводя итог, нужно сказать, что эмодзи стали так популярны из-за того, что большинство людей в современном мире являются визуалами, большую часть информации они воспринимают с помощью зрения. Однако язык смайликов останется в лучшем случае занятным дополнением к классическим формам коммуникации, так как его неоднозначность повлечет за собой проблемы в общении, которые человек стремится избегать.

Спортивная журналистика Казахстана

МAUDATOVA Лейла Ерланкызы

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск),
4 курс, специальность «Журналистика», <maudatovaleka@gmail.com>

Научный руководитель – Галкина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук

Сегодня спектр спортивных изданий Казахстана очень велик: не считая сайты этого направления, каждая уважающая себя редакция публикует материалы с содержанием спортивных новостей.

Развитие физической культуры и спорта на территории Казахстана началось задолго до появления первых печатных изданий.

В середине первого тысячелетия нашей эры на территории современного Казахстана обитали многочисленные племена. Наиболее крупным из них было сильное воинствующее племя саков. Их образ жизни отличался широким размахом конских игр и состязаний.

Физические упражнения, возникнув еще в самых ранних периодах существования общества, становятся основным средством физического воспитания подрастающего поколения, которое в это время получает свое развитие. Воспитанием был занят весь коллектив родового общества, который предъявлял к своим людям определенные требования в области физического состояния. Это подтверждено этнографическими данными по истории народов Средней Азии и Казахстана.

Первые письменные упоминания о состоянии физической культуры среди казахского народа встречаются в народных сказках. В сказке «Алтын сака» читатель знакомится с одним из героев повествования – Желаяком, имя которого в переводе обозначает «быстрая нога». Данный персонаж является прообразом современного легкоатлета. С малых лет детей учили таким качествам, как сила, ловкость, меткость. Древние народы Средней Азии занимались охотой, которая у казахов была не только средством добывания пищи, но и частью отдыха, приятным времяпрепровождением. Особое развитие получила охота с беркутами. Охота оздоравливала тело и стала прообразом многих видов спорта. С ней были связаны основные стороны жизни человеческого общества. Физическое воспитание, таким образом, имело большой удельный вес в общественной жизни и являлось одной из главных общественных функций народа. Оно было направлено не только на развитие физических способностей, но и на воспитание других качеств, связанных с трудом и военной деятельностью общества.

Для спортивной прессы характерно преобладание информационных и аналитических жанров. Чтобы сообщить о важном событии, факте, журналист использует отчет, заметку, интервью, репортаж. Чтобы проанализировать факты, сопоставить с другими, предложить свое видение проблемы – комментарий, статью, прогноз. Сегодня содержание, характер, форма материалов обогащаются, меняются. Информационные жанры сопровождаются комментариями, приобретают более аналитичный характер. Элементы одних жанров расширяют традиционную структуру других, позволяя говорить о жанровой диффузии. Тенденция «размывания» жанров характерна для всей системы СМИ. Однако спортивная пресса (как газеты, так и журналы) является специфическим родом журналистики, характеризующимся своим предметно-тематическим набором, сравнительно узкой аудиторией, особой жанровой структурой. Не всегда можно соотносить имеющиеся классификации жанров с текстами спортивных изданий. Поэтому и был проведен анализ, в результате которого выделены «новые» либо трансформированные традиционные жанры, активно вводимые спортивными журналистами.

Печать практически с самого начала своего зарождения выступает одним из эффективных средств популяризации здорового образа жизни. Занятия физической культурой изначально являлись одним из условий здоровья нации, а с XIX века, с началом возрождения олимпийского движения, лучшие спортсмены стали защищать честь своей страны, укрепляя ее имидж как высокоразвитого государства в глазах мировой общественности. Спортивные состязания превращаются в праздник всех континентов Земли, в выражение доброй воли и стремления к лучшему будущему человечества. Периодической печати традиционно принадлежит ключевая роль в освещении спортивных соревнований различного масштаба и ранга, сообщений, которые ждет массовая аудитория. Пропаганда здорового образа жизни определена одним из приоритетных пунктов долгосрочной программы развития нашего государства – «Казахстан 2030». На сегодняшний день в государстве наблюдается активное развитие спорта. Казахские спортсмены стали участниками мировых первенств, на многих из которых показывали высокие результаты. В XX веке занятия спортом и физической культурой стали достоянием всех желающих граждан Казахстана. Физическая культура – одна из составляющих здорового развития общества.

Основной задачей спортивных изданий и редакций телевидения и радио является пропаганда здорового образа жизни. Такую же цель преследовали и издания советского периода, но, несмотря на сохранение сущностной цели, достижение ее на современном этапе должно происходить несколькими иными методами и формами. В частности, отошли на задний план чистая агитация, постановочность, идеологическое давление партии. Спортивные издания выполняют сейчас в основном информационную роль, при этом не отходя от главной функции СМИ – формирования общественного мнения.

Межкультурная коммуникация в сфере туристического бизнеса в Казахстане**Оразалы Медет Базарбайулы**

Казахско-русский международный университет (г. Актобе, Казахстан),

3 курс бакалавриата, направление «Туризм», <medet_kz96@mail.ru>

Научный руководитель – Абаева Гульнар Бариевна, кандидат педагогических наук

Во все века туризм был важнейшей формой межкультурных контактов, эффективным средством взаимообогащения различных культур. Продолжая известное выражение, что всемирная история была историей народов, можно сказать, что история человечества – это история путешествий. Такой она останется и в предвидимом будущем, в котором туризм будет играть уникальную роль в укреплении уже существующего общего культурного фонда и углублении духовно-нравственной солидарности человечества. Культурные контакты имели место во все времена и во всех регионах земного шара. Взаимодействие между культурами – неотъемлемая часть и сущностная составляющая культурно-исторического процесса. Но лишь в современную эпоху начался процесс их качественного преобразования, превращения в мировые в значении глобальной взаимозависимости. Культурные контакты, продолжая оставаться стимулом самобытного национального развития, стали фактором процесса мировой интеграции, средством формирования единой системы мировых связей [Карасик 2002: 477].

И эта тенденция вполне закономерна: процесс саморазвития культурных систем предполагает постоянное взаимодействие составляющих их структурных единиц. Он возможен при условии взаимообогащающего диалога культурных миров, каждый из которых свои смысловые глубины и уникальность обнаруживает и раскрывает в зоне культурной коммуникации.

Однако в реальности взаимодействие между культурами может принимать негативные формы, когда контакт культур теряет свою диалогическую природу и принимает односторонний характер – одна культура играет роль «реципиента», производя оценку и отбор различных элементов «донорской» культуры, отторгая или адаптируя их. Этот процесс может принимать форму экспансии культурных ценностей из одного центра, претендующего на роль ведущего в экономическом и культурном отношении, может происходить в форме добровольного подражания и заимствования элементов других культур в силу их субъективной значимости. В этой ситуации каждая из взаимодействующих культур усваивает те элементы другой, которые в контексте ее содержания играют деструктивную роль. Культурные контакты начинают носить непродуктивный характер, прежде всего, в кризисные периоды развития общества, когда разрушается ценностно-нормативное «ядро» культуры, размываются основания для национально-культурной идентичности [Маслова 2001: 208].

Межкультурные коммуникации играли важную роль и в Казахстане. Сегодня межкультурные контакты развиваются в специфическом культурном и социально-психологическом контексте. Интерес к другой культуре вызван, во-первых, потребностью в иных культурных мирах отыскать зародыши стратегий выживания человека и общества; во-вторых, потребностью выработки нового образа мира, способного обеспечить устойчивую идентификацию. Дело в том, что крах социалистической идеи и коммунистической идеологии вызвали распад формировавшегося десятилетиями образа мира, утрату оснований для национально-культурной идентичности. Это проявляется в несоответствии поведения нормативным требованиям социальной среды, потере способности вести себя так, чтобы реакции внешнего мира соответствовали твоим намерениям и ожиданиям [Садохин 2005: 589]. Мир перестает реагировать адекватным образом на действия человека. Человек перестает отражаться в зеркале социального мира, в результате он становится неузнаваемым для самого себя. Такое состояние порождает чувство неуверенности и тревожности, психосоматические синдромы, острые депрессии и психозы. Кризис культурной идентичности негативно сказывается на качестве межкультурных контактов. В такой ситуации происходит некритичное заимствование ценностей «других» культур (что открывает границы для культурной экспансии и тем самым способствует дальнейшему размыванию культурной самобытности) или их тотальному отрицанию [Тер-Минасова 2000: 14].

Туризм в этой связи может стать существенным средством решения обозначенных выше проблем. Путешествия воспитывают культурную толерантность, углубляют взаимопонимание между представителями различных стран и народов, способствуют формированию социально-культурной идентичности. Туризм можно рассматривать как диалогическую по своей природе форму встречи культур, которая, с одной стороны, способствует углублению культурного самосознания и формирования культурной идентичности путешественника, а с другой, приводит к взаимообогащению культурных систем за счет взаимообмена культурным опытом.

Не случайно на Манильской конференции (1980 г.) были особо отмечены возможности туризма в смягчении международной напряженности, развитии сотрудничества и взаимопонимания между всеми государствами. Туризм рассматривался как существенный фактор обеспечения мира, как моральная и интеллектуальная основа международного сотрудничества. Учитывая гуманистический потенциал туризма, конференция рекомендовала государствам-участникам не только выстраивать туристскую политику с учетом экономической рентабельности туризма, но и развивать этот вид социально-культурной практики с целью укрепления [Шмелева, Шмелев 2002: 319].

Библиография

- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: «Академия», 2001. – 208 с.
- Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высшая школа, 2005. – 589 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация // С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 14 с.
- Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. Русский анекдот как текст и как речевой жанр // Русский язык в научном освещении. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 319 с.

Поэтическая речемыслительная культура Артема Моргунова в контексте диалога с русским авангардом

Печенюк Анастасия Олеговна

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова (г. Одесса, Украина),

3 курс бакалавриата, направление «Филология», <asynsky@gmail.com>

Научный руководитель – Фокина Светлана Александровна, кандидат филологических наук, доцент

Современные авторы в своих поэтических поисках нередко обращаются к наработкам предшественников. Это проявляется и в наследовании эстетических стратегий так называемого исторического авангарда в лирике современных поэтов. Для рассмотрения диалога поэтических экспериментов нашего современника Артема Моргунова с эстетикой авангарда мы предлагаем обратиться к подробному анализу текста его стихотворения «Овал».

Слово воспринимается героем моргуновского текста как материал, фундамент для строительства мира. Герой «устал произносить слова», следовательно, отсутствует и процесс творения жизни, так А. Моргунов в подтексте деформирует миф об Адаме, которому Господь предоставил возможность давать имена всему живому, быть творцом. Жизнь моргуновского лирического героя в текущий момент времени не представляет собой нечто законченное и идеальное – круг, не представляет собой и спираль – символ генетического родства, что утверждает отсутствие связи с прошлым. В текущий момент времени картина мира хаотична: некогда она представляла собой идеальное (круг, колесо), теперь же это идеальное деформировано, погнуто, связи между отдельными его частями разорваны, целостная картина разбита, а сам он в конечном счете представляет из себя выставку, с одной стороны – циркизованное пространство, с другой – симулякр.

Выставка как модель мира близка цирковым коннотациям как основам универсума в историческом авангарде. В последнем осознается моделью мира цирк: происходит так называемая «циркизация театра», т.е., согласно Ю.Н. Гирину, «эстетика театра десакрализуется, приближается к балаганно-зрелищной эстетике цирка, и сам цирк приобретает онтологическую функцию коллективного действия» [Гирин 2013: 12]. Неавангардист не ставит цели обновить язык и, соответственно, не должен неизменно прибегать к речетворчеству. Это столь важное противопоставление для исторического авангарда соответствует авторскому мифу А. Моргунова. Так в стихотворении современный мир обесценивается героем, воспринимается как продажный, банальный, ошибочный, таким же он предстает и в авангардных текстах.

Активное обыгрывание образов античной, славянской, средневековой, романо-германской и других мифологий, являющееся яркой чертой авангардного текста, находит свое место и в моргуновской поэтике. Герой «Устал непрерывно скатываться, / Срываться, дичать под градусом», однако дикость, безумие необходимы для творчества как элементы инспирации: медитация, как путь к инспирации, дает особые ощущения творцу, переживающему как миг слияния с миром, так и миг «отстраненности», «изумления», «сдвинутости». Это проявляется в авангардном тексте во множестве «взаимосоотносимых форм и концептов: чудесности, утопии, дикости, безумия/зауми, архаики, примитивизма, отстран(н)ения, отчуждения и т.д.» [Гирин 2013: 48]. У А. Моргунова инспирации соотносятся с дикостью, одним из авангардных концептов.

Характерно, что любая форма изменчивости для эстетики авангарда предстает ценностной доминантой. По мысли С. Фокиной, «метаморфоза <...> позволяет отразить измененное состояние сознания <...>. Идея метаморфозы способствует самоидентификации с рядом образов, входящих в авторскую персонифицированную <...>. Трансформации сознания лирического «я» акцентируют его многоликость...» [Фокина. Электронный ресурс]. В моргуновском тексте унаследованный неправильный мир, как осознает автор, уже не исправить, не выбелить, не выстроить заново, что было установкой авангардистов. Эта установка переосмысливается, творческая деятельность осознается героем уже как сизифов труд. Свобода и возможность выбора отрицаются, воспринимаются как приманка, испытание. Автор призывает к концентрации на своих ощущениях, зовет прочувствовать симулятивность и малозначимость момента, «закат общества», прогнившего в корысти. Искусство, сделанное на продажу, считается им обесцененным. Автор цитирует текст песни «Часики» певицы Валерии («А маленькие часики смеются...»), иронизируя над современностью и массовой культурой, трансформируя иронию исторического авангарда над наследием XIX века.

Наследуя авангардные традиции, современный поэт высвобождает эсхатологические смыслы использованных метафор. Так «Ржавый гогот» – характерный образ для цирковой эстетики, он и является явно эсхатологическим кодом, актуализированным А. Моргуновым. Именно цирк становится своего рода эмблемой авангардного искусства. В стихотворении современного поэта течение времени осознается как

дьявольская игра, разворачивающаяся в цирковом пространстве, с характерными категориями карнализации, сдвига, гротеска, эксцентрики и т.д. Согласно поэтической логике А. Моргунова, деятельность творца в конечном счете – сизифов труд, сам поэт, несущий революционную идею обновления, не выдерживает битву с внешним миром – его «месит ногами толпа». Стихотворение заканчивается повторами, последние строки рифмуются с названием, образуя кольцевую композицию. Исторический авангард акцентирует творческий потенциал хаоса, создает оптику циркизации мира: творческий потенциал соотносится с образами цирка. Явная абсурдизация мира в лирике А. Моргунова, как и обыгрывание семантики, связанной с цирком, свидетельствует об авангардных чертах моргуновской поэтики.

Библиография

Гирин Ю.Н. Авангард как пограничная форма культуры / Ю.Н. Гирин // Диалог со временем. – 2013. – № 24. – С. 46–67.

Гирин Ю.Н. Литература в системе культуры авангарда: автореф дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.03 / Гирин Юрий Николаевич. – М., 2013. – 40 с.

Моргунов А. Поэт без усов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/art_morgunov

Фокина С.А. Фактор метаморфоз в контексте эстетики русского авангарда в цикле М. Цветаевой «Сивилла» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/55980/33-Fokina.pdf?sequence=1>

Цветаева М. «Н. Н. В.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stihi-xix-xx-vekov.ru/cvetaeva468.html>

Голубь как древний словесный образ в сознании современных школьников

Рожкова Ангелина Андреевна

Тольяттинский государственный университет (г. Тольятти),

1 курс магистратуры, направление «Лингвокриминалистика», <Ang.rozhkova@gmail.com>

Научный руководитель – Измestьева Ирина Алексеевна, доктор филологических наук, профессор

XXI век, век Интернета и компьютерных технологий, характеризуется разрушением ценностей в сознании людей, особенно молодежи. Навязывание нетрадиционных семейных отношений, утрата патриотизма, разрушение морально-нравственных устоев жизни приводит к разрыву с русской культурой, богатейшим наследием нашего народа. Обозначенные тенденции названы «ценностным вакуумом» [Зенин 2017: 75]. В сложившейся ситуации видится необходимым обратиться к истокам русской культуры – фольклору как связующему звену между поколениями, хранителю народной памяти.

Известно, что образ голубя с древних времен занимал важное место в сознании людей, как воплощение Святого Духа, третье лицо Святой Троицы. Голубь – одна из первых птиц, встречающихся в Священном Писании. При Ное голубь возвещает о прекращении потопа: «И помедлил еще семь дней других и опять выпустил голубя из ковчега. Голубь возвратился к нему в вечернее время, и вот, свежий масличный лист во рту у него, и Ной узнал, что вода сошла с земли» [Библия 1991: 5]. При крещении Иисуса сошел к нему Святой Дух в облике голубя: «И, крестившись, Иисус тотчас вышел из воды, – и се, отверзлись Ему небеса, и увидел Иоанн Духа Божия, Который сходил, как голубь, и ниспускался на Него» [Библия 1991: 430]. Благодаря Священному Писанию, древнерусской литературе, колыбельным песням, духовным стихам образ голубя закрепляется в сознании народа, как посредник между Богом и душой человека. Один из древнейших русских духовных стихов (XV–XVI вв.), считающийся народной Библией, назван «Голубиной книгой» [Голубиная книга 1991]. Здесь словесный образ голубя выступает как хранитель глубин мироздания: «Восходила туча гремучия, / Из той из тучи гремучия / выпала книга Голубиная» [Голубиная книга 1991: 56]. В XVIII веке в литературе так же активно используется словесный образ голубя. Например, И.И. Дмитриев в своей песне «Стонет сизый голубочек» берет образы из народного творчества и осмысляет их в духе сентиментальных традиций [Дмитриев. Электронный ресурс]. Страстному верному голубку противопоставлена легкомысленная голубка, покинувшая своего друга. В русской романтической поэзии XIX в. проявляется метафорическое сближение души и голубя, характерное для поэтики древнерусской литературы, например, в произведении Ф.И. Тютчева «Памяти В.А. Жуковского» (1852) [Тютчев 1994]. В XX веке модернизма, деформации сложившихся литературных, культурных и мировоззренческих взглядов словесный образ голубя из глубин славянских традиций транслируется в творчество поэтов. Так, образ голубя мы встречаем в творчестве А. Блока («Царевна смотрела заставки...») [Блок 1980–1982], А. Ахматовой («Муза ушла по дороге») [Ахматова 1989], В. Хлебникова («Харьковское Оно» (1918), «Над глухонемой отчизной: «Не убей!»» (1919), «Кормление голубя» (1919–1920), «Новруз труда» (1921) [Хлебников 1998]. Голубь в художественном и народном осмыслении – это образ мировой птицы, связанной с духовностью, любовью, мирной жизнью. Словесный образ его проходит многовековое испытание и в сущности своей остается неизменным в сознании народа.

Мы провели исследование, в котором постарались выяснить, насколько древнерусский словесный образ голубя имеет место в сознании современных школьников. Для этого на уроке литературы попросили детей составить ассоциативный ряд со словом *голубь* и написать сочинение от лица голубя. Результаты исследования показали, что в сознании современных пяти- и шестиклассников отражается семантиче-

ское наполнение образа голубя, исторически закрепленное в народной памяти. В большинстве детских сочинений голубь предстает хрупким маленьким существом: «Все началось с того момента, как из яичка вылупилось крошечное мохнатенькое существо».

Образ голубя отстранен от людей, порой вообще живет в другом мире, он с высоты видит мирскую жизнь, но отзывается о ней и людях не с высокомерием, а с мудрой печалью, даже скорбью: «Вы всегда думали, что я живу в вашем мире, но это не так! Я прилетаю каждый день к вам, потому что я считаю, что люди очень добры и честны. Но иногда это, кажется, не так <...> я думаю, что люди иногда не уважают окружающий мир». «Я вылетаю из своего города и вижу... Мне на секунду показалось, что это не наша страна! Она превратилась в что-то нечто! Везде грязно, мусор...». «Я приземляюсь, и выбегает целый класс и начинает гонять меня. Они чуть не убили меня! Я успела улететь <...> мир людской слишком эгоистичный». Часто голубь страдает от человека: «Люди посыпают зёрна на асфальт, но бывают такие люди, которые бросают в нас камни». Данный эпизод рождает ассоциации с Новозаветной притчей и словами Иисуса: «Кто из вас без греха, первый брось в грешника камень» [Библия 1991: 598]. Детское сознание ярко рисует жестокость людских сердец в противовес чистому и хрупкому созданию.

Удивительно сочинение, в котором шестиклассница описала Рождество глазами голубя:

«Честно говоря, я в этом празднике особо не участвую. Так, на крышах домов сижу, слежу за весельем, когда крошки бросают – подлетаю, кушаю. В общем, я просто зритель. Но с хорошей памятью».

Любопытно отметить, что школьница не знала о христианской символике голубя как Святого Духа. Однако многие детали выявляют смежность образов: голубь как некое отстраненное от людей существо, вездесущее, внимательно наблюдающее с высоты за людьми.

Мы отметили уникальный пример того, как школьница, сама того не осознавая, описывает совершенно традиционное христианское восприятие образа голубя. Древнерусский словесный образ сохраняет в своем значении опыт русского народа, его нравственные ценности. В детском восприятии голубя актуализируется связь слова с народным самосознанием. Это говорит о том, что древнерусский словесный образ голубя становится архетипическим, наряду с такими образами, как Древо Мира, Род, Дом и др. Данный образ несет в себе ценностно-нравственные основы функционирования человека в природной и социокультурной среде. Поэтому обращение современных школьников к фольклору как фактору духовно-нравственного и социально-культурного воспитания личности актуально и значимо.

Библиография

- Ахматова А. Собрание сочинений: в 2 т. Т.1. – М.: Правда, 1989.
 Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Библейское общество, 1991. – 879 с.
 Блок А. Собрание сочинений: в 6 т. – Л.: Художественная литература, 1980–1982.
 Голубиная книга: Русские народные духовные стихи XI–XIX вв. / сост., вступ. статья, примеч. Л.Ф. Солощенко, Ю.С. Прокшина. – М.: Московский рабочий, 1991. – 56 с.
 Дмитриев И.И. Дмитриев Иван Иванович: Собрание сочинений личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/d/dmitriew_i_i/
 Зенин М.М. Архетипические образы словесного фольклора как феномена формирования ценностных ориентаций личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29726711>
 Тютчев Ф.И. Полное собрание стихотворений в 2-х томах. / ред. и коммент. П. Чулкова. – М.: Издательский центр «Терра», 1994. – 960 с.
 Хлебников В. Избранные сочинения. – СПб.: Азбука, 1998. – 254 с.

Специфика профессиональной речи юриста

Рысбаев Ерназар Тажибаевич

Казахско-русский международный университет (г. Актобе, Казахстан),
 2 курс бакалавриата, направление «Юриспруденция», <ernazar.rysbaev@mail.ru>
 Научный руководитель – Абаева Гульнар Бариевна, кандидат педагогических наук

Речь – это не только средство выражения мыслей и чувств. Это показатель нашего интеллекта, постоянная реклама наших способностей, нашей работы над собой. По тому, как мы говорим, наши собеседники делают вывод, кто мы такие, так как речь, независимо от воли говорящего, создает его портрет, раскрывает личность. Речь – это своеобразный паспорт человека, который точно указывает, в какой среде общается говорящий, как он относится к людям и родному языку, каков его культурный уровень. К.Г. Паустовский даже писал, что «по отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности» [Введенская, Павлова, Кашаева 2009: 539]. От степени владения нормами и богатствами языка зависит, насколько точно, грамотно и понятно может говорящий выразить свою мысль, объяснить то или иное жизненное явление, оказать должное влияние на слушателей. Ведь речь может быть доходчивой – неясной, правильной – небрежной, уместной – неуместной, логичной – нелогичной, выразительной – сухой, богатой – бедной, самобытной – штампованной, убедительной – неубедительной.

В. Шекспир предупреждал молодых: «Следите за своей речью, от нее зависит ваше будущее». Действительно, если человек владеет речью, умеет говорить доходчиво, логично и убедительно, он легко

устанавливает контакты с людьми, уверенно чувствует себя во всех жизненных ситуациях; у него удачно складывается карьера; он добивается успехов во всех своих делах. Он всегда лидер, всегда – ведущий. Человеку же, не умеющему говорить грамотно и убедительно, суждено быть во всем только ведомым. Жить ему намного труднее: он чувствует себя скованным, ущербным; почти всегда терпит поражения; у него гораздо меньше друзей, да и карьера складывается непросто... Поэтому необходимо учиться культуре речи. А что это такое?

Культура речи понимается как умение использовать в конкретной ситуации такие языковые средства, которые позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении коммуникативных задач. Это употребление единственно нужных слов и грамматических конструкций в каждом конкретном случае. Культура речи в значительной степени обусловлена культурой мышления, сознательной любовью к языку и уважением к себе как к личности. Однажды писатель Корней Иванович Чуковский на коряво сформулированный вопрос, «как повысить качество своего языка», ответил: «Нет ничего проще. Чтобы повысить качество своего языка, нужно повысить качество своего интеллекта».

Основной критерий культуры речи – нормативность, которая понимается как точность, правильность, чистота речи. Это умение точно, в соответствии с нормами литературного языка выражать мысли, без употребления жаргонных, диалектных и просторечных слов [Зверева, Хромов 2012: 432].

Высшим уровнем культуры речи является речевое мастерство, заключающееся в умении ясно (доходчиво), логично и убедительно раскрывать мысли, в богатстве словаря и разнообразии грамматических конструкций. Важно передать информацию не только грамотно, но и экспрессивно; не штампованными, надоевшими словами, а по-своему, самобытно, индивидуализированно. Речевое мастерство включает в себя умение найти наиболее точное, значит, наиболее подходящее для конкретной ситуации и стилистически оправданное средство языка. Речевое искусство предполагает и умение пользоваться риторическими приемами, способствующими эмоциональному, психологическому воздействию.

Важно ли для юриста, независимо от его специализации, владеть культурой речи? Безусловно, важно. Для юриста умение хорошо говорить – это прямая профессиональная необходимость. Почему?

Прежде всего, потому, что профессия юриста требует не только профессионального мастерства, но и широкого общего образования. По глубокому убеждению А.Ф. Кони, «юрист должен быть человеком, у которого общее образование идет впереди специального». Независимо от его коммуникативной роли – составляет ли он законопроекты, ведет дознание, оформляет гражданские сделки, выносит приговоры, защищает права подсудимых, следит за законностью судебных решений, занимается научной работой – он правоведа, разъясняющий гражданам нормы права. Юрист ежедневно имеет дело с самыми разнообразными явлениями жизни, и эти явления он должен правильно оценить, принять по ним нужное решение и убедить обращающихся к нему в правильности своей точки зрения. Кроме того, юристу приходится сталкиваться с людьми разных профессий и различного культурного уровня. И в каждом случае необходимо находить нужный тон и слова, аргументирующие и грамотно выражающие мысли. Нарушение юристом языковых норм (например, употребление просторечных форм *не ложи, хотишь* и др.) может вызвать отрицательную реакцию или недоверие со стороны слушателей; пропадает уважение к специалисту, появляется неуверенность в его знаниях.

К сожалению, речевая культура некоторых ученых-юристов оставляет желать лучшего. Например, рассуждая о языке права, о том, что «язык, как и право, – явление культуры», что «право развивает и обогащает культуру», автор одной из монографий небрежно обращается с лингвистическими терминами: вместо термина *лексика* (словарный состав языка) употребляет *лексикология* (раздел языкознания, изучающий словарный состав языка); вместо термина *синтагма* (сочетание двух языковых единиц) – термин *синтагматика* (совокупность правил и закономерностей, определяющих отношения между единицами в речевой цепи); искажает лингвистические термины: *полисемичность* (надо: *полисемия*), *синонимирование* (надо: *синонимы*). В качестве готовых юридических стандартов приводит ошибочное соединение слов *назначить дело слушанием*. Почему такое неуважение к языку – основному профессиональному оружию юристов? К тому инструменту, с помощью которого передаются все нормы права. Разве такой язык может обогатить культуру?

Формулируя и оберегая нормы права, юрист не может не охранять нормы родного языка. Этого требует и высокий статус права. Крайне важно, чтобы общение в правовой сфере соответствовало требованиям правовой культуры, одной из составных частей которой ученые-юристы считают культуру речи. От уровня культуры речи во многом зависит престиж органов правосудия, выполнение юристом его высокой общественной функции [Подголин 1978: 246]. Кроме того, большинству юристов приходится читать лекции на правовые темы или выступать в суде в качестве обвинителя или защитника, представителя гражданского истца или ответчика. А для этого важно владеть навыками публичной речи. А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако, П.А. Александров, В.Д. Спасович, В.И. Жуковский, Н.П. Карабчевский, Н.И. Холев, К.Ф. Хартулари, С.А. Андреевский, А.И. Урусов, М.Г. Казаринов оставили нам прекрасные образцы ораторского мастерства.

Высокий рейтинг многих современных судебных ораторов определяется тем впечатлением общей культуры и интеллигентности, которое создают их выступления, безукоризненное владение литературным языком, умение точно, ясно, правильно и логично выразить мысль. Это обязательное условие успешной самопрезентации судебного оратора.

Библиография

Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. – Ростов на-Дону: Изд-во Феникс, 2009. – 539 с.

Зверева Е.Н., Хромов С.С. Русский язык и культура речи в профессиональной коммуникации: учебное пособие. – М.: ЕАОИ, 2012. – 432 с.

Подголин Е.Е. Культура следственных действий: учебное пособие. – Волгоград, 1978. – 246 с.

Текстово-стилистическая вторичность в современной рекламе

Рябинина Алевтина Геннадьевна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар),

1 курс магистратуры, направление «Филология», <alyar2015@yandex.ru>

Научный руководитель – Буданова Светлана Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент

Непрерывное обогащение современной рекламы специфическими текстовыми единицами, изначально принадлежавшими иной стилистической среде, приводит к появлению таких медиатекстов, основным свойством которых становится наличие в них отсылок к различным произведениям. Нейтральная или ироническая имитация известного произведения или речевой манеры говорящего рассматривается нами как текстово-стилистическая вторичность, актуализирующаяся в видеороликах современной рекламы посредством языковых и визуальных элементов.

Текстово-стилистическая вторичность характеризуется намеренным подражанием первоисточнику при помощи сохранения типичного отличительного признака или совокупности таких признаков в зависимости от характеристики первоосновы, что позволяет распознать имитацию исходного материала при изменении лексическо-содержательных, грамматических и сюжетно-образных компонентов. В зависимости от авторской интенции такое подражание прототексту в рекламе может быть ироническим (пародийным) или нейтральным. В современной рекламе особенно выделяются такие тексты, которые можно рассматривать как *имитацию конкретных произведений*, под которой мы понимаем включение в рекламный материал определенных языковых особенностей первичного текста в качестве основы подражания с обязательной идентификацией всего исходного произведения или его конкретного эпизода.

При этом средства создания таких стилизаций могут варьироваться в зависимости от источника подражания, что обуславливает возможность разграничения их на несколько подвидов: 1) *имитация художественного текста*, 2) *имитация песни*, 3) *имитация кинофильма или мультфильма*, 4) *имитация телешоу или телепрограммы*.

Имитация художественного текста характеризуется использованием первичной формально-композиционной модели или ее незначительным преобразованием при полной/частичной трансформации содержательного компонента, употреблением типичных грамматических конструкций и узнаваемых лексических единиц, наличием сюжетно-образного пародирования с изменением исходного художественного замысла, сохранением узнаваемых героев произведения, их поведенческих и речевых особенностей. В некоторых случаях подобная актуализация первоисточника сопровождается имплицитной или эксплицитной насмешкой. Рассмотрим рекламу торгового центра «Красная площадь», текст которой имитирует известное вступление к поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»: *«В мегацентре дуб зеленый; / Цепь из шаров на дубе том, / Фигуры сказочных героев / Там разместил Ят-марафон»*. Очевидно, что структурно-грамматические особенности данного текста, наличие первичных, легко узнаваемых лексических единиц, сохранение рифмы отсылают к идиостилю поэта.

Специфика вторичных рекламных текстов, *имитирующих песни*, заключается в максимальной трансформации источника в структурно-грамматическом, лексическом и содержательном аспектах при сохранении исходных просодических параметров (ритмико-звуковые компоненты, интонация, темп), мотива или мелодии, а также исходных параметров самого текста песни – размера, стопности, особенностей рифмы. Проанализируем радиорекламу магазина «Техносила», построенную, как подражание песне А. Макаревича «Поворот»: *«Всё! В Новый этот год! / Холодильник тот, / А еще вон тот!»*. При сравнении текста источника и вторичного текста рекламы в собственно языковом плане вряд ли возможно идентифицировать протослов. Причина в том, что имитация достигается, в первую очередь, при помощи просодических особенностей голоса исполнителя, а также посредством сохранения мелодии и особой рифмовки строк на [от], характерной для текста-источника, при содержательной неидентичности сравниваемых музыкальных произведений.

В рекламном материале, *имитирующем кинофильм или мультфильм*, представлено, как правило, подражание отдельному видеоэпизоду произведения-источника с учетом системы образов, которая в большей или меньшей степени совпадает с протословом. На текстовом уровне чаще всего наблюдается замена первичных содержательных элементов при сохранении имен персонажей и их речевых, поведенческих характеристик, ключевых структурных моделей и типичных, легко узнаваемых лексем, а также способа подачи материала (стилистика текста). Так, рекламный ролик базы отдыха «Термопарк» стилизуется под один из эпизодов культового кинофильма «Бриллиантовая рука»: *«Лёлик: Усё, собирайся. / Геша: Да мне нужно принять ванну, выпить чашечку кофе. / Лёлик: Едем в Отрадную у «Термопарк»! Будет там и термальный бассейн, и комфортабельный номер, и новый ресторан СССР. Усё по советским ценам. Уже звоню и*

бронирую». Подражание героям кинокартины наблюдается не только на собственно языковом уровне, но и на просодическом, так как сохраняются индивидуальные голосовые манеры персонажей и особенности произношения слов («усё», предлог *у*, «номер»). Кроме того, благодаря использованию соответствующей лексики актуализируется намек на советское время, когда кинофильм приобрел популярность.

Вторичные рекламные тексты, в которых содержится отсылка к какой-либо информационной или развлекательной телевизионной передаче путем подражания характерным для нее лингвистическим формулам, а также правилам ее проведения, образам ведущих и типичных участников, их манере поведения, могут быть отнесены к текстам-имитациям *телешоу* или *телепрограммы*. Необходимо заметить, что тематика речи обычно остается неизменной, а порой и лексические формулы, свойственные текстам-первоисточникам, функционируют в исходном виде при общей содержательной трансформации. В качестве примера проанализируем рекламу сотового оператора «Tele 2», являющуюся подражанием информационной программе «Новости»: «*Tele 2. Экстренный выпуск. Смотри не пропусти. От сгорания гигабайты и минуты можно спасти. Теперь остатки не сгорают безвозвратно, а каждый месяц возвращаются обратно*». Типичным языковым признаком данной телевизионной программы можно считать наименование выпуска («*экстренный выпуск*») и стилизацию прагматической направленности текста. При этом видеоряд строится на узнаваемом сюжете, включающем бегущую строку, комментарий очевидца-пожарного и эпизоды, которые напоминают трагические события. Но смысловая организация ролика имеет совершенно иную направленность по сравнению с первоисточником, заключающуюся преимущественно в актуализации характеристик предлагаемого тарифа.

Итак, реализация тексто-стилистической вторичности в рекламе обеспечивает подражание протослову на лексико-грамматическом, сюжетно-образном и просодическом уровнях. Специфика первоисточника обуславливает разграничение рекламного материала на соответствующие виды имитаций с учетом особых средств ее создания.

Речемыслительная активность студентов-юристов: быть или не быть?

Солдатенко Александр Викторович

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (г. Гродно, Беларусь),
3 курса бакалавриата, специальность «Международное право», <aleksander.soldatenko.1997.by@inbox.ru>
Научный руководитель – Антонова Светлана Михайловна, кандидат филологических наук, доцент

В докладе сформулированы проблемы в организации и осуществлении развития речемыслительной активности и коммуникативной компетентности студентов юридических вузов; рассматривается коммуникативный аспект юридической деятельности как актуальный для формирования и развития современной языковой личности юриста; предлагается использование интерактивных форм обучения как одно из направлений развития мыслительной, языковой, речевой и риторической компетенций.

Речемыслительная активность – это познавательная, творческая активность мысли, без развития которой невозможна юридическая профессиональная деятельность. Сегодня в профессионале ученые видят специалиста, который не только грамотно применяет полученные в вузе знания и умения, но и способен самостоятельно творчески мыслить [Сорокина 2000: 6]. Вместе с тем, в современной учебно-методической организации вузовского этапа формирования и развития речемыслительной активности и коммуникативной компетентности студентов-юристов, как это видится изнутри образовательного процесса самому его субъекту – студенту-юристу конкретного вуза – существуют серьезные проблемы, важнейшие из которых, на наш взгляд, три: 1) недостаточный уровень готовности современного выпускника школы, а потом и студента к речевой коммуникации в условиях юридического вуза; 2) недостаточное количество дидактических пособий, ориентированных на развитие профессиональных коммуникативных навыков и умений будущих специалистов-юристов, позволяющих студенту самостоятельно преодолеть свои проблемы; 3) недостаточность связей дисциплин, ориентированных на развитие коммуникативной компетентности будущих юристов, с юридическими дисциплинами.

Сегодня, например, юрист в Республике Беларусь должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском, белорусском и иностранном языках, способностью ясно, логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь, а потому в коммуникативной профессии представителя юридической специальности востребованы общительность и эмоциональная устойчивость; чуткость к чужому слову, мысли и состоянию и умение мыслить логически; рациональное восприятие информации и профессиональная ее интерпретация; способность не только интерпретировать факты, поступки и события, но и анализировать тексты, дискурсы и даже отдельные слова, извлекая и из них профессионально значимую информацию; четко формулировать свои мысли устно и письменно; представлять свои доводы в обоснованной и убедительной форме; слушать и слышать собеседника; уметь вести беседу, допрос, диалог. Каждому юристу для соответствия всем этим требованиям нужно постоянно развивать культуру речи, расширять свой словарный запас, знать нормы современного русского литературного языка, учиться грамотно использовать эмоциональные компоненты речевой коммуникации в профессиональной деятельности.

Поэтому мы видим активизацию в качестве ведущего фактора формирования и становления модели профессиональной речемыслительной деятельности студента юрфака и считаем: она (активизация речемыслительной деятельности) не только заслуживает внимания на специальных дисциплинах филологического цикла (риторике, культуре речи, например), которые изучаются на юрфаке, но и должна пронизывать все специальные юридические дисциплины в условиях современного клипового мышления, низкого общего уровня речемыслительной культуры молодежи, обусловленных читательским инфантилизмом и несформированностью творческой компетенции. В этой связи на вузовском этапе формирования современной языковой личности юриста, как показывает наш собственный опыт обучения, особенно эффективны интерактивные формы обучения (ролевые игры, мозговой штурм на занятиях по иностранным языкам, различным юридическим дисциплинам) и развитие риторических компетентностей студента в проективной деятельности по специальности и специализациям (создание PR-проектов, написание эссе, участие в дискуссиях, дебатах, круглых столах по актуальным проблемам, написание пресс-релизов, видеотренинги по развитию техники, выразительности и культуры речи, состязание в спичрайтинге и ораторском искусстве). Во время проведения игр приобретаются и совершенствуются навыки работы с устным и письменным текстом (в поиске и изобретении идеи; над композицией текста и выразительными средствами слова звучащего и воплощенного графически; над логической, психологической, этической и эстетической составляющими текста и дискурса делового общения; над техникой выступления и оформления текста), формируются навыки профессионального поведения во время работы с аудиторией (овладение собою, своим голосовым аппаратом и аудиторией; способность вести за собою аудиторию и работать над вопросами слушателей; готовность и умение обосновать свою позицию и развивать ее; умение разрабатывать сценарий судебного выступления целиком, осуществлять его и проводить анализ исполненного по частям и в целом); приходят навыки профессиональной речи (включая юридическую терминосистему, синтагматику и синтаксис устного и письменного текста и актуальные жанры речевой деятельности); вырабатывается на ее основе собственная модель профессиональной мыслительной, языковой, речевой и коммуникативной деятельности юриста.

Библиография

Сорокина И.В. Развитие речемыслительной активности студентов-юристов: на материале изучения иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/29196/d>

Игровые методики в образовании. Лингвострановедческий квест

Стороженко Татьяна Александровна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), 1 курс магистратуры,
направление «Педагогическое образование», <stortatiana@mail.ru>.

Научный руководитель – Ширяева Оксана Витальевна, доктор филологических наук, доцент

Игра, наряду с трудом и учением, – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. Игра развивает способности, навыки и умения на протяжении всей истории человека. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности [Акишина 1988: 4]. В формировании русской речевой культуры игровая технология зарекомендовала себя как эффективный прием развития речи учащихся, как прием, приближающий процесс обучения к условиям реального общения [Казньшкина 2012: 5]. Среди различных игр предпочтение отдается ролевым играм, в меньшей степени – языковым. В основе ее лежат общие игровые элементы: наличие ролей, ситуаций, в которых происходит реализация ролей; действия, которыми реализуется роль, различные игровые предметы, реквизиты, имеющие знаковое, сообщающее значение. Но игра – это не только форма, главное – ее содержание, которое предполагает наличие воображаемой ситуации, в соответствии с которой необходимо осуществлять общение. С учетом этих позиций используются деловые и ситуационно-ролевые игры бытового содержания [Стрельчук 2016: 249].

Следует отметить, что современные студенты – люди новой формации, которые не представляют свою жизнь без new media – персонального компьютера, мобильного телефона и всевозможных гаджетов, с помощью которых человек постоянно получает, обрабатывает и транслирует информацию о себе и мире [Ширяева 2016: 101]. Следовательно, современное образование должно учитывать, что реквизит, используемый в рекомендациях и методиках (карточки, домино и т.д.) – это в понимании современного студента странно, медленно и непонятно. Но эти же игры, прошедшие медиатизацию, которая трактуется в современных гуманитарных науках как тотальное распространение коммуникационно-технологического воздействия на практическое и речевое поведение индивида, им понятны и интересны. На современном этапе развития образовательной системы появляются новые технологии и формы взаимодействия с обучающимися. Наиболее востребованными становятся интерактивные формы обучения. К

таким формам организации образовательной деятельности относятся интерактивная игра, мастер-класс, проектная деятельность, создание проблемных ситуаций, экспериментирование и многое другое. Особенно хорошо такие формы сочетаются в квест-технологии, или, как их еще называют, образовательные квесты, которые пользуются популярностью у подростков и взрослых благодаря неординарной организации образовательной деятельности и захватывающему сюжету [Кашпирева 2016: 41]. Сегодня понятие «квест» у студентов ассоциируется с компьютерной игрой. Квест – это еще и интеллектуально-экстремальный вид игр на улицах города и за его пределами, приключенческая игра, которая имеет сюжетную линию, для прохождения которой необходимо решить несколько логических задач [Эльмуратова. Электронный ресурс]. Лингвострановедческий квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются знания о стране изучаемого языка. В сочетании с технологией веб-квеста лингвострановедческий квест может стать хорошим вариантом организации как самостоятельной, так и аудиторной работы. Данная технология требует больших временных затрат со стороны преподавателя, но результаты этой работы оправдывают средства.

Библиография

Акишина А.А., Жаркова Т.Л., Акишина Т.Е. Игры на уроках русского языка: учебное наглядное пособие. – М.: Русский язык, 1988. – 96 с.

Казнышкина И.В. Коммуникативные игры на уроках русского языка как иностранного: учебное пособие (методическое описание). – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 48 с.

Кашпирева Т.Б., Сальникова В.И. Игровые интерактивные технологии обучения на уроке русского языка как иностранного: методический аспект // Молодой ученый. – 2016. – № 13.2. – С. 41–43 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/117/32398/>

Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект: монография // Российский университет дружбы народов. – М., 2016. – 356 с.

Ширяева О.В. Русский деловой медиадискурс: монография. – Ростов-на-Дону: Изд-во АкадемЛит, 2016. – 101с.

Эльмуратова Н.А. Квест как современная педагогическая технология // Инфоурок. Библиотека материалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-kvest-kak-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya-1541586.html>

Методы рекламной коммуникации в социальных сетях

Сысоева Анна Алексеевна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск),
4 курс, специальность «Журналистика», <sysoevaann@inbox.ru>

Научный руководитель – Галкина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук

В наши дни общение в Интернете стало обыденностью. Даже старшее поколение начинает активно пользоваться не только компьютерами, но и смартфонами. В связи с ростом числа пользователей социальных сетей появляется все больше вариантов рекламы.

Для начала попытаемся разобраться в структуре социальных сетей. Социальная сеть – платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, цель которых – построение, отражение и организация социальных взаимоотношений в Интернете. Человек, который пользуется определенной социальной сетью, называется пользователем. У каждого пользователя есть учетная запись, или, другими словами, аккаунт. Учетная запись – хранимая в компьютерной системе совокупность данных о пользователе, необходимая для его опознавания (аутентификации) и предоставления доступа к его личным данным и настройкам. Лайк – условное выражение одобрения материалу, пользователю. Репост – это возможность мгновенно поделиться информационной заметкой, размещенной в соцсетях, при этом не меняя ее содержания и оставляя ссылку на исходную публикацию. Хештег (англ. hashtag от hash – знак «решётка» + tag – метка) обозначает ключевое слово сообщения, тип пометки или тега, используемый в микроблогах и социальных сетях, облегчающий поиск сообщений по теме или содержанию. Он представляет собой слово или объединение слов, которому предшествует символ #, например, #искусство, #техника, #видео.

Среди методов рекламы есть добросовестные и недобросовестные. К *добросовестным* методам рекламы можно отнести розыгрыши, таргетинг, SFS, соответствующие тематике хэштеги. К *недобросовестным* относим спам, масс-фоловинг, масс-лайкинг, использование популярных хэштегов вразрез тематике, использование сервисов для накрутки подписчиков и лайков. Розыгрыши в социальных сетях – очень популярное явление и удобный рекламный метод. В различных социальных сетях варианты их проведения немного отличаются. Основная цель розыгрыша – повысить число подписчиков страницы компании, распространить информацию о себе с наименьшими материальными затратами. Обязательным условием участия в таких конкурсах является подписка на страницу и репост публикации. Таким образом, человек является бесплатным распространителем рекламы.

В социальной сети ВКонтакте условия розыгрышей более просты. Там обычно не используются хэштеги и пометки пользователей. Упоминания – это ссылки на других пользователей. В социальной сети Instagram все наоборот – автор публикации не сможет увидеть репост, если не будет указан хэштег или

ссылка на автора. Розыгрыши дают отличный отклик целевой аудитории. На число репостов влияет то, насколько ценным и актуальным является приз. Также в зависимости от целевой аудитории важно правильно оформить публикацию. Потенциально потребителю может быть стыдно сделать репост из-за неумелого дизайна автора, даже если выигрыш будет очень ценным. SFS – «shout out for shout out», то есть «упоминание за упоминание». Это предложение взаимно прорекламировать профили друг друга. Вариант для тех, кто хочет сэкономить на рекламе и при этом привлечь новых потребителей. Таргетинг (англ. target – цель) – рекламный механизм, позволяющий выделить из всей имеющейся аудитории только ту часть, которая удовлетворяет заданным критериям (целевую аудиторию), и показать рекламу именно ей. Платный, но очень эффективный метод рекламы. Социальные сети дают возможность осуществлять поиск целевой аудитории без использования дополнительных программ. Однако такие приложения все равно существуют. Они не бесплатны, но действенны – помогают более точно отследить потенциального клиента по его интересам, дате рождения, возрасту и другим критериям.

Недобросовестные способы рекламы также очень популярны, и пользователи социальных сетей постоянно с ними сталкиваются. Такие методы чаще всего вызывают у них раздражение, но иногда дают позитивный отклик. Самый распространенный вариант – спам. Это массовая рассылка корреспонденции рекламного или иного характера лицам, не выразившим желания ее получать. Распространителей спама называют спамерами. Слово произошло от названия тушенки, которую очень активно рекламировали в газетах, по телевидению, радио, писали ее название на фасадах домов, чтобы только избавиться от продовольственных излишков. Масс-фоловинг и масс-лайкинг – это массовая подписка на пользователей и большое количество одобрительных отметок на их страницах от автора. Осуществляется вручную либо с помощью неофициальных приложений.

Тема рекламы в социальных сетях настолько популярна, что уже существуют специальности, связанные с ней. Таргетологи знают, как правильно оформить таргетированную рекламу. Специалисты по SMM – социальному медиамаркетингу – умело оформляют страницы в компаниях и администрируют их. Блогеры публикуют интересные статьи у себя в профилях, привлекают этим подписчиков и затем предоставляют компаниям рекламное место на своих страницах. Специалисты по информации прогнозируют, что в скором времени люди перейдут от соцсетей к мессенджерам – программам, мобильным приложениям или веб-сервисам для мгновенного обмена сообщениями. Но пока остается только идти в ногу со временем и использовать все действенные варианты рекламы.

Трансформация грамматической категории числа в именах существительных

Трунова Евгения Алексеевна

Кубанский государственный университет

1 курс магистратуры, направление «Филология», <eva.trunova.95@mail.ru>

Научный руководитель – Шемелева Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент

Категория числа имен существительных – словоизменительная морфологическая категория, обозначающая количество предметов, называемых существительным, и строящаяся как противопоставление двух форм – единственного и множественного числа [Новиков 2003: 397].

Большинство существительных в современном русском языке изменяется по числам и выражает значение либо единственного числа (один предмет: *поселок, деревня, село*), либо множественного (несколько тех же предметов: *поселки, деревни, сёла*). Это проявляется в противопоставлении падежных окончаний единственного/множественного числа. Кроме того, форма множественного числа может образовываться от формы единственного числа: при помощи суффикса (*брат – брат-я*), заменой суффикса (*утёнок – утята*), изменением места ударения (*дом – дома́*), чередованием звуков (*друг – друзья*), супплетивным способом (*человек – люди*). Кроме синтетических способов, различие в выражении единственного и множественного числа возможно аналитически (*метро закрыто – метро закрыты*).

Категория числа тесно связана с внеязыковой действительностью и отражает реальные отношения между предметами, существующими в ней. Если предметы, явления в объективной действительности имеют противопоставление «один, два и более таких же предметов», то и обозначающие их существительные (прежде всего, конкретные) имеют соотносительные формы единственного/множественного чисел (*лампа – лампы*). Исключение составляет группа конкретных существительных, которые называют парные предметы: *ножницы, очки, ворота, брюки* и под., а также отрезки времени: *каникулы, сутки* и пр. У этих существительных, имеющих только форму множественного числа, противопоставление «один – несколько» выражается сочетанием их с количественными числительными: «*одни очки – пять очков*», «*одни сутки – трое суток*» и т.д. Однако существуют такие предметы, явления, которые счету не поддаются и не имеют противопоставления «один – несколько». Это также находит отражение в языке, но уже в том, что обозначающие эти предметы и явления существительные по числам не изменяются, а имеют форму лишь одного числа – *singularia tantum* или *pluralia tantum*.

На первый взгляд, категория числа представляется достаточно «прозрачным» грамматическим явлением, обобщенно отражающим реальные различия между одним предметом (явлением) и их множественностью. Однако уже простейший анализ наиболее типичных фактов показывает, что параллелизм реаль-

ных различий в числе и соответствующих грамматических отношений существенно нарушается. Число имени существительного способно как грамматическая категория отражать значения более сложные, нежели значение количественного сопоставления – единичности и множественности. Так, формы единственного числа, обозначая единичный предмет, в то же время способны указывать на обобщенный смысл и быть выразителем родового понятия (*Не всякая смородина приживется на дачном участке*), т.е. передавать значение класса, вида предметов. Формы множественного числа еще сложнее по системе передаваемых значений. К примеру, собирательные существительные соединяют в себе свойства как обших, так и единичных понятий. Это дискретное множество, центральным способом передачи значения которого формально является категория числа: *singularia tantum/pluralia tantum*.

Системно-структурный, функциональный, семантический, логический, прагматический подходы к разграничению лексико-грамматических разрядов не всегда способны объяснить факты лексико-грамматических пересечений в сфере разрядов субстантивных имен (например, *старина, бредятинна, прислуга, скотина, элита, зритель, макулатура* и под.).

Категория числа в русском языке имеет морфологическую и семантическую значимость. На семантическом уровне в формах числа отражаются представления о количестве – единичности или множественности. Формы множественного числа нередко выпадают из корреляции «единственное – множественное» и представляют собой самостоятельный лексикографический объект. Так, в словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [Ожегов 2006] при слове *выселок* – «небольшой поселок на новом месте, выделенный из другого селения» есть замечание – «чаще мн. ч.», что и проиллюстрировано примером в форме мн. ч. – «поселиться на выселках». В других случаях, когда сохраняется противопоставленность по числу, исходной формой признается то форма мн. числа: *шпроты*, ед. *шпрота*, то форма ед. числа *чулок* (*чулки*) выдвигается на первое место, хотя все примеры даются в форме мн. числа (*вязаные, трикотажные чулки; полотняные чулки; шерстяные, шелковые чулки; меховые чулки*); лишь во фразеологизме *синий чулок* фиксируется форма ед. числа. В ряде случаев разные значения, совмещаемые в форме единственного числа, или их омонимы во множественном числе передаются отдельными словами (Ср.: *крюк – крюки и крючья, зуб – зубы и зубья, образ – образы и образа*).

На фоне этой пестрой картины соотношения форм выявляются некоторые очевидные тенденции в лексикографическом использовании форм множественного числа имен существительных. Наряду с традиционно относимыми к лексико-грамматическим разрядам слов существительными *pluralia tantum* (относительные, вещественные, собирательные), в толковых словарях выбирается форма множественного числа при реальном существовании единственного числа некоторых конкретных существительных, например, называющих лицо (группы лиц) по этническим, национальным и др. особенностям (*арабы* – араб, ед. ч., *итальянцы* – итальянец, ед. ч., *французы* – француз, ед. ч., *семиты* – семит, ед. ч., *родители* – родитель в ед. ч. «устар. и прост.»), называющих музыкальные инструменты (*литавры* – литавр, ед. ч.), обувь (*сапоги* – сапог, ед. ч.), эквивалент денежным знакам (*банкноты* – банкнот, ед. ч.), части тела/организма (*гланды* – гланд, ед. ч.).

Грамматические отношения между ед. и мн. числом способны стираться в результате лексикализации множественного числа (например, *вечность, -и, ж.* – сущ. абстрактное, *singularia tantum*. Сравним: «Две вечности сошлись, как будто две судьбы» – сущ. *вечность* сочетается с количественным числительным, употреблено в значении конкретного; *вино* – ср. р. – сущ. вещественное, *singularia tantum*. Сравним: *вина*, – сущ. вещественное, употреблено в значении «сорт/разновидность вина»).

Таким образом, смещения в употреблении форм числа сопровождаются семантическими и отчасти стилистическими преобразованиями. Наиболее заметны изменения в группах существительных, которые традиционно относились к именам, имеющим одну форму числа, – *singularia tantum* и *pluralia tantum*, т.е. в какой-то мере идет выравнивание имен существительных по признаку грамматического числа. Имен с двумя формами становится больше, и в результате формы числа обогащаются новыми значениями и новыми стилистическими характеристиками.

Библиография

- Новиков Л.А., Зубкова Л.Г., Иванов В.В. Современный русский язык: учебник: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис. – М., 2003.
Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 4-е изд., доп. – М., 2006.

Риторическая подготовка будущих юристов

Усанов Илья Александрович

Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск),

2 курс специалитета, направление «Юриспруденция», <ogu@mail.ru>

Научный руководитель – Голошапова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент

В настоящее время в культурологии, социологии, социолнгвистике и теории коммуникации получил распространение термин *дискурс* (его можно условно расшифровать с помощью формулы: *речь + действие*) [Усанова 2017: 20]. Дискурс, как следует из его определения, включает два основных компонента: словесную речь (то, что говорится, сообщается) и условия, обстановку, в которой происходит ре-

ческое общение между участниками, включая самих участников, которые существенно влияют на речевую ситуацию. Речевая ситуация, т.е. ситуация, составляющая контекст высказывания, выполняет важную роль в речевом общении. К основным составляющим ее относят говорящего и слушающего, время и место высказывания. Речевая ситуация диктует правила ведения разговора и определяет формы его выражения. К примеру, типичные диалоги на экзаменах, в юридической консультации; светские беседы в гостях; публичные дискуссии. Поскольку действие и взаимодействие индивидов происходит в определенной коммуникативной среде, в определенной общественной сфере коммуникации, то исследователи заявляют об институциональном дискурсе (политический дискурс, религиозный дискурс, педагогический дискурс, деловой дискурс, юридический дискурс и т.д.) [Там же: 21–22].

Риторика определяется в современной научной литературе как теория и мастерство логичной, проникновенной, гармоничной речи. На этой основе юридическая риторика определяется как совокупность знаний, умений и навыков, используемых в любой устной коммуникации, сопровождающей практическую деятельность юриста [Сагирян, Василенко 2017: 23].

Обратившись к известному крылатому выражению: «Юрист не наблюдатель, а грузчик у весов Фемиды», констатируем, что на чаши весов правосудия специалист сферы юрисдикции кладет и тяжесть общественных требований, выраженных в законе, и тяготы совершенного деяния, и давящую силу обвинения, и определенную надежду защиты, и кажущуюся легкость очевидного факта, и бремя доказывания. В истории российского судопроизводства накопился богатейший опыт словесного состязания при произнесении обвинительных и защитительных речей.

Н.Н. Ивакина, автор известного учебного пособия «Основы судебного красноречия (риторика для юристов)», апеллируя к характерным особенностям судебной речи как жанра ораторского искусства, предлагает способы и методы аргументации, речевые средства логичности и воздействия судебной речи, акцентирует внимание на этике речевого поведения судебного оратора [Ивакина 2007].

Различные виды делового общения через призму коммуникативной стороны судебных прений, доказывания в состязательном судебном процессе, обвинительной речи прокурора и защитительной речи адвоката с использованием основ ораторского искусства и полемического мастерства раскрывают Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова [Введенская, Павлова 2008], Г.В. Кубиц [Риторика 2012]. «Среди всех профессиональных навыков юриста коммуникативные навыки, навыки общения – умение слушать, говорить, убеждать, проводить переговоры, координировать свои действия с действиями своих партнеров и клиентов – наиболее высоко значимы» [Жукова 2010: 124]. Риторика дает ответы на вопросы, как научиться искусству красноречия, в чем состоят его особенности применительно к той или иной области деятельности, воздействия на ту или иную аудиторию. Настоящий юрист должен владеть риторическими приемами и стилями речи, чтобы в зависимости от специфики и особенностей слушателей уметь варьировать их [Михалкин, Антюшин 2012].

При обосновании требований к устной речи юриста целесообразно опираться на общие критерии риторики – науки о том, как правильно и ясно выражать свои мысли, логично формировать композицию своей речи, выбирать естественные и разумные ритм и стиль в зависимости от коммуникативных задач и ситуации. Мастерству ратора необходимо учиться долго, обстоятельно и методично. В этой связи можно высказать предположение о том, что юридическая риторика дает возможность каждому студенту, будущему специалисту в сфере юриспруденции, овладеть риторической культурой, включающей знания системы русского языка и основ культуры речи.

Библиография

- Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика для юристов. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2008. – 576 с.
- Жукова И.А. Формирование профессиональной компетентности юриста в процессе обучения в вузе // Право. – 2010. – № 3. – С. 118–127.
- Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов): учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Юристъ, 2007. – 464 с.
- Михалкин Н.В., Антюшин С.С. Риторика для юристов: учебное пособие для бакалавров. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 240с.
- Риторика для юристов: учебное пособие для студентов / авт.-сост. канд. филол. наук Г.В. Кубиц. – Челябинск: ООО «Полиграф-Мастер», 2012. – 228 с.
- Сагирян И.Г., Василенко М.А. Юридическая риторика в профессиональной деятельности будущего юриста // Молодой ученый. – 2017. – № 22.1. – С. 23–26.
- Усанова, О.Г. Культура профессионального речевого общения: учебно-методическое пособие. 2-е изд., стереотип. – СПб.: Изд-во «Лань»; Изд-во «Планета музыки», 2017. – 92 с.

**Эвфемизмы в художественном тексте как часть речевого портрета
авторитетного носителя языка (на примере лирики А.С. Пушкина)**

Храмушина Ольга Сергеевна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград),

4 курс бакалавриата, направление «Педагогическое образование»,

профили «Русский язык», «Литература», <hramushina.olga.angel@mail.ru>

Научный руководитель – Москвин Василий Павлович, доктор филологических наук, профессор

Для современного дискурса характерно наличие двух противоположных тенденций. С одной стороны, различные внелитературные элементы все прочнее входят в сферу повседневно-бытового общения рядовых носителей языка и даже становятся частью речевых портретов публичных деятелей. Однако в наши дни коммуникативный статус говорящего играет все большую роль для *homo loquens*, влияет на его социальное положение. Это побуждает носителей литературного языка усиливать контроль над формой и содержанием высказываний, утверждая другую тенденцию – *к смягчению речи* [Крысин 1994]. Значительной частью общества целый ряд понятий по-прежнему воспринимается как не допускающий прямого именованного. Это обуславливает факт активного обращения к *эвфемизмам* – выражениям, которые заменяют в речи излишне грубые слова и служат соблюдению требования ситуативной уместности как качества хорошей речи [Москвин 2007: 829]. Для усиления своей коммуникативной позиции говорящий должен использовать эвфемизмы. В связи с этим не теряет актуальности для современной лингвистики изучение в данном аспекте *речевых портретов авторитетных носителей языка*. Среди них особое место принадлежит таким русским классикам, как А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, etc., поскольку *идиостили* писателей такого уровня выступают в качестве одного из наиболее мощных источников удачных слов, выражений, синтаксических конструкций, заимствуемых литературным языком. Именно в этой связи рассмотрение роли эвфемизмов в классическом художественном тексте стало *темой* нашей работы. Проанализируем наиболее яркие примеры обращения Пушкина к приемам эвфемизации для зашифровки различных функционально-тематических сфер и выделим предпочтительные способы образования эвфемизмов.

В соответствии с точкой зрения В.П. Москвина, эвфемизмы могут быть основаны на средствах художественной выразительности, принадлежащих к *нарочито двусмысленной, нарочито неясной, нарочито неточной речи, речи ассоциативно нейтральной* [Москвин 2010: 158]. Среди наиболее употребляемых Пушкиным способов образования эвфемизмов следует отметить *приемы двусмысленной речи*. В одном из выдержанных в ироническом тоне стихотворений находим одновременно два случая обращения автора к ее эвфемистическим ресурсам: «*Лизе страшно полюбить. // Полно, нет ли тут обмана? // Берегитесь – может быть, // эта новая Диана // Притаила нежную страсть – // И стыдливыми глазами // Ищет робко между вами, // Кто бы ей помог упасть*». В данном контексте обращение к имени римской богини Дианы, которая отождествлялась с греческой богиней Артемидой – олицетворением целомудрия, представляет собой *антифразис*, т.е. употребление слова в противоположном значении. *Стыдливые глаза* и *робость* героини осмысляются в том же ироническом ключе. Автор использует метафорический мотив падения и метафорический эвфемизм *страсть* – довольно продуктивные приемы при зашифровке понятий, связанных с отношениями между мужчиной и женщиной.

Среди эвфемизмов Пушкина можно встретить и образованные при помощи *неясности речи*, например, при обращении к табуированным темам. В стихотворении «Демон» читаем: «*Тогда какой-то злобный гений // Стал тайно навещать меня*». Эвфемизм *злобный гений* представляет собой *логическое перифразирование* – соединение фигуры *abstractum pro concreto* с ярким определением, характеризующим предмет. Слово *гений* в значении «дух» – родовое понятие; оно может указывать и на ангела, и на демона. Прилагательное *злобный*, по нашему мнению, имеет большую смысловую нагрузку: оно отражает в своем значении сущность сатаны – его гордыню, гнев, раздражение и протест против Бога, т.е. несет в себе семантику более агрессивного проявления зла.

В балладе «Гусар» Пушкин, иронически обыгрывая тему нечистой силы, обратился к *узальному эвфемизму*, образованному при помощи *автономасии* (т.е., в частности, употребления характеризующего реалию прилагательного вместо существительного) в такой строчке: «*Шалит Марусенька моя; // Куда её лукавый носит?*»

В лирике Пушкина эвфемизмы могут быть созданы и посредством приемов *нарочито неточной речи*. В качестве примера использования *номинации через отрицание* в рамках *мейозиса*, т.е. замены слова синонимом, выражающим меньшую степень проявления того или иного качества предмета, приведем фрагмент стихотворения «Из письма к Вигелю»: «*И красотой нестрогих дев!*» В рассмотренном примере эвфемизм принадлежит к сфере *этикета*.

Ассоциативно нейтральная речь в лирике Пушкина тоже может обретать эвфемистическую функцию. Церковнославянизм *ловитва* позволяет автору зашифровать понятие «разбой» в поэме «Братья разбойники»: «*Потом на прежнюю ловитву // Пошел один...*» Как известно, *метономазия*, заключающаяся в обращении к иноязычному слову во избежание возникновения нежелательных ассоциаций, возвышает стиль при замене столь порицаемого в обществе явления.

Таким образом, на основе анализа приемов, используемых Пушкиным в качестве средств создания эвфемистических замен, можно сделать вывод о том, что чаще всего эвфемизмы писателя базируются на двусмысленной или неясной речи. При этом автор обращается и к ироническому, шутливому осмыслению зашифровываемых понятий.

Библиография

Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1–2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm#1>

Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2007. – 940 с.

Москвин В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. – Изд. 4-е, стереотип. – М.: Изд-во научной и учебной литературы «УРСС», 2010. – 264 с.

Концепт *СВЕТ* в художественной картине мира А.А. Фета

Шаклеина Елена Александровна

Вятский государственный университет (г. Киров), 5 курс бакалавриата,

направление «Педагогическое образование. Русский язык и литература», <shakleina.lena@yandex.ru>

Научный руководитель – Иванова Галина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент

Художественный концепт – это психическое образование; это познавательный концепт, который подвергается индивидуальной авторской интерпретации и формирует концептосферу писателя. Содержание художественного концепта, ориентированного на эстетическое восприятие, определяется словопотреблением писателя.

Анализ словарных статей слова *свет* показал, что в научном (физическом) аспекте *свет* – это некая материя, позволяющая человеку видеть окружающую действительность. В этимологических исходах слова *свет* представлены такие семантические компоненты, как «блеск», «день», «зрение», «цвет», «мир», «хороший», «святость», что приводит к полисемии, которую мы наблюдаем у этого слова в исторических и современных толковых словарях, это определяет направления семантического развития единицы лексики и соответствующего концепта.

Было проанализировано 172 стихотворения А.А. Фета из следующих поэтических циклов: «Элегии и думы», «Подражание восточному», «К Офелии», «Весна», «Лето», «Осень», «Снега», «Гадания» и «Мелодии». Интересно, что, независимо от тематики циклов, в каждом из них присутствуют лексемы, формирующие номинативное поле рассматриваемого концепта *свет*. Языковой материал, формирующий поле концепта *свет*, представлен 333 единицами, которые включают в себя отдельные лексемы (наиболее употребительными, образующими ядро номинативного поля среди них являются: *свет, звёзды, заря, луч, день, огонь, гореть, месяц, солнце*); словосочетания (*в два ряда свет, прозрачная дуга, мороз огонёчками, в сияньи изумрудном*), предложениями (*ни тучки нет на небосклоне, день не минул, мигнувшее вдруг улыбнулось*).

Концепт *свет* характеризуется в лирике А.А. Фета с разных сторон, что позволяет сделать вывод о его семантической насыщенности: свет проявляется в разных своих ипостасях и формах, обладает различной цветовой характеристикой, имеет естественные и искусственные источники; свет – это не только физическое явление, светом наполняются различные предметы и явления; он сопровождает человека в течение всей его жизни и охватывает время и пространство, характеризует позитивные эмоциональные состояния и т.д. Носителями света (светлого, хорошего) являются не только люди, но и божественные существа (Бог, ангел, святой), животные, растения.

В каждом из поэтических циклов А.А. Фета в представлении света можно проследить специфические тенденции. Так, в цикле «Элегии и думы» лексемы, номинирующие свет, используются для усиления антитезы «прошлое – настоящее». Свет представляется не только как материя, позволяющая видеть предметы окружающей действительности, но и как средство выражения эмоционального состояния – тоски по утраченной любви, проходящей молодости, былым дням.

В сравнении с общенациональным, концепт *свет* в художественной картине мира А.А. Фета обладает более емким содержанием. В проанализированных поэтических текстах свет может представлять как средство передачи эмоционального фона; средство создания образа лирического героя или героини; акцентирует внимание на значимых деталях. Он может олицетворять и некое пространство, в том числе и временное (противопоставление прошлого и настоящего), причем существование в пространстве света оценивается как желанное, но не всегда достижимое.

В целом концепт *свет* – это результат творческого преломления авторского сознания; это проявление философского отношения поэта к жизни, к человеческому бытию; это размышления автора об общечеловеческих ценностях.

Смысловая триада «город – женщина – поэт» в ментальном поле лирики А. Ширияева**Шлаган Мария Александровна**

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова (г. Одесса, Украина),

4 курс бакалавриата, направление «Филология», <devxsse@gmail.com>

Научный руководитель – Фокина Светлана Александровна, кандидат филологических наук, доцент

Доминантой лирического сюжета ширияевского стихотворении «Струны. Дорожный столб. Город вокруг столба...» становится обыгрывание смысловых, мифологических, исторических и других культурных пластов триады «город – женщина – поэт», которая как на уровне подтекста, так и контекстуально связана с концептами «колдовство» и «христианство». Согласно В.Н. Топорову, «в сознании человека город предстает в двух образах – город проклятый, падший и развращенный, город над бездной, и город-бездна, ожидающий небесных кар, и город преображенный и прославленный, новый град, спустившийся с неба на землю» [Топоров 1987: 122]. В анализируемом тексте город полисемантически маркирован, включает в смысловую парадигму Вавилон, Иерусалим, Рим, Москву, Рио-де-Жанейро. В авторском мире А. Ширияева город, как и в библейской традиции, отождествляется с женским персонажем, а точнее, с образом блудницы. Этот образ, подобно эстетическим исканиям Серебряного века, обладает мерцающей многослойной природой. В плане городской топонимики и идентификации с женским образом А. Ширияев сопрягает коннотации страстности и греха. Для А. Ширияева характерно, что «женский образ получает ряд смысловых оттенков, которые при каждой новой идентификации, усложняясь, наделяют адресата архетипическими чертами» [Фокина 2016: 162], более того, поэт стремится «осуществлять в рамках своего стихотворения <...> ряд смысловых сцеплений, порождающих утверждение единства мужского/женского, демонического/возвышенного, музыкального/космогонического и др.» [Там же: 170]. В анализируемом тексте трансформируется образ вавилонской блудницы, позволяя трактовать пассионарность возлюбленной лирического героя как проявление ее мифологической прасушности.

В поэтическом тексте действие происходит в двух топосах, лирический герой переносится из древнего города в город современный. Одновременно предстает и два образа женщины: с одной стороны, простой земной женщины, а с другой – женщины-блудницы, образ, который отождествляется с образом города. Характерно, что для исследуемого лирического сюжета Андрея Ширияева важна не столько тема блуда, сколько возможность в определенной степени демонизировать женский образ, акцентируя связь с колдовством возлюбленной лирического героя. Стихотворение начинается со слова «струны», что подразумевает воспевание поэтом города и возлюбленной. Возникающий перед лирическим героем столб, несомненно, символизирует начало города, при этом воплощая и мужское начало (как фаллический символ). Создается впечатление, что мужское начало противопоставляется женскому как эмблемы духовной силы, противостоящей колдовству, но лирический сюжет ширияевского текста строится на единстве и близости мужского и женского начал. Мы можем трактовать образ «Город вокруг столба» как эмблему женщины, обвивающей мужчину, что подразумевает взаимосвязь мужского и женского начал. Таким образом, мужчина оказывается внутри женщины, символизируя возвращение в материнское лоно или же интимную близость между возлюбленными. Венец, упомянутый в стихотворении («*Время сорвать венец, шрамы стереть со лба*»), можно отождествить с терновым венком, который был надет Христу в насмешку, как «царю иудейскому». Этот ширияевский образ связан с христианской традицией трансформации символики лаврового венка, который со времен античности символизировал славу, победу или мир, заменяя мирские значения достижением божественного статуса через страдание.

Стихотворение наполнено противоречиями, символами, которые друг друга дополняют, создавая полифонию смыслов. Город то отождествляется с женщиной, то предстает как реальное, осязаемое место действия. Призыв лирического героя: «*Похорони меня, и обвенчайся с тем, / кто над людьми – крестом, яростным и смиренным*» позволяет идентифицировать стихотворение как жанр послания и в то же время своеобразного манифеста. В подтексте обыгрывается отсылка к образу Магдалины, которая отказалась от блуда в пользу веры. Не менее важна идея попеременного то отдаления, то обращенности к Богу. Лирический герой проходит испытание, эквивалентное процессу инициации, означающему переход в другое пространство («*Он на твоих губах, я за твоей спиной*»). Странные диалоги, упомянутые в стихотворении можно трактовать как молитву – диалог с Богом, с судьбой, с миром. К концу текста Столб выступает символом людских пороков, изъянов («*Столб на краю земли, шрам посреди дороги*»). Возникает скрытая идея цикличности мира: кому-то придется искупать людские грехи, что обыгрывает возвращение к теме страданий Христовых и возвышающемуся над Рио-де-Жанейро распятию.

Библиография

Топоров В.В. Текст города-девы и города-блудницы в мифологическом аспекте / В.В. Топоров // Исследования по структуре текста. – М.: Наука, 1987. – С. 121–132.

Фокина С.А. Диалог авторского сознания и текста – контекста – интертекста в стихотворении А. Ширияева «Ты начинаешься из темноты...» / С.А. Фокина // Вісник Одеського національного університету. – Сер.: Філологія. – Т. 21. – Вип. 1 (13). – 2016. – С. 161–170.

Ширияев А. Мастер зеркал – поэзия и проза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shiryaev.com/>