



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ
ПАРАДИГМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ
АСПЕКТЫ

2021. №26-2



ISSN 2307-6364

Учредитель, издатель:
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ. 2021. № 26-2
Научный журнал

*Номер журнала включает материалы мероприятий, реализованных при грантовой поддержке
фонда «Русский мир»*

Редакционная коллегия:

Редакционный совет:

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

В.И. Аннушкин (г. Москва, Россия)

С.К. Башиева (г. Нальчик, Россия)

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

О.Н. Иванищева (г. Мурманск, Россия)

Г.И. Исина (г. Караганда, Казахстан)

В.И. Карасик (г. Волгоград, Россия)

О.А. Бурукина (г. Москва, Россия; г. Вааса,
Финляндия), канд. филол. наук, доцент

Э.Р. Лассан (г. Вильнюс, Литва)

И. Лукс (г. Карлсруэ, Германия)

Л.Ю. Буянова (г. Краснодар,
Россия), д-р филол. наук,
профессор

И. Микулацо (г. Пула, Хорватия)

Й. Митурска-Бояновска (г. Щецин,
Польша)

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

Г.Г. Почепцов (г. Киев, Украина)

Г.М. Романова (г. Сочи, Россия)

В.И. Супрун (г. Волгоград, Россия),
д-р филол. наук, профессор

И.А. Стернин (г. Воронеж, Россия)

О.В. Тимашева (г. Москва, Россия)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий 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 цитирования): http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

Адрес учредителя, издателя:
354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94
Адрес редакции, типографии:
354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94
Тел.: +7-918-305-44-87

E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Сайт журнала: <http://www.lingvoritorika.ru/>

Выходит с 2002 г.
Периодичность – 1 раз в год
Свободная цена

Подписано в печать 30.12.2021 г.
Формат 21 x 29,7/4
Уч.-изд. л. 29,5. Усл. печ. л. 28,8
Тираж 500 экз. Заказ № 1038

Редактор
А.А. Ворожбитова

Редактор-переводчик С.И. Потапенко
Технический редактор
В.В. Чернышова

ISSN 2307-6364

© ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», 2021

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

LINGUISTIC & RHETORICAL PARADIGM:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS. 2021. № 26-2
Scientific journal

*The journal issue includes materials of events supported by “**Russkiy Mir Foundation**” grants*

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

O.A. Burukina (Moscow, Russia; Vaasa,
Finland), Candidate of Philology,
Associate Professor

L.Yu. Buyanova (Krasnodar, Russia),
Dr. of Philology, Professor

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

V.I. Suprun (Volgograd, Russia),
Dr. of Philology, Professor

Editorial Council:

V.I. Annushkin (Moscow, 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)

I. Mikulatso (Pula, Croatia)

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)

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, Plastunskaya Str., 94

Address of the editorial office,
of the printing house:
354000, Sochi, Plastunskaya Str., 94
Tel.: +7-918-305-44-87

E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Journal site: <http://www.lingvoritorika.ru/>

Published since 2002
Frequency – one issue per year
Free price

Signed into print 30.12.2021 г.
Format 21 x 29,7 / 4
Publish. print sheets 29,5. Print sheets 28,8
500 copies. Order № 1038

Editor A.A. Vorozhbitova

Translation editor S.I. Potapenko

Technical Editor V.V. Chernyshova

ISSN 2307-6364

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Sochi State University», 2021

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

СОДЕРЖАНИЕ¹

Раздел I. Теория и методология лингвориторической парадигмы

Ворожбитова А.А. (г. Сочи). Концепция непрерывного лингвориторического образования как научно-методический ориентир языковой политики в постсоветском пространстве.....	7
Ворожбитова А.А. (г. Сочи). Лингвориторическое самопроектирование трилингвальной языковой личности: русский, родной национальный, иностранные языки.....	11
И Хуэйхуэй (г. Цицикар, Китайская Народная Республика). Культура делового общения в России: от «ораторских нравов» к коммуникативным навыкам и речевому этикету.....	16
Кудрявцева М.И. (г. Ростов-на-Дону). Прагматика языковой игры в постмодернистском художественном тексте.....	20
Курганова Н.И. (г. Минск, Республика Беларусь). К выделению уровней сознания языковой личности.....	23
Литовкина А.М. (г. Иркутск). Этнолингвистические основы формирования речемыслительной культуры современного специалиста с позиций компетентностного подхода.....	26
Отургашева Н.В. (г. Новосибирск). Имплицитная лингвориторика в художественном дискурсе: персонаж – рассказчик – автор.....	30
Пантелеева Е.А. (г. Москва). Особенности отражения интенциональности в рамках современных прагматических теорий.....	33
Рогозная Н.Н. (г. Иркутск). Инновационные технологии в межкультурной лингводидактике.....	37
Сидорова Г.Д. (г. Краснодар). Прагматическая специализация определённых смысловых типов паремических единиц.....	41

Раздел II. Антропоцентрические аспекты лингвориторической парадигмы

Аннушкин В.И., Шпакова М.А. (г. Москва). Школа русского слова: культурно-просветительский проект Института Пушкина.....	44
Бец Ю.В. (г. Ростов-на-Дону). Культурные смыслы лексико-тематической группы «быт» как элементы картины мира языковой личности.....	50
Бурукина О.А. (г. Москва, РФ, г. Вааса, Финляндия). «Лабиринт» гендерных культурных кодов: вызов переводчику.....	54
Гамзатова А.Ф. (г. Санкт-Петербург). «Обидное слово» в художественной литературе, обиходной речи и юридической практике.....	61
Демина А.Р. (г. Ростов-на-Дону). Лингвист в Интернете: портрет языковой личности в виртуальном дискурсе.....	67
Свердлова Н.А. (г. Иркутск). О принципе природосообразности в процессе формирования билингвальной личности.....	70
Сироткина Т.А., Скрябина А.С. (г. Сургут). Идиолексикон языковой личности писателя В.С. Матвеева.....	73
Сюэ Бо (г. Хух-хото, Внутренняя Монголия, Китайская Народная Республика). Русско-китайский билингвизм: о лакунарности в языке и стереотипизации мышления.....	77

Раздел III. Языковые и дискурсивные аспекты лингвориторической парадигмы

Байжума Г.Д. (г. Алматы, Республика Казахстан). Особенности академического дискурса и его составляющих.....	80
Бурукина О.А. (г. Москва, РФ, г. Вааса, Финляндия). Культурные коды и коннотация анимационного кино: раскрытая латентные смыслы.....	84
Дубцова Л.А. (г. Томск). Концепт «Погода» в Томском диалектном корпусе.....	91
Гунина Е.Е. (г. Алматы, Республика Казахстан). Юридический дискурс как вид институционального дискурса: подходы, концепции, типологии.....	95
Зубарева А.В. (г. Ростов-на-Дону). Новые тенденции в системе неличных собственных имен в русском языке.....	100
Карпова О.О. (г. Ростов-на-Дону). Русский деловой медиадискурс как один из основных ресурсов при обучении русскому языку как иностранному.....	103
Рымова А.Б. (г. Алматы, Республика Казахстан). К вопросу о субъективной модальности современного политического дискурса.....	106
Хабаров А.А. (г. Москва). Специфика экспликации эвокативности в идеологическом дискурсе.....	110
Хузина Е.А. (г. Сочи). О категории долженствования и необходимости инфинитивных конструкций в языке русских пословиц и поговорок (на материале словаря В.И. Даля).....	113

¹ В выпуск журнала включены материалы исследований в рамках комплексного филологического проекта «Профессиональная языковая личность: II Международный форум русистов в Сочинском государственном университете», реализованного в 2020–2021 гг. при грантовой поддержке фонда «Русский мир».

Раздел IV. Феномены литературного творчества в лингвориторической парадигме: речемыслеительные аспекты

Ананьева С.В. (г. Алматы, Республика Казахстан). Поэтика крупной жанровой формы в творчестве М.О. Ауэзова	118
Бейсенова Ж.С., Хамидова А.Х., Жаныбекова Б., Лаумулина А., Джакипова Г. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан). Художественный текст билингвального автора как вариант межкультурной коммуникации в образовательном процессе	122
Гудкова С.П., Самойленко В.А. (г. Саранск). Особенности выражения языковой личности поэта (на материале книги стихов И. Губермана «Первый иерусалимский дневник»)	129
Емельянова Е.В. (г. Актобе, Республика Казахстан). Басня как объект лингвокультурологического исследования в русском и казахском языках	134
Кунаев Д.А. (г. Алматы, Республика Казахстан). Литературное взаимодействие и художественный перевод	143
Маюк Е.П., Храпцевич А.И. (г. Минск, Республика Беларусь). Коммуникативная роль стилистических средств в репрезентации эстетического образа	146
Нургали К.Р. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан). Мифологическая модель мира в прозе Ануара Алимжанова и Бахыта Каирбекова	150
Нургали К.Р., Богданова Ю.В., Тернавская М.М. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан). Особенности перевода этнокультурных маркеров казахов при переводе на русский язык в прозе О. Бокеева	153
Пырков И.В. (г. Саратов). Обломов и Штольц: лингвориторические портреты персонажей-антиподов в дискурсо-практике романа И.А. Гончарова «Обломов»	157
Тажикаева У.М. (г. Алматы, Республика Казахстан). Мотивы и сюжеты лирики Елены Зейферт	164
Талмаганбетулы М. (г. Алматы, Республика Казахстан). Особенности выражения субъективной модальности в художественных произведениях Надежды Черновой	168
Ширяева О.В. (г. Ростов-на-Дону). Восприятие русской литературы в студенческой среде 21-го века: новые смыслы и интерпретации	172

Раздел V. Непрерывное лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система

Абаева Г.Б., Султанова К.А., Альменова Б. М. (г. Актобе, Республика Казахстан). Текстцентрический подход как один из приемов обучения русскому языку как иностранному	176
Бабина С.А., Беляева Ю.В. (г. Саранск). Использование эффективных приемов смыслового чтения младших школьников с целью подготовки к международному исследованию PIRLS-2021	179
Вертинская О.М., Лукьяненко И.Н. (г. Калининград). Способы формирования вторичной языковой личности: опыт обучения иностранных студентов в Балтийском федеральном университете им. И. Канта	182
Гришина О.А. (г. Красноярск). Формирование речевой культуры будущего учителя: интонационный аспект	185
Густелёва О.А. (г. Комсомольск-на-Амуре). Игровые технологии в обучении профессионально ориентированному русскому языку	188
Зубарева А.В., Фролова О.А. (г. Ростов-на-Дону). Из опыта проведения лингвострановедческих онлайн-квестов на довузовском этапе подготовки	193
Карпова О.О. (г. Ростов-на-Дону). Учет психолингвистических факторов при обучении франкоговорящих русскому языку как иностранному (довузовский этап)	196
Колосова Е.И. (г. Казань). Формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста в практике преподавания русского языка как иностранного	199
Коротгаева Д.С. (г. Ростов-на-Дону). Формирование языковой компетенции у студентов из Монголии и Вьетнама, обучающихся на программах филологического профиля	203
Курьянова Т.С. (г. Томск). Методический потенциал музеев Томского государственного университета в преподавании русского языка как иностранного	207
Лопатина О.П., Даниленко Ю.Ю. (г. Пермь). Актуальные проблемы формирования речевой компетенции у студентов-билингвов на примере поликультурного региона (г. Пермь)	211
Лопатина С.С. (г. Новосибирск). Основы речевого самосовершенствования студентов направления подготовки «Международные отношения»: лингвориторический аспект	215
Маслов Ю.В., Маслова М.Е. (г. Минск, г. Барановичи, Республика Беларусь). Формирование профессиональной языковой личности в вузе: кинотекст как компонент содержания учебного пособия по деловому английскому языку	220
Пильщикова О.А. (г. Ростов-на-Дону). Особенности преподавания русского языка как иностранного студентам-инофонам Иbero-американского региона (довузовский этап)	225
Режук З.В., Керимова С.У. (г. Ростов-на-Дону). Формирование языковой компетенции для освоения предметного курса у обучающихся медико-биологического и естественнонаучного профилей	229
Садыкова И.А. (г. Казань). Понятие о несплошных текстах в методике преподавания русского языка как иностранного	233
Сидорович З.З. (г. Гродно, Республика Беларусь). Содержание и методика изучения дисциплины «Риторика профессионального диалога»	236
Федорова И.В., Киселева О.А. (г. Барнаул). Проблема определения слова детьми дошкольного возраста	240
Шеболкина Е.П. (г. Ухта). Образовательная модель интернет-школы русского языка для иностранных абитуриентов «Мой университет»	244
Резолюция участников комплексного филологического проекта «Профессиональная языковая личность: II Международный форум русистов в Сочинском государственном университете» (12–14 мая 2021 г.)	248

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

CONTENTS¹

Part One. Theory and Methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Vorozhbitova A.A. (Sochi). Continuous Linguistic Rhetorical Education concept as a scientific methodological guideline of language policy in the post-Soviet space.....	7
Vorozhbitova A.A. (Sochi). Linguistic rhetorical self-design of a trilingual linguistic personality: Russian, native national and foreign languages	11
Huihui Yi (Qiqihar, People's Republic of China). Business communication culture in Russia: From "speaker's pathos" to communication skills and speech etiquette.....	16
Kudryavtseva M.I. (Rostov-on-Don). Language game pragmatics in postmodern literary text	20
Kurganova N.I. (Minsk, Republic of Belarus). Determining linguistic personality's levels of consciousness.....	23
Litovkina A.M. (Irkutsk). Ethnolinguistic foundations of forming a modern specialist's speech-thinking culture from the competence approach standpoint.....	26
Oturgasheva N.V. (Novosibirsk). Implicit linguistic rhetoric in literary discourse: Character – narrator – author.....	30
Panteleeva E.A. (Moscow). Specificity of reflecting intentionality in the framework of contemporary pragmatic theories.....	33
Rogoznaya N.N. (Irkutsk). Innovative technologies in intercultural linguodidactics.....	37
Sidorkova G. (Krasnodar) Pragmatic specialization of certain semantic types of paremic units.....	41

Part Two. Anthropocentric Aspects of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Annushkin V., Shpakova M. (Moscow). Russian Word School: Pushkin Institute's project.....	44
Bets J.V. (Rostov-on-Don). Cultural senses of the "daily life" lexical thematic group as elements of a linguistic personality's worldview	50
Burukina O.A. (Moscow, RF, Vaasa, Finland). The "labyrinth" of gender cultural codes: Challenges to the translator	54
Gamzatova A.F. (St. Petersburg). "Offensive word" in fiction, daily speech and legal practice.....	61
Demina A.R. (Rostov-on-Don). Linguist on the Internet: A portrait of a linguistic personality in virtual discourse.....	67
Sverdlova N.A. (Irkutsk). On naturalness principle in the process of forming a bilingual personality.....	70
Sirotkina T.A., Scriabina A.S. (Surgut). Idiolexicon of writer V.S. Matveev's linguistic personality.....	73
Xue Bo (Hohhot, Inner Mongolia, People's Republic of China). Russian-Chinese bilingualism: On lacunarity in language and stereotyped thinking.....	77

Part Three. Linguistic and Discursive Aspects of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Bayzhuma G.D. (Almaty, Republic of Uzbekistan). Specificity of academic discourse and its components	80
Burukina O.A. (Moscow, RF, Vaasa, Finland). Cultural codes and connotations of animated films: Revealing latent meanings.....	84
Dubtsova L.A. (Tomsk). "Weather" concept in Tomsk dialect corpus.....	91
Gunina E.E. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Legal discourse as a type of institutional discourse: Approaches, concepts, typologies.....	95
Zubareva V.A. (Rostov-on-Don). New trends in the system of impersonal proper names in the Russian language	100
Karpova O.O. (Rostov-on-Don). Russian business media discourse as one of the main resources in teaching Russian as a foreign language.....	103
Rymova A.B. (Almaty, Republic of Kazakhstan). On question of subjective modality in modern political discourse... ..	106
Khabarov A.A. (Moscow). Specificity of explicating evocativity in ideological discourse.....	110
Khuzina E.A. (Sochi). On the infinitive constructions' category of obligation and necessity in the language of Russian proverbs and sayings (a case of V.I. Dal's dictionary).....	113

**Part Four. Phenomena of literary creativity in the Linguistic & Rhetorical Paradigm:
Speech and Cognitive Aspects**

Ananyeva S.V. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Poetics of the super-genre form in M.O. Auezov's works	118
Beisenova Zh.S., Khadimova A.K., Zhanybekova B.N., Laumulina A.V. (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan). Bilingual author's literary text as a variant of intercultural communication in educational process	122
Gudkova S.P., Samoylenko V.A. (Saransk). Peculiarities of expressing a poet's linguistic personality (a case of I. Guberman's "The First Jerusalem Diary" book of poems).....	129
Yemelyanova E.V. (Aktobe, Republic of Kazakhstan) Fable as an object of linguoculturological research in the Russian and Kazakh languages	134
Kunayev D.A. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Literary interaction and literary translation.....	143

¹ This issue of the journal includes materials of research performed within the framework of the comprehensive philological project **"Professional linguistic personality: II International Forum of Russian scholars at Sochi State University"**, implemented in 2020–2021 with the grant support from the "Russkiy Mir Foundation".

Maiuc E.P., Khramtsevich A.I. (Minsk, Republic of Belarus). Communicative role of stylistic devices in aesthetic image representation.....	146
Nurgali K.R. (Nur-Sultan, Kazakhstan). Mythological world model in the prose of Anuar Alimzhanov and Bakhyt Kairbekov.....	150
Nurgali K.R., Bogdanova Yu.V., Ternavskaya M.M. (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan). Specificity of rendering Kazakhs' ethnic and cultural markers in translation of O. Bokeev's prose into Russian.....	153
Pyrkov I.V. (Saratov). Oblomov and Stolz: Linguistic rhetorical portraits of antipodean characters in the discourse practice of Goncharov's novel "Oblomov".....	157
Tazhibayeva U.M. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Motives and plots of Elena Seifert's lyrics.....	164
Talmaganbetuly M. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Specificity of expressing subjective modality in Nadezhda Chernova's literary works.....	168
Shirayeva O.V. (Rostov-on-Don). Perception of Russian literature in the student environment of the 21st century: New senses and interpretations.....	172

Part Five. Continuing Linguistic & Rhetorical Education as an innovative pedagogical system

Abaeva G.B., Sultanova K.A., Almenova B.M. (Aktobe, Republic of Kazakhstan). Textocentric approach as a technique of teaching Russian as a foreign language.....	176
Babina S.A., Belyaeva Yu.V. (Saransk). Using effective semantic reading techniques in primary school to prepare students for the international PIRLS-2021 study.....	179
Vertinskaya O.M., Lukyanenko I.N. (Kaliningrad). Ways of forming a secondary linguistic personality: A case of teaching foreign students at Immanuel Kant Baltic Federal University.....	182
Grishina O.S. (Kransoyarsk). Forming future teacher's speech culture: Intonation aspect.....	185
Gusteleva O. A. (Komsomolsk-on-Amur). Game technologies in teaching professionally oriented Russian.....	188
Zubareva V.A., Frolova A.O. (Rostov-on-Don). Experience of holding online quests at pre-university stage.....	193
Karpova O.O. (Rostov-on-Don). Considering psycholinguistic factors in teaching Russian as a foreign language to French speakers (pre-university stage).....	196
Kolosova E.I. (Kazan). Future specialist's communicative competence formation in the course of teaching Russian as a foreign language.....	199
Korotaeva D.S. (Rostov-on-Don). Forming language competence of Mongolian and Vietnamese students enrolled in philological programs.....	203
Kuryanova T.S. (Tomsk). Methodological potential of Tomsk State University's museums in teaching Russian as a foreign language.....	207
Lopatina O.P., Danilenko J.Yu. (Perm). Topical problems of bilingual students' speech competence formation: A case of a multicultural region (Perm).....	211
Lopatina S.S. (Novosibirsk). Fundamentals of speech self-improvement by the students majoring in "International relations": Linguistic rhetorical aspect.....	215
Maslov Y.V., Maslova M.E. (Minsk, Baranovichi, Republic of Belarus). Forming professional linguistic personality at tertiary level: Cinematic text as a component of a student's textbook in Business English.....	220
Pilshchikova O.A. (Rostov-on-Don). Specificity of teaching Russian as a foreign language to foreign students from Ibero-American region (pre-university stage).....	225
Rezhuk Z.V., Kerimova S.U. (Rostov-on-Don). Forming language competence of foreign students majoring in biomedical and natural sciences.....	229
Sadykova I.A. (Kazan). Noncontinuous text concept in methodology of teaching Russian as a foreign language.....	233
Sidorovich Z.Z. (Grodno, Republic of Belarus). Content and methods of studying "Rhetoric of Professional Dialogue" discipline.....	236
Fjodorova I. Kiseleva O. (Barnaul) Problem of word definition by pre-school children.....	240
Shebolkina E.P. (Ukhta, Republic of Komi). Educational model of "My University" Russian language Internet school for foreign applicants.....	244

Resolution of the participants in the complex philological project "Professional linguistic personality: 2nd International Forum of Russian language researchers at Sochi State University" (May 12–14, 2021)..... 248

Раздел I. Теория и методология лингвориторической парадигмы

Part One. Theory and Methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Концепция непрерывного лингвориторического образования как научно-методический ориентир языковой политики в постсоветском пространстве

Ворожбитова Александра Анатольевна

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94
доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен ряд положений концепции непрерывного лингвориторического (ЛР) образования Сочинской школы, которые могут служить адекватным научно-методическим ориентиром для взвешенной и оптимальной языковой политики на постсоветском пространстве. Учитываются и конфигурируются на новом уровне концептуального синтеза теоретические основы и практические рекомендации лингводидактики, психолингвистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и методик обучения языкам: родному языку, неродному государственному языку, одному или более иностранным языкам. Акцентируется особый статус русского языка как «второго родного», как языка межнационального общения для стран СНГ и представителей народов постсоветского пространства, рассеянных по всему миру.

Ключевые слова: непрерывное лингвориторическое (ЛР) образование, Сочинская ЛР школа, полиэтносоциокультурно-образовательное пространство (ПЭСКОП), языковая политика, постсоветское пространство, полилингвальная языковая личность; обучение русскому, родному национальному, иностранным языкам.

УДК 378.881.161.1

Continuous Linguistic Rhetorical Education concept as a scientific methodological guideline of language policy in the post-Soviet space

Alexandra A. Vorozhbitova

Sochi State University, Russia
354000, Sochi, Plastunskaya Str., 94
Doctor of Sciences (Philology), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Abstract. The article presents a number of provisions of the concept of Continuous Linguistic Rhetorical (L&R) Education of the Sochi School, which can serve as an adequate scientific methodological guideline for a balanced and optimal language policy in the post-Soviet space. The theoretical foundations and practical recommendations of linguodidactics, psycholinguistics, cultural linguistics, intercultural communication and methods of teaching a number of languages – native, state, foreign – are taken into account and configured at a new level of conceptual synthesis. The author emphasizes the special status of the Russian language as a "second native" language, as a language of interethnic communication for the Commonwealth of Independent States and representatives of the post-Soviet nations, scattered throughout the world.

Keywords: Continuous Linguistic Rhetorical (L&R) Education, Sochi L&R School, polyethnic sociocultural & educational space (PESCES), language policy, post-Soviet space, multilingual linguistic personality; teaching Russian, native national, foreign languages.

UDC 378.881.161.1

Введение. В качестве смыслового введения и в память о выдающемся ученом приведем письма от 22 мая 2021 г. безвременно ушедшей от нас профессора **Татьяны Александровны Сидоровой**: «Дорогая Александра Анатольевна, доброго вам здоровья. Спасибо огромное за материалы форума. Я была уверена, что у вас всё пройдет прекрасно. Поздравляю. <...> Мне очень понравилось резюме форума. Такое основательное и подробное. Меня заинтересовало *становление и функционирование ЯЛ как полилингвальной, скорее, трилингвальной*. Нашей кафедре поручили заниматься сохранением и развитием **ненецкого языка** как языка малочисленного народа. Поскольку я веду социолингвистику (в этом году мне этот курс поручили), на меня переложили и обязанность заниматься новой проблемой. Я уже веду переговоры с Нарьян-Маром, нашла учителей ненецкого языка, собрала информацию по языковой ситуации в целом в регионе. Поэтому формирование ЯЛ, владеющей своим родным (ненецким), русским и иностранным (западным) языками для нас актуально. У нас возникает несколько ситуаций: есть ненцы, владеющие своим языком, но не говорящие на нём (пассивные носители), есть носители говорящие, но ограниченно (только в семье), есть учителя, преподающие ненецкий язык, а среди них не только ненцы, но и русские (репрессированные, выучившие ненецкий и оставшиеся в

НАО жить и работать). Есть даже молодёжь (ненцы и русские), которые хотят изучать ненецкий язык и культуру. *Я сама готова сесть за парту и изучать ненецкий язык.*

Объединяемся с кафедрами иностранных языков и хотим открывать программу по изучению русского, ненецкого и иностранного языков. И тут возникает проблема с методиками преподавания: русский как неродной, ненецкий как родной, ненецкий как иностранный и под. Поэтому Ваши идеи очень нам пригодятся. Благодарю Вас за них. И очень жду Ваши статьи, жалея, конечно, что не смогла лично послушать Ваши выступления. Буду очень благодарна, если Вы нам что-нибудь подскажите и посоветуете. С самыми добрыми чувствами и пожеланиями. Татьяна Александровна» (выделено нами. – А. В.).

И письмо вдогонку: «Александра Анатольевна, спасибо за идею о совместной статье. Буду думать. Красным добавила название нашего университета в список вузов. С самыми добрыми чувствами и пожеланиями. Татьяна Александровна». – Ком в горле! Какого замечательного человека и коллегу отняла у нас пандемия!

Материалы и методы. Материалом послужили научно-методические труды, программно-методические материалы, продукты учебной деятельности, результаты наблюдений за образовательной практикой; методы исследования: системный анализ проблемы, структурно-функциональное изучение объекта, моделирование образовательного процесса, обобщение и др.; наблюдение, беседа, анкетирование, анализ документации и продуктов учебной деятельности, компетентные оценки и др.; педагогический эксперимент.

Обсуждение. По мнению ученых, хотя развитие сбалансированного многоязычия требует больших финансовых затрат, однако именно оно должно стать ведущим фактором стабильности межнациональных отношений и процветания государства в целом; «двуязычную (и более! – А. В.) компетенцию следует рассматривать как лингвистический и культурный капитал, необходимый для воспроизводства и преумножения материального и политического капитала» [Шежева 2003, с. 262]. Назрела необходимость целенаправленного и массового учета концепции непрерывного лингвориторического (ЛР) образования как научно-методического ориентира языковой политики в постсоветском *полиэтносоциокультурно-образовательном пространстве* (ПЭСКОП) [Ворожбитова 2017, Vorozhbitova at al. 2017 и др.]. Возрождение, сохранение и развитие каждого из национальных языков коллективной ЯЛ этноса, в том числе малочисленных народов РФ и стран СНГ, рассматриваются в трудах Сочинской ЛР школы не только как развитие и перманентное раскрытие творческого потенциала, *Energieia* (В. фон Гумбольдт) каждого языка, но и как функционирование обобщенного субъекта дискурсивных процессов, неотъемлемого теoантропокосмического компонента глобальной категории «**планетарная языковая личность (ЯЛ)**» [Ворожбитова, Русакова 2019; Vorozhbitova at al. 2018].

В силу нерасторжимости мышления и речи методическая концепция лингвориторики обеспечивает более эффективное формирование речемыслительной культуры ЯЛ в синтезе ее «первичной» и «вторичной» ипостасей как в области русского языка, так и применительно к родным языкам автохтонных этносов, народов-мигрантов, а также в обучении иностранным языкам. **Непрерывное ЛР образование его три- и полилингвальной вариативности** (далее для краткости используем *поли-*, имея в виду также вариант трилингвальности; английский язык, лидирующий среди «лингва франка», считаем первым среди иностранных) должно стать системообразующей инновацией в многонациональном регионе. Это обоснованный в теоретико-методологическом плане и действенный инструмент становления ЯЛ, в единстве ее формирования и самопроектирования, на всех уровнях образования: дошкольного; начального, основного и среднего общего, среднего профессионального, высшего (бакалавриат, магистратура; аспирантура), послевузовского, дополнительного (кружки, секции, курсы и т.д.), повышения квалификации работников разных социальных групп.

«Лингвистика языкового существования» (по Б.М. Гаспарову) объективно является «лингвориторикой языкового существования». В условиях многоязычия тем более важно соблюдение *научно-методической иерархии*: на первом месте в сознании обучающего должно находиться формирование интегральной ЛР компетенции обучающихся с приоритетностью ее риторической составляющей (коммуникативная субкомпетенция, включающая этнокультурно-речевую, и текстовая субкомпетенция, механизмы их реализации на уровнях коммуникативной деятельности и текстовых действий) – над лингвистической составляющей (языковая субкомпетенция на уровне языковых операций). Ведущие методы обучения – моделирование *речевых событий* разных типов, *ролевая игра*, «*минутки мультилингва*» (см. подробнее в следующей статье) и – на их основе – насыщение языковой памяти учащегося оптимальными в риторическом плане речевыми блоками в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах речи. Если русский язык родной, то для увлеченного ораторским искусством и писательским творчеством «маленького/юного ритора/переводчика/прозаика/поэта», то грамматико-правописная и орфоэпическая работа становится вспомогательным, технологическим аспектом: «Ты же маленький ритор, а допускаешь ошибки, давай еще поднажмем на грамотность!».

Принципы проектирования полилингвальной модели ЛР образования в условиях национально-русского двуязычия призваны обеспечивать сопряженное развитие русско- и иноязычных подструктур интегральной ЛР компетенции как формирование полилингвальной речемыслительной культуры ЯЛ:

1. Принцип гармоничного развития ЯЛ гражданина поликультурного региона РФ, стран СНГ в области русского, родного национального, английского языков.
2. Принцип становления обучающегося как сильной ЯЛ диалогического, демократичного, поликультурного типа, профессиональной ЯЛ на полилингвальной основе.
3. Принцип культивирования языковой лояльности как степени приверженности родному национальному языку при свободном владении языками межнационального общения: языком «первой степени» – русским и языком «второй степени» – английским.
4. Принцип взаимообусловленного повышения социокультурных статусов родного национального языка и русского языка как государственного и/или языка межнационального общения.

5. Принцип паритетного, сопряженного формирования подструктур ЛР компетенции в области родного и русского языков, а также английского, других изучаемых иностранных языков как основы полилингвальной речемыслительной культуры личности.

6. Принцип скоординированной социокультурной поддержки процесса становления полилингвальной ЯЛ в области родного национального, русского, английского, других иностранных языков.

7. Принцип полилингвального диагностирования и мониторинга в образовательном процессе.

Адекватный стратегический приоритет образовательной политики в 20-е гг. XXI в. для развития российского общества, стран СНГ – социокультурная модель **«сильная полилингвальная личность диалогического, демократичного, поликультурного типа»**; для ступени высшего образования – **«профессиональная полиязыковая личность»**. Компонентами данной модели являются

(1) высокая ЛР компетенция на базе смешанной сбалансированной полилингвальности в трех (или более) языках: родном национальном, русском как государственном, изучаемом иностранном и

(2) общекультурная, общепрофессиональная и специальная эрудиция экстралингвистического характера (форма и содержание этически ответственной речемыслительной деятельности), актуализированные

(3) диалогической, демократичной стратегией полилога этносов в социокультурной коммуникации как доминантой межличностных отношений.

Модель процесса непрерывного ЛР образования в его полилингвальной модификации включает блоки: *концептуальный, целевой, структурно-содержательный, технологический, управленческий*. Их реализация во взаимосвязи усилий педагогического коллектива: «русисты», «иностранцы», учителя-предметники обеспечивают единство культурно-речевого, или лингвориторического, точнее, «полилингвориторического режима» в образовательном учреждении (ОУ). Результатом становится более эффективное взаимодействие подструктур ЯЛ обучающегося: «первичной» и «вторичной». (Подструктура «вторичной ЯЛ» может включать два или более компонентов – по числу языков, используемых субъектом дискурсивных процессов в реальной коммуникации). Это происходит в единстве целенаправленного формирования на занятиях по всем предметам и осознанного самоформирования ЛР компетенции «смешанного типа» [Тимофеев, Ворожбитова 2014].

Таким образом, становление полилингвальной ЯЛ есть синергетический продукт четко спроектированных, коллегиально обсужденных и уточненных на заседаниях методических объединений, педсоветов ОУ, учебно-методических советов направлений/специальностей в вузах – встречных процессов проектирования и самопроектирования, обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития. Залогом успеха (или неуспеха) являются две психологически обусловленные составляющие проектирования непрерывного ЛР образования: 1) скоординированные действия педагогического коллектива; 2) осознанное движение навстречу преподавателям со стороны обучающегося.

В целевом блоке полилингвальной модели обучения в условиях национально-русского двуязычия генеральная цель – формирование *готовности обучающегося к эффективной речемыслительной деятельности на базе трилингвальной ЛР компетенции смешанного типа*. Это психолингвистическое новообразование в структуре ЯЛ интегративного мотивационно-волевого, интеллектуально-мировоззренческого, операционально-деятельностного характера, служащее фундаментом формирования смешанной трилингвальности как такой когнитивной организации индивида, которая выступает основой полилингвальной речемыслительной культуры сильной ЯЛ диалогического, демократичного, поликультурного типа. Второй уровень педагогического «дерева целей» образуют компоненты готовности: 1) *мотивационно-волевой* (ЛР ориентированность, «стремление»); 2) *информационно-содержательный* и 3) *операционально-деятельностный* – как собственно компетенции в русском, в родном национальном, иностранном языках, т.е. знания, умения и владения/навыки (ЛР ориентировка, «способность»); а также 4) *эмпирический* (накопление опыта апробации и самокоррекции полилингвальной ЛР компетенции участника дискурсивных процессов).

Структурно-содержательные блоки системы непрерывного ЛР образования изоморфны указанным компонентам. «Технологическую» сторону искомой готовности обеспечивает желаемый тип когнитивной организации ЯЛ, названный ранее: *смешанная, сбалансированная трилингвальность*. Смешанный тип является одновременно и сбалансированным, и координативным, но не наоборот. Он подразумевает свободное владение языками с переключением мыслительных процессов в область языка, используемого в данный момент.

В следующей статье охарактеризованы инновации *инструментально-технологического блока* трилингвальной образовательной модели на примере обучения английскому языку студентов-нефилологов в условиях поликультурной образовательной среды. В исследовании Сочинской ЛР школы оно было целенаправленно включено в научно-методический контекст концепции непрерывного ЛР образования [Джанба, Ворожбитова 2021]. Здесь приведем проектные принципы, сформулированные в *концептуальном блоке модели* данного инновационного педагогического процесса:

1. *Принцип усвоения обучающимися установочного лингвориторического (ЛР) конструкта речемыслительной деятельности в разных формах, режимах, регистрах, стилях, типах, жанрах речи*. Он манифестирует необходимость внедрения в практику обучения иностранному языку, в данном случае английскому, установочных ЛР схем, таблиц, алгоритмов, самонастроев, памяток, направлений диагностики и т.д.; организацию на каждом занятии небольших по времени, но регулярных «ораторских марафонов», «полемиических рингов», «дискуссионных клубов», ролевых игр; моделирование речевых событий разных типов.

2. *Принцип паритетной ЛР организации и перманентной актуализации внешних и внутренних условий поликультурной образовательной среды*. Такая организация должна осуществляться в составе обоих выделенных в данном исследовании компонентов моделируемых условий поликультурной образовательной среды: 1) *экстраэтнолингвокультурный* компонент; 2) *интраэтнолингвокультурный* компонент.

3. *Экстраэтнолингвокультурный принцип* полилингвальной модели обучения реализуется в активном включении в образовательный процесс поликультурной образовательной среды, взятой в ее экстраэтнолингвокомпоненте/срезе. В данном случае это культура англоязычных стран, прежде всего Великобритании и США; акцентируется также статус английского языка как «лингва франка», активно функционирующего во всех регионах планеты.

4. *Интраэтнолингвокультурный принцип* полилингвальной модели обучения подразумевает систематическое применение «минуток multilingua», когда наряду с изучаемым иностранным языком и русским как языком-посредником на занятиях задействуется также родной национальный язык обучающихся. Для русскоязычного населения данного региона последний, возможно, является вторым государственным, основами которого также необходимо овладеть жителям поликультурных территориальных образований разных типов.

5. *Принцип эмоциональной вовлеченности в полилингвальное самосовершенствование и риторизации жизненной перспективы.* Данный принцип требует пробудить у обучающихся яркое и сильное стремление стать полилингвальной ЯЛ, привить им вкус и готовность к целенаправленному «мультилингвальному самопроектированию», культивирование у них чувства «удовольствия от полилингвальности». Этот принцип на новом уровне акцентирует присутствие в группе обучающихся каждого из представителей разных народов РФ, стран СНГ, а также дальнего зарубежья.

6. *Принцип воспитания толерантности и поликультурной осведомленности обучающихся в образовательном процессе.* Принцип подразумевает формирование у студентов группы – носителей родных национальных языков – все большего и большего уважения к этническому менталитету, как своему, так и чужому, расширение их этнокультурного кругозора, понимание общечеловеческого инварианта (интегральные признаки) в системе комплексных ЛР параметров и этнокультурно-специфических компонентов (дифференциальные признаки) в рамках глобальной категории «**планетарная ЯЛ**». Тот или иной «голографический скол» данной категории присутствует, функционирует, развивается и самосовершенствуется в каждом ОУ на каждом занятии по языку – родному, государственному и/или межнационального общения, иностранному.

В целе-функциональной блоке модели данного процесса его **стратегическая цель** – формирование готовности обучающегося к самопроектированию в качестве: 1) сильной ЯЛ диалогического, демократичного, поликультурного типа; 2) профессиональной полилингвальной ЯЛ: 2.1) на русском языке; 2.2) на родном национальном языке; 2.3) на английском языке. Критерии промежуточных и итогового анкетирования соответствуют компонентам готовности к самопроектированию профессиональной полилингвальной ЯЛ (см. выше): *мотивационный, рефлексивный, теоретический и практический*; более подробно о них в следующей статье.

Вышеуказанные принципы и накопленный опыт правомерно экстраполировать на всю вертикаль системы «Детский сад – школа – вуз» (см., в частности: [Ермакова, Ворожбитова 2014; Петровская, Ворожбитова 2017; Тихонова, Ворожбитова 2017, Тимофеев, Ворожбитова 2014; Ворожбитова 2021]), что на деле обеспечит преемственность и результативность в многолетнем становлении сильной и полилингвальной ЯЛ.

Заключение. Реализация разработанных принципов в условиях непрерывности и преемственности обеспечит эффективное формирование полилингвальной речемыслительной культуры ЯЛ в многонациональных регионах ПЭСКОП. Для русскоязычного населения актуально также изучение языков коренных национальностей. Концепция непрерывного ЛР образования в ее полилингвальной модификации должна стать концептуальной основой языковой политики Российской Федерации и стран СНГ. Тем самым для подрастающих поколений будет обеспечен гармонизирующий полилог в ситуации обязательной трилингвальности: национально-русское двуязычие при свободном владении английским языком, а при желании – другими иностранными языками. Обязательное условие и гарант стабильного творческого развития – полноценное функционирование русского языка как государственного и/или как языка межнационального общения, как «второго родного».

Библиография

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», 2017. – С. 13–27.

Ворожбитова А.А. Непрерывное лингвориторическое образование в условиях национально-русского двуязычия: теоретические основы и методические рекомендации: учеб. пособие / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2021. – 176 с.

Ворожбитова А.А., Русакова Е.А. Категория «планетарная языковая личность»: к постановке проблемы // Almanahul SWorld: International periodic scientific journal. – Issue 1/ Part 1, January 2019. – С. 147–150.

Ермакова Е.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы формирования языковой личности в системе дошкольного образования [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 152 с.

Петровская А.Ю., Ворожбитова А.А. Формирование речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий [Электронный ресурс]: моногр. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2017. – 176 с.

Тимофеев А.В., Ворожбитова А.А. Билингвальная модель профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 127 с.

Тихонова Т.Е., Ворожбитова А.А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования [Электронный ресурс]: моногр. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2017. – 176 с.

Шеожева Б.А. Взаимодействие языков в условиях контактного билингвизма: новые тенденции // Русский язык в полиэтнической среде: состояние и перспективы: материалы международной научной конференции. – Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2003. – С. 260–262.

Vorozhbitova A.A., Marchenko O.I., Timofeyev A.V., Issina G.I. “Planetary Linguistic Personality” Category and Bi/Polylinguistic Modeling of the Pedagogical Process of Higher School Professional Training: Sochi Linguistic and Rhetorical School // European Journal of Contemporary Education, 2018, 7(4): 882–892.

**Лингвориторическое самопроектирование трилингвальной языковой личности:
русский, родной национальный, иностранные языки**

Ворожбитова Александра Анатольевна

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94
доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены образцы анкет и формирующих заданий, сконструированных в рамках лингвориторического (ЛР) подхода к становлению полилингвальной языковой личности (ЯЛ). Они образуют основу инструментально-технологического блока модели инновационного педагогического процесса по обучению студентов неязыковых направлений иностранному языку в условиях поликультурной образовательной среды. Трилингвальность профессиональной ЯЛ в данном случае формируют русский язык как государственный (или как язык межнационального общения), родной национальный язык (зачастую является государственным) и английский язык. Предлагаемая разработка на пересечении приемов «минуток-мультилингва», «ораторских марафонов», «рингов полемистов» и др. компонентов типологии речемыслительных дискурс-практик может быть транспонирована для всех уровней и направлений образования, для различных наборов языков.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда; лингвориторический (ЛР) подход, ЛР самопроектирование, ЛР технология, ЛР методы «минутки-мультилингва», «ораторский марафон»; трилингвальная профессиональная языковая личность (ЯЛ); русский язык как государственный, родной национальный язык, методика обучения английскому языку.

УДК 81'246.3

**Linguistic rhetorical self-design of a trilingual linguistic personality:
Russian, native national and foreign languages**

Alexandra A. Vorozhbitova

Sochi State University, Russia
354000 Sochi, Plastunskaya Str., 94
Doctor of Sciences (Philology), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Abstract. The article presents samples of the entrance questionnaire and formative tasks constructed within the framework of the Linguistic Rhetorical (L&R) Approach to the formation of a multilingual linguistic personality. They form the basis of the instrumental technological block of the innovative pedagogical process of teaching a foreign language to students of non-linguistic departments in a multicultural educational environment. In this case the trilinguality of a professional linguistic personality rests on Russian as the state language (or as the language of interethnic communication), a native national language (often the state language) and English (or another foreign language). The proposed conception at the intersection of the techniques of "minutes-multilingua", "oratorical marathons", "polemicist rings" and other components of the speech-thinking discourse practices' typology can be transposed to all education levels and various sets of languages.

Keywords: multicultural educational environment (McEE); Linguistic Rhetorical (L&R) Approach, L&R self-design, L&R technology, L&R methods "minutes-multilingua", "oratorical marathon"; trilingual professional linguistic personality (LP); Russian as a state language, native national language, methods of teaching English.

UDC 81'246.3

Введение. В многонациональном поликультурном регионе учет структуры интегральной лингвориторической (ЛР) компетенции языковой личности (ЯЛ), ее субкомпетенций и механизмов реализации необходим в образовательном процессе по изучению как русского языка – государственного, так и родного национального языка, а также иностранного(ых) языка(ов). Условием успешного формирования русскоязычной ЛР компетенции у нерусских учащихся выступает аналогичная работа в области их родного языка на теоретической основе би- и полилингвального подхода, позволяющего нейтрализовать явления интерференции, усилить эффект положительного переноса.

Материалы и методы. Материалом явились данные преподавательского опыта, наблюдений, продукты учебной деятельности обучающихся; методы – анализ научной и учебно-методической литературы, генерализация, моделирование; анкетирование, констатирующий и формирующий эксперименты.

Обсуждение. В выполненном под нашим руководством исследовании магистранта В.С. Джанба по обучению студентов неязыковых направлений английскому языку в условиях *поликультурной образовательной среды* [Джанба, Ворожбитова 2021] основу инструментально-технологического блока модели инновационного педагогического процесса образуют анкетирование и система формирующих заданий и упражнений, сконст-

руированных в рамках интегративного ЛР подхода. Трилингвальность профессиональной ЯЛ будущего специалиста в данном случае формируют русский язык как государственный, родной национальный язык как государственный и английский языки. В качестве примера, актуального для всех многонациональных регионов РФ и стран СНГ, приведем образцы *анкет и формирующих заданий*.

Анкета-1. Уважаемый студент, в рамках исследования «Обучение студентов неязыковых направлений английскому языку в условиях поликультурной образовательной среды» просим Вас ответить на вопросы:

1. Моя национальная культура _____; мой родной язык: _____
2. Я владею родным языком: литературным, свободно / разговорно-бытовым / не владею.
3. **Ораторское мастерство** для меня в целом: 1) необходимо / 2) желательно / 3) не требуется; на русском языке: _____; на родном языке _____; на английском языке _____
4. Мое ораторское мастерство сегодня – на трех языках: самооценка по 5-балльной шкале (Табл. 1):

Таблица 1 – Диагностический инструментарий входного опроса (констатирующий эксперимент) в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ): параметры публичного выступления

<i>Мое ораторское мастерство (публичный монолог)</i>	<i>Русский</i>	<i>Родной</i>	<i>Англ.</i>
1. Содержание речи («инвенция», изобретение. Что сказать?):			
– значимость темы выступления, забота оратора о благе аудитории			
– раскрытие темы выступления			
– наличие нескольких микротем, последовательно раскрывающих главную мысль; тезиса, аргументов и вывода			
– отсутствие лишней информации			
– оригинальность замысла			
– наличие интересного материала, редких фактов, примеров из жизни			
2. Построение речи («диспозиция», расположение. В каком порядке сказать?):			
– наличие вступления			
– логическая связь вопросов в основной части			
– наличие заключения			
– наличие связующих фраз между частями речи, промежуточных и итогового резюме			
– оригинальность композиции			
3. Языковое оформление речи («элокуция». Как сказать?):			
– правильность, точность, чистота моей речи: я соблюдаю нормы литературного языка			
– богатство выразительность моей речи: я применяю тропы (эпитеты и др.), фигуры (антитезу и др.), пословицы, афоризмы и др.			
4. Манера выступления («акция». Произнесение перед публикой):			
– воодушевление, уверенность в себе, психологический комфорт			
– четкая дикция, пофразовое говорение, паузирование, мелодическое разнообразие, тон, тембр, темп, ритм речи и др.			
– зрительный и голосовой контакт со слушателями, управление аудиторией, учет ее психологии			

5. Считаете ли Вы нужным внедрять в языковую подготовку **риторический компонент**: укажите да / нет (Табл. 2):

Таблица 2 – Диагностический инструментарий входного опроса (констатирующий эксперимент) в ЭГ и КГ: монолог, диалог, полилог

Сильная языковая личность (ЯЛ), профессиональная ЯЛ	<i>Русский</i>	<i>Родной</i>	<i>Англ.</i>
– Мастерство оратора (информирующая, убеждающая, торжественная, развлекательная речь): монолог и ответы на вопросы аудитории			
– Мастерство полемиста: публичный спор (диалог), убеждающая/аргументирующая речь			
– Мастерство участника дискуссии: публичный полилог, убеждающая/аргументирующая речь			

6. Я *принимаю / принимаю с уточнениями** / *не принимаю* на будущее как свою личную цель стратегическую цель непрерывного лингвориторического (ЛР) образования Сочинской школы: формирование **готовности обучающегося к самопроектированию** в качестве:

- сильной языковой личности (ЯЛ) диалогического, демократического, поликультурного типа;
- профессиональной полилингвальной ЯЛ в области:
 - 1) русского языка как государственного;
 - 2) родного национального языка, в том числе как государственного;
 - 3) иностранных языков (английского и др.).

**Мои уточнения к данной формулировке:* _____

Далее представим примеры формирующих заданий, сконструированных на основе ЛР технологии. Они предоставляются первокурсникам в распечатанном виде после анкетирования-1 и закладывают фундамент дальнейшей формирующей опытно-экспериментальной работы по формированию готовности обучающихся к ЛР самопроектированию в качестве трилингвальной профессиональной ЯЛ.

ФОРМИРУЮЩИЙ БЛОК ЛР ЗАДАНИЙ ПО ПРОЕКТУ «Обучение студентов

неязыковых направлений английскому языку в условиях поликультурной образовательной среды»

Задание. После заполнения Анкеты-1 проведите в аудитории серию экспромтов «*Ораторский марафон: трилингвальная языковая личность*». Речи по 2 мин. с последовательными переводами (по 1, 2 предложения); роли «Зарубежный гость», «Гид-переводчик», «Хозяин мероприятия» и т.п.; сценки «Деловой/Дружеский визит» и т.п. Темы – любые, несложные и близкие, по которым Вам легко выступить экспромтом на русском языке.

Например: *О себе («Позвольте представиться»). Моя семья. Мои друзья. Мой распорядок дня. Мои увлечения. Мои домашние питомцы. Мои путешествия. Моя будущая профессия. Мои мечты и планы. Мой любимый/родной/столичный город. За что я люблю море/горы/природу/животных и др. Что я знаю о Великобритании/США/др. странах. Мой любимый школьный учитель/вузовский преподаватель. Внешность, черты характера: автопортрет/портрет члена семьи/друга/подруги.* И т.д.

Задание. Ознакомьтесь с возможной вариативностью ЛР заданий с учетом разных типологий, попробуйте разные виды публичных мини-выступлений в аудитории:

1) по степени подготовленности:

1. Речь и перевод экспромтом. Несложные и близкие интересам обучающихся темы предлагаются спонтанно каждой тройке студентов («Оратор – переводчик-1, переводчик-2»), уже стоящих перед аудиторией.
2. Речь и перевод-1, перевод-2 – подготовленные, тема известна заранее (готовимся вне аудитории).

2) по составу и последовательности языков:

1. **Билингвальный** режим с последовательным переводом:

- 1.1) русский / английский; 1.2) английский / русский; 1.3) англ. / родной язык; 1.4) родной язык / англ.

2. **Трилингвальный** режим с последовательным переводом:

- 2.1) английский / русский // и далее родной язык (те же ораторы или любой студент экспромтом);
- 2.2) английский / родной язык // и далее русский; 2.3) родной язык / русский // и далее английский;
- 2.4) родной язык / английский // и далее русский; 2.5) русский / английский // и далее родной язык;
- 2.6) русский / родной язык // и далее английский.

3) по жанрам публичных речей:

- 1) монологи: речь информационная/убеждающая/торжественная/развлекательная;
- 2) диалоги: 2.1) беседа – светская/дружеская/деловая; 2.2) полемика (пропонент – оппонент);
- 3) полилоги: дискуссия по проблеме.

Задание. Проведите игру «*Не испорчен ли телефон-мультилингва?*»: говорим тихо 1–3 фразы на английском переводчику с родного языка, он тихо – переводчику с русского языка. Громко звучит русский перевод, затем исходный английский вариант. Выясняем степень адекватности перевода-посредника: а) содержание, смысл; б) эмоциональность, образность. Меняем порядок языков.

Задание. Практикуйте «минутки-мультилингва» на каждом занятии по английскому языку, а также дома, с друзьями и близкими. ЛР рекомендации на русском языке применяйте на семинарах по всем дисциплинам.

Задание. Вы окончили русскую школу и в меньшей степени привыкли быть оратором на английском языке, как, возможно, и на родном языке. Поэтому для этих языков Вам пригодится «АЛГОРИТМ НАЧИНАЮЩЕГО ОРАТОРА» [Ворожбитова 2020б: 58–59]. Изучите его дома и подготовьте 2 мини-речи на любую интересующую Вас несложную тему: 1) на английском языке и ее перевод на родной язык; 2) на родном языке и ее перевод на английский язык. Регламент – по 2 мин. На следующем занятии Вы выступите на первом языке, другой студент сделает экспромтом русский «промежуточный перевод». Затем звучит Ваша речь на втором языке. Обсудим нюансы трех национальных менталитетов и культур, особенности лексики и грамматического строя, которые проявились в прозвучавших фрагментах. Особое внимание – к точности, достоинству и недостаткам переводов, а также к имиджу оратора: уверенность, техника речи, эмоциональный посыл, энергетический заряд, способность увлечь аудиторию.

Задание. 1. Составьте краткие самоотчеты о своих выступлениях, включающие позитивные оценки, а также критику и самокритику. Пришлите преподавателю электронно. 2. Выучите Самонастрой оратора, повторяйте перед сном и после пробуждения, чтобы инструкция затем автоматическая работала на Вас.

САМОНАСТРОЙ ПО РАЗВИТИЮ АКЦИОНАЛЬНОГО МЕХАНИЗМА «ГОВОРЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО»

В каждом речевом поступке мой голос – послушный инструмент, он донесет мои мысли до любой аудитории. Я всегда использую полезные приемы:

- 1) *чеканю* согласные, а в самые важные моменты речи произношу их как можно четче, тише, медленнее;
- 2) *растягиваю* гласные для логических ударений, акцентирую главные по смыслу слова во фразе;
- 3) говорю *пофразово*; каждое слово – солдат в битве за сердца моих слушателей. «В первую очередь сам ценю то, что говоришь!» (Н. Грейс);
- 4) делаю *паузы* (до и после: важных слов и фраз, особенно кульминационных; спорных моментов; взвешенные паузы, «паузы раздумья». Деление речи на такты – признак моего ораторского мастерства).
- 5) *варирую* основной тон речи: ниже – выше, громче – тише;
- 6) *регулирую* по смыслу темп речи: быстрее – медленнее (более важное).

Зрительный и голосовой контакт помогает мне воздействовать на публику телом, духом, душой и разумом, вложить в слушателей всю свою энергию: физическую и духовную, «эмоцию» и «рацию». При каждом удобном случае я тренирую четкое, «убедительное» произношение, звучность голоса, насыщенность тембра, посыл звука. Я никогда не забываю потренировать речевое дыхание, масочный тембр, дикцию. Я очень люблю тонизирующие упражнения по технике речи! [Там же: 61–62].

Задание. Ознакомьтесь с представленной ниже информацией. Фиксируйте для себя: 1) о чем Вам уже было известно ранее; 2) что Вы не только знаете, но и применяете на практике; 3) о чем узнаете впервые; 4) что возьмете на вооружение с этого момента – применительно к трем языкам: русскому, родному, английскому.

САМОРЕКОМЕНДАЦИИ ОПЫТНОГО ОРАТОРА

1. В ходе **инвенции**, изобретая содержание речи, я:
 - проявляю себя как неповторимую личность, представляю собственный взгляд на проблему, предлагаю ту или иную оригинальную концепцию;
 - демонстрирую слушателям глубину освоения темы, эрудицию, широту кругозора;
 - опираюсь на специальную литературу, документы, сведения из различных источников;
 - привлекаю свой личный опыт, делюсь наблюдениями и выводами;
 - привожу убедительные аргументы в пользу утверждаемых положений;
 - отбираю необходимые для аргументации факты, статистические данные, цитаты, ссылаюсь на авторитеты;
 - использую наглядность – зрительную (плакаты, схемы, таблицы) и словесную (рисую словами образы с помощью эпитетов, метафор, сравнений, олицетворений и др.);
 - исключаю избыточную, второстепенную информацию, не отвлекаюсь на мелочи.
 2. В ходе **диспозиции**, располагая содержанием речи, я:
 - а) во **вступлении** психологически готовлю аудиторию к восприятию моей речи:
 - вызываю интерес необычным началом, овладеваю вниманием аудитории; – сообщаю тему и проблему речи;
 - готовлю слушателей к восприятию материала; – устанавливаю взаимопонимание и доверие;
 - излагаю цель выступления (не в агитационной речи);
 - б) в **основной части** – излагаю содержание речи, свою аргументацию (доказательство и опровержение возможных возражений):
 - логически организую содержание; – формулирую основной тезис, утверждение;
 - обосновываю свою точку зрения; – иллюстрирую теоретические положения примерами;
 - убеждаю аудиторию; в конце главной части планирую *кульминацию*;
 - побуждаю слушателей к конкретным действиям (при агитационном выступлении);
 - в) в **заключении** – усиливаю воздействие на аудиторию и резюмирую содержание:
 - суммирую сказанное, делаю выводы; – усиливаю интерес к предмету речи; – закрепляю впечатление от речи яркой, запоминающейся концовкой.
 3. В ходе **элокуции**, работая над языком и стилем выступления, при написании его конспекта, во время устных репетиций я: а) стремлюсь к уместности, ясности, доступности, эффективности речи; б) добиваюсь точности, богатства, образности и выразительности языка; в) выверяю чистоту и правильность будущей речи.
 4. При **произнесении речи** (акцию), репетируя и перед публикой, я:
 - моделирую свой имидж, заранее обдумываю внешний вид; – контролирую позу, движения, жесты, мимику;
 - проявляю максимальную уверенность в себе; – повседневно совершенствую технику речи (достаточную громкость голоса, богатство интонаций, четкость дикции, оптимальный темп речи).
 5. В процессе публичного говорения я учитываю **психологические характеристики аудитории**:
 - уясняю состав и состояние аудитории; – устанавливаю и поддерживаю зрительный и голосовой контакт;
 - управляю аудиторией с помощью приемов привлечения и удержания внимания; – уверенно отвечаю на вопросы и даже провоцирую их, ставлю риторические вопросы; – разряжаю конфликтные ситуации с помощью юмора и других приемов. (В комплексе с параметрами оценки ораторского выступления: [Ворожбитова 2020б: 55–58]).
- Задание.** Ознакомьтесь более детально с электронной версией издания Сочинской ЛР школы «Лингвистика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки)» [Ворожбитова 2020б]. Используйте предложенные в пособии рекомендации как технологическое ядро Вашей успешной трилингвальной речемыслительной деятельности на материале всех дисциплин, изучаемых в университете. Заполните «Личный план речевого самосовершенствования» [Там же: 98] (более детальный план см. в учебном пособии [Ворожбитова 2020а]) с учетом трилингвального режима речемыслительной деятельности. По результатам выполненных наблюдений и анализа собранных материалов мы провели подсчеты, которые в сопоставлении представлены в Табл. 3:

Таблица 3 – Распределение обучающихся ЭГ и КГ по результатам входного и итогового срезов

Распределение обучающихся ЭГ и КГ по результатам входного и итогового срезов				Варианты публичного последовательного перевода ораторской речи другого студента на простые темы в ЭГ					
12 студентов ЭГ		11 студентов КГ		Русский язык – английский язык	Родной язык – английский язык	Английский – русский; английский – родной			
Вход	Выход	Вход	Выход						
Сильные студенты, более высокий уровень подготовки по английскому языку				Средний балл в уровневых подгруппах студентов ЭГ (по школе от 2 до 5 баллов), на входе и на выходе, по вариантам перевода					
4	6	3	3	4	5	4	5	4	5
Студенты со средним уровнем подготовки по английскому языку				3	4	3	4	3	4
Студенты со слабым уровнем подготовки по английскому языку				2	3	2	3	2	3
6	4	6	6	2	3	2	3	2	3

С учетом компонентов готовности будущего специалиста к самопроектированию в качестве сильной ЯЛ и критериев уровней ее сформированности [Ворожбитова 2020а: 8–10] в данном эксперименте были приняты более простые **критерии достижения стратегической цели** инновационного образовательного процесса:

1) **мотивационный**: интерес и желание достичь уровня постоянного речевого самосовершенствования: в русском языке, в родном языке, в английском языке и других иностранных языках, потребность в повседневном преодолении и предупреждении интерференции (прямой и обратной), в формировании сбалансированных знаний, умений и навыков на трех языках (*мотивационно-волевой компонент готовности*);

2) **рефлексивный**: способность к самооценке своих качеств как ЯЛ, первичной и вторичной, к анализу коммуникативных качеств собственной речи, наличных умений речемыслительной деятельности устной и письменной форм, в продуктивном и рецептивном регистрах, в монологическом и диалогическом режимах (*рефлексивно-эмпирический компонент готовности*);

3) **теоретический**: знание базового универсального ЛР конструкта речемыслительной деятельности, а также постепенно приобретаемая осведомленность относительно источников и механизма интерференции и обратной интерференции, видов би- и полилингвальности, приемов перевода и т.д. (*когнитивный компонент*);

4) **практический**: сформированность умений, владений и компетенций би- и полилингвального характера, отдельных переводческих приемов и умений в разных аспектах реализации своей первичной и вторичной (с выделением блоков согласно используемым неродным языкам) интегральной ЛР компетенции: языковой, текстовый, коммуникативный, этнокультурно-речевой аспекты (*прагматический компонент готовности*).

После формирующего эксперимента в рамках **итогового среза** студентам была предложена анкета-2, разработанная с учетом указанных критериев. Ниже приводится обобщенная оценка преподавателя по ее впечатлениям о работе студентов в экспериментальной (Абхазский государственный университет).

Анкета-2. Уважаемый студент! Вы ознакомились с идеями лингвориторического (ЛР) подхода, с возможными тренировочными заданиями Сочинской ЛР школы по формированию трилингвальной профессиональной языковой личности (ЯЛ) будущего специалиста на трех языках: русском, родном, иностранном.

Просим Вас написать отзывы по рубрикам четырех компонентов Вашей готовности к самопроектированию сильной ЯЛ поликультурного типа, профессиональной и полилингвальной (в виде развернутых ответов):

1. Мотивационный критерий. *Расскажите о Вашем интересе, стремлении, желании/нежелании совершенствоваться на трех языках в ораторском мастерстве, объясните причины.* – Студенты с огромным интересом выполняли предложенные задания. Все студенты четко понимали, что ораторское мастерство необходимо им в будущей профессии, что в равной степени им нужны и оба государственных языка Абхазии, независимо от того, окончили они школу русскую или абхазскую, и английский язык.

2. Рефлексивный критерий. *Расскажите о результатах Вашего самоанализа по параметрам ораторской речи в анкете-1: какие пробелы и в каких языках Вы у себя выявили, как планируете их устранять, каков план работы над собой по семестрам?* – На первом этапе студентам было нелегко выполнять задания при переводе с родного языка на английский язык. В будущем, в следующих семестрах, мы со студентами планируем брать задания по переводу с родного языка на английский язык и, соответственно, с английского языка на родной язык.

3. Теоретический критерий. *Что самое главное вы узнали о ЛР подходе, об использовании поликультурной образовательной среды для успешного и творческого обучения английскому языку на примере предложенных ЛР заданий и рекомендаций?* – При ЛР подходе усваиваются различные коммуникативные качества «речи правильной» и «речи хорошей», т.е. показатели самого риторического мастерства, а также требования этически ответственного речевого поведения выступающего публично. На первом этапе студенты в большей степени следят за правильностью речи, за точностью и логичностью своего высказывания.

4. Практический критерий. *Чему Вы научились, выполняя предложенные задания, как собираетесь тренироваться в дальнейшем?* – Данная практика была крайне полезна для студентов. Выполнение предложенных заданий выявило пробелы, над которыми нужно работать, аспекты, которые нужно постоянно практиковать. В дальнейшем мы планируем со студентами и дальше систематически использовать примерные задания Сочинской ЛР школы для формирования трилингвальной профессиональной ЯЛ.

Заключение. Научно-методическое и инструментально-технологическое обеспечение самопроектирования студентов в условиях поликультурной образовательной среды в качестве трилингвальной профессиональной ЯЛ – на пересечении ЛР методов «минуток-мультилингва», «ораторских марафонов», «рингов полемистов» и др. компонентов типологии речемыслительных дискурс-практик – может быть успешно транспонирована для всех уровней образования и различных наборов языков. Необходимо постоянно мотивировать студентов к активной самостоятельной работе, чтобы на аудиторных занятиях по иностранному языку (а это всего 2 пары в неделю), они могли демонстрировать уже «верхушку айсберга»: что уже умеют. При этом наиболее объективным показателем уровня сформированности готовности к самопроектированию в качестве профессиональной языковой личности будут именно экспромты: выступления и переводы.

Библиография

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2020а. – 176 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки): учебно-методическое пособие / А.А. Ворожбитова. – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2020б. – 103 с. – Текст: электронный.

Джанба В.С., Ворожбитова А.А. Лингвориторический подход к обучению студентов неязыковых направлений иностранному языку в условиях поликультурной образовательной среды // *Novainfo.Ru.* – 2021. – № 129. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/18840>

**Культура делового общения в России:
от «ораторских нравов» к коммуникативным навыкам и речевому этикету**

И Хуэйхуэй

Цицикарский университет, Китай
161006, ул. Вензуа, 42, город Цицикар, провинция Хэйлунцзян
Аспирант
E-mail: yihuihui2020@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются характеристики коммуникативной компетентности современного российского специалиста как участника делового общения. Автор – китайский русист исследует наиболее значимые аспекты культуры деловой речи, основанной на нравственных качествах оратора и предполагающей владение коммуникативными навыками и правилами речевого этикета. Затронуты вопросы формирования навыков публичного выступления, ведения делового диалога, даны некоторые рекомендации к построению общения в условиях пандемии.

Ключевые слова: деловое общение, культура речи, образ ратора, речевой этикет, коммуникативная компетентность.

УДК 808.5

**Business communication culture in Russia:
From "speaker's pathos" to communication skills and speech etiquette**

Huihui Yi

Qiqihar University, China
161006, Wenhua Street 42, Qiqihar City, Heilongjiang Province
PhD student
E-mail: yihuihui2020@gmail.com

Abstract. The article discusses the characteristics of the communicative competence of a modern Russian specialist participating in business communication. The author, a Chinese Russian scholar, examines the most significant aspects of the culture of business speech, based on the moral qualities of the speaker and assuming possession of communication skills and rules of speech etiquette. The paper touches upon issues of forming skills of public speaking, conducting a business dialogue, gives recommendations for communication in the pandemic conditions.

Keywords: business communication, speech culture, rhetorician's image, speech etiquette, communicative competence.

UDC 808.5

Введение. Культура речи – один из основных показателей общей культуры человека. Культура речи заключается не только в умении избегать ошибок в речи, но и в стремлении постоянно пополнять словарный запас, в умении слушать и понимать собеседника, уважать его точку зрения, в умении выбирать правильные слова в каждой конкретной ситуации общения. Одно из направлений речевой культуры – деловое общение – наиболее распространенный вид социального общения. Оно обслуживает сферу коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Особое внимание уделяется формированию навыков в области устного и письменного делового общения.

Владение искусством общения необходимо каждому человеку, независимо от того, чем он занимается или будет заниматься. Тот, кто стремится к успеху в жизни, подниматься по карьерной лестнице, эффективно и грамотно общаться с людьми, должен иметь определенный этический облик, приобрести знания и навыки в области межличностного и профессионального общения. Особенно важно умение общаться для деловых людей: предпринимателей, менеджеров, людей, занятых в управлении [Игебаева 2016: 17].

Одной из важных составляющих культуры корпоративного общения является культура речи: умение грамотно, ясно и логично излагать собственные мысли с учетом психологических, социальных, профессиональных и индивидуальных особенностей компании партнера по общению. Корпоративная культура – это особый кодекс, который сформирован представителями деловой среды. Используя различные регулятивные, организационные и, конечно же, средства коммуникации, общение строится между разными людьми (коллегами, партнерами, конкурентами) с целью достижения определенной коммуникативной цели. Для автора статьи, изучающего русскую деловую речь, представляется особенно ценным выделение основных идей, которые содержит теория и практика русской деловой речи, рассмотренная с позиций культуры речи и речевого этикета.

Материалы и методы. Материалом статьи является обобщение теоретических взглядов российских ученых относительно культуры речи и наши наблюдения над современной практикой речевого взаимодействия в деловых российских кругах. Автором использованы следующие методы исследования: историко-теоретический, контекстологический, метод компонентного анализа, метод функционального анализа текста,

Обсуждение.

1. Коммуникация и культура речи в корпоративном общении.

Коммуникация – это процесс установления и развития контактов между его участниками. Общение бывает двух типов – повседневное домашнее общение и формальное деловое общение. И, конечно же, у каждого из

них своя культура. Повседневным общением называется общение, связанное с нашей повседневной бытовой жизнью и делами, деловое общение адаптируется к конкретным потребностям бизнеса, например, обсуждению рабочих вопросов, переговорам и т.д.

Считается, что существуют два типа делового общения: вербальное и невербальное. Вербальное общение – это общение с помощью слов. Невербальное общение предполагает передачу информации не посредством слов, а через внешний вид, позы, мимику, жесты, интонации. Но в сущности эти два типа взаимосвязаны, потому что жесты, мимика, поза сопровождают и иллюстрируют обычно словесные поступки и даже если человек, казалось бы, не предпринимает никаких телодвижений, это – также особый тип самопредставления в деловой речи. В последнем случае коммуникант как бы заявляет о себе, что он предпочитает не делать никаких лишних жестов, но, это значит, что он будет неподвижен жестово и мимически, но, скорее всего, будет использовать глазной контакт и тихим и решительным голосом привлекать ваше внимание. Очевидно, что все эти аспекты речевого поведения базируются на определенной культуре речи как совокупности правил и образцов речевого поведения, сложившихся в сознании российского предпринимателя.

Показателями культуры речи в корпоративном общении являются:

– **состав идей и аргументация** – они занимают первое место в подготовке речи как способности реализовать замысел в деловых предложениях, которые должны принести пользу обеим сторонам – участникам общения;

– **словарный запас** – четкость речи и умение человека четко, просто, ясно и выразительно (выразительность не противоречит простоте!) излагать свои мысли, от этого напрямую зависит способность убедить партнеров и коллег в важности своих идей;

– **состав речи** – люди, говорящие на чистом языке, уместно использующие профессиональные термины, не затемняющие смысла речи, как правило, вызывают больше доверия, чем те, кто с трудом находит слова, тем более употребляет не к месту просторечные и жаргонные слова и выражения;

– **грамотность** – словосочетания и предложения должны быть составлены с учетом стилистических и грамматических правил языка, на котором говорит человек;

– **произношение и интонация** – важно не только что говорит человек, но и то, как он это говорит. Очевидно, что иного человека, делового партнера трудно воспринимать только из-за того, что он «плохо звучит». На «подкожном уровне» такой оратор не воспринимается собеседником, а дело, оказывается, всего лишь в том, что у оратора не выработаны навыки звучания, которые конечно, закладываются еще в детстве, а формируются в молодом возрасте. Неправильное или невнятное произношение слов и монотонная, слишком быстрая или слишком медленная речь могут свести на нет интересы говорящего;

– **невербальные компоненты** – мимика, жесты, поза говорящего играют значительную роль в культуре делового общения. Если поза и жесты человека показывают его сомнение, замешательство или страх, доверие к собеседнику, естественно, будет уменьшаться [Введенская 1995: 38].

Знания о культуре речи и корпоративном общении превратятся в конкретные навыки и умения лидера, специалиста только тогда, когда они станут неотъемлемой частью его деятельности и будут постоянно применяться везде, где это возможно. Эти знания должны служить не только гарантией высокой профессиональной деятельности бизнесмена, но и важным ресурсом, который, в отличие от природного сырья, не иссякает, а приумножается [Игебаева 2011: 127].

Конечно, карьера любого специалиста многогранна. В любой профессии можно оставаться на нижней ступеньке иерархической лестницы, а можно достичь высоты, став высокообразованным и квалифицированным профессионалом. Коммуникативная компетентность должна помочь предпринимателю реализовать свои мечты и стать успешным человеком, вызывающим уважение деловых партнеров [Панфилова, Долматов 2016: 69].

2. Моральные качества и ораторские нравы как основа образа делового ратора.

Важнейшей характеристикой предпринимателя должна быть нравственность как совокупность внутренних, духовных качеств человека, необходимость действовать в соответствии с этическими и моральными требованиями, способность творить добро как конечная цель предпринимательской деятельности. Эти требования к деловому человеку можно представить как систему общих моральных качеств. К общим моральным качествам относятся: верность Родине, уважение к лучшим традициям своего народа; признание суверенитета личности и неприкосновенности его достоинства; вера в неисчерпаемость человеческого благополучия; справедливость как объективная оценка деловых качеств и деятельности своей и других людей; способность к самокритике и признанию собственных ошибок.

Эти моральные качества являются духовной опорой, помогающей сформировать духовно-нравственный портрет делового человека. Его устойчивость и постоянство определяются нравственным здоровьем, характером действий в условиях морального выбора.

Доктор экономических наук О. Платонов пишет об известном в прошлом российском историке и академике В.П. Безобразов (1825–1889), изучавшем политическую экономику и проанализировавшем характер выдающихся русских деловых людей. Вот какие особенности деловой личности российского предпринимателя были выделены В.П. Безобразовым:

– чувство меры, которое уравнивает различные духовные порывы и страсти российского предпринимателя, принимая во внимание важность целей и осуществимость средств их достижения;

– практический расчет, то есть умение сосредоточиться на ближайших и наиболее важных жизненных целях и отложить более отдаленные, менее необходимые и менее достижимые цели;

– спокойствие в трудных жизненных ситуациях;

- стойкость человека, не позволяющая отвлекаться на чувства и страсти, которые его дестабилизируют;
- сила воли, не позволяющая себе потакать [Платонов 1995: электронный ресурс].

Именно эти характеристики объединяют лучшие этические качества русского народа и составляют основу развития российского предпринимательства, на протяжении многих веков определявшего успех русского народа. Корпоративная культура дореволюционной России, как видим, основывалась на нравственных качествах предпринимателя, а эти качества становились основой и для эффективных коммуникативных действий. Согласно первому, русское купечество отличалось особой честностью, взаимным доверием (сделки на десятки тысяч рублей подкреплялись рукопожатием), ответственностью, инициативой, непоколебимым духом и знанием экономических условий. Как известно, именно эти качества обычно рассматриваются как «ораторские нравы» в общей риторике – см. работы А.А. Волкова [Волков 1996: 76], В.И. Аннушкина [Аннушкин 2008: 92–93]. Имея за плечами духовно-нравственную основу и профессиональные знания, деловой ритор имеет право перейти к рассмотрению и решению вопросов культуры речи, речевого этикета и прочих «технологических» вопросов речевого общения.

3. Образ делового ратора и культура делового общения

Образ ратора-предпринимателя – это совокупность сознательно формируемых внутренних и внешних качеств делового человека, своеобразная «маска», которую он искренне предъявляет партнерам по общению. Этот образ показывает ценности, которые отстаивает человек, он оказывает влияние на других людей и одновременно в процессе личных контактов создает в глазах собеседников определенную характеристику.

Высокий профессиональный образ предпринимателя – это половина успеха в работе, особенно когда речь идет о работе с людьми, что важно как для сотрудника, так и для организации. Образ ратора действительно должен отражать лучшие качества предпринимателя. Эти речевые качества позволяют налаживать контакты, когда, по мнению психологов, у людей складывается положительное отношение друг к другу с первых впечатлений от первой встречи.

Конечно, основной составляющей культуры корпоративного общения, на наш взгляд, является коммуникативная компетенция делового человека, включающая в себя следующие навыки делового диалога:

- умение вступать в контакт;
- умение задавать вопросы;
- умение вести «малый разговор»;
- умение стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений;
- умение услышать и понять интенции партнера;
- умение воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить;
- умение передать партнеру, что его услышали и поняли;
- умение выравнивать эмоциональное напряжение в беседе и др. [Колтунова 2005: 159].

4. Культура публичного выступления

Подготовка специалиста требует особых знаний, навыков и умений публичного выступления. Сообщение выступающего обычно вызывает разную реакцию аудитории: понимание, одобрение или наоборот, непонимание, несогласие. Хороший оратор может корректировать свою речь по ходу выступления, добиваясь положительного отклика аудитории.

Формирование навыков публичных выступлений достигается через совершенствование риторической эрудиции, практические методы самовоспитания делового ратора, опыт написания и произнесения публичных речей. Наблюдения за риторической практикой, анализ достоинств и недостатков чужой и собственной речи способствуют развитию навыков грамотного построения речи.

Внешний вид и стиль также являются неотъемлемой частью его деловой культуры. Как известно, первое и, как правило, самое сильное впечатление о человеке складывается на основе оценки его внешности, манеры поведения. Необходимость каждый день выглаживать на работе внешне опрятно и хорошо одетым объясняется тем, что люди склонны распространять внешнюю опрятность на рабочие качества, такие как ответственность, порядочность, целеустремленность и аккуратность в делах. Кроме того, выполнение правил этикета внешнего вида говорит об уважении человека по отношению к окружающим его людям.

5. Культура делового общения в условиях пандемии.

В условиях современной эпидемиологической ситуации актуально рассмотрение некоторых особенностей культуры делового общения в условиях удаленного взаимодействия.

Если видеоконференция транслируется из дома, к сеансу нужно готовиться с особой тщательностью. Во-первых, вы должны одеваться в соответствии с важностью мероприятия, так как наша одежда может сильно повлиять на восприятие нас публикой. Позаботьтесь о деловом стиле или хотя бы исключите небрежность в одежде, в причёске. Во-вторых, не забудьте правильно организовать пространство, которое будет окружать вас во время сеанса: исключите из кадра все, что может отвлечь ваших собеседников от вашего сообщения, например, фотографии на стене, портреты членов семьи; сувениры, предметы обихода – на столе или на полках. Идеально, если у вас за спиной простой светлый фон или детали офисного интерьера. В-третьих, убедитесь, что ваша презентация не прерывается ненужным шумом (повседневные звуки, семейные разговоры, лай собак и т. д.) – все это может отвлекать слушателей и затруднять понимание вашего сообщения.

6. Внешний облик и одежда как отражение культуры

Выше мы сказали, что важнейшей составляющей образа ратора-предпринимателя является внешность. В деловом мире большое значение имеют требования к внешнему виду, ведь от них зависит отношение окружающих. Большое влияние на восприятие человека оказывают его физические данные. Важно отметить, что внешний вид также отражает внутреннее состояние человека и его отношение к окружающей среде.

Как экономическая, так и политическая деятельность предъявляет особые требования к одежде. Появление ее участников – первый шаг к успеху, ведь для потенциального соперника, партнера или клиента одежда служит своеобразным кодом, указывающим на степень их солидности и надежности. Впрочем, здесь есть что сказать относительно современного меняющегося стиля. Как известно, главное в общении – быть уместным. Поэтому излишним будет как известное «модничанье», так и пренебрежение аккуратностью во внешнем виде. Современные деловые люди (и политики, и предприниматели) часто жертвуют традиционными формами в угоду удобству, поэтому предпочитают некоторые «демократические» послабления – отсюда все наши встречи «без галстука» и даже слегка развязный, опрошенный стиль деловых контактов. Наш совет: сохранять требования культуры как системы правил и ценностей, но с учетом творческих новаций, характеризующих стиль каждого человека.

Заключение. В заключение отметим, что навыки делового общения – одни из ключевых навыков, необходимых в современном мире. Ежедневно руководители бизнеса проводят десятки переговоров с различными контрагентами: партнерами, финансовыми учреждениями, политическими партиями и их лидерами, сотрудниками, клиентами и многими другими. Способность сформулировать свою позицию убедительными аргументами помогает лидерам делать успешные инвестиции в малый бизнес и, таким образом, превращать его в транснациональную компанию.

Эффективное деловое общение возможно при наличии у человека следующих основных коммуникативных навыков: активное слушание, ораторские умения, способность создавать идеи и выстраивать систему аргументов, умение задавать вопросы, четко и логично изложить мысль и выразить ее в уместной и выразительной стилистической форме т.д.

В конечном итоге навыки делового общения могут обеспечить существенные выгоды всякому специалисту в развитии его языковой личности через владение культурой деловой речи и формирование коммуникативной компетентности, а результатом этого будет общее развитие предпринимательства и процветание экономики.

Библиография

Аннушкин В.И. Риторика. Вводный курс: учебное пособие. – 3-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 296 с.

Введенская Л.А. Культура и искусство речи: Современная риторика / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на / Д: Феникс, 1995. – 576 с.

Волков А.А. Основы русской риторики. – М., Издательство МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996. – 313 с.

Игебаева Ф.А. Деловое общение как искусство и наука. // Актуальные проблемы коммуникации: теория и практика Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – 2011. – С. 126–129.

Игебаева Ф.А. Профессиональная подготовка специалистов для агросектора в условиях рыночных преобразований (На примере Республики Башкортостан) // Высшее образование сегодня. Рецензируемое издание ВАК в области психологии, педагогики и социологии. – 2016. – № 2. – С. 16–18.

Колтунова М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет: учеб. пособие / М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 346 с.

Панфилова А. П., Долматов А. В. Культура речи и деловое общение. В 2 частях. Часть 2. Учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017. – 258 с.

Платонов О.А. 1000 лет русского предпринимательства. – М., Современник, 1995. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://helion-ltd.ru/1000-of-russian-business/>

Прагматика языковой игры в постмодернистском художественном тексте

Кудрявцева Мария Игоревна

Южный федеральный университет
344006 г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42
кандидат филологических наук
E-mail: mia@sfedu.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению прагматики языковой игры в постмодернистском художественном тексте. Научная новизна определяется обращением к тексту романа С. Соколова «Школа для дураков» как наиболее репрезентативному в отношении реализации языковой игры и интертекстуальности. В результате проведенного исследования доказано, что продуцирования новых моделей художественной реальности происходит в постмодернистском тексте с помощью «пересоздания» уже существующего. Вследствие взаимодействия реализованной и нереализованной в тексте семантики языкового знака возникает ассоциативный контекст как основной результат продуцирования постмодернистского художественного текста. Постмодернистский художественный текст «размывает» границы вымысла и реальности, со- и противопоставляя прецедентные феномены различной исторической и социокультурной принадлежности, демонстрируя многообразные отступления от языковой нормы.

Ключевые слова: языковая игра; художественный текст; постмодернизм; интертекстуальность; семиотическое пространство; прагматика; лингвокреативный потенциал; импликационал, подтекст; прецедентный феномен.

УДК 82.0

Language game pragmatics in postmodern literary text

Maria I. Kudryavtseva

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: mia@sfedu.ru

Abstract. The article focuses on the study of the language game pragmatics in the postmodern literary text. The scientific novelty consists in the study of S. Sokolov's "School for Fools" novel being the most representative with respect to the implementation of the language game and intertextuality. The results of the study prove that the postmodern text produces new models of artistic reality with the help of "re-creation" of the existing reality. Due to the interaction of the semantics of the linguistic sign realized and non-realized in the text, an associative context arises as the main consequence of the production of a postmodern literary text which "blurs" the boundaries of fiction and reality, comparing and opposing precedent phenomena of different historical and sociocultural affiliations, demonstrating varied deviations from the linguistic norm.

Keywords: language game; literary text; postmodernism; intertextuality; semiotic space; pragmatics; linguo-creative potential; implication, subtext; precedent phenomenon.

UDC 82.0

Статья посвящена изучению прагматики языковой игры в постмодернистском художественном тексте. Научная новизна определяется обращением к тексту романа С. Соколова «Школа для дураков» как наиболее репрезентативному в отношении реализации языковой игры и интертекстуальности. В результате проведенного исследования доказано, что продуцирования новых моделей художественной реальности происходит в постмодернистском тексте с помощью «пересоздания» уже существующего. Вследствие взаимодействия реализованной и нереализованной в тексте семантики языкового знака возникает ассоциативный контекст как основной результат продуцирования постмодернистского художественного текста. Постмодернистский художественный текст «размывает» границы вымысла и реальности, со- и противопоставляя прецедентные феномены различной исторической и социокультурной принадлежности, демонстрируя многообразные отступления от языковой нормы.

Введение. Игра как многоаспектный феномен привлекает внимание ученых, чьи исследовательский интерес фокусируется в различных научных сферах (философия, педагогика, психология, культурология, лингвистика, литературоведение и пр.). Игра рассматривается как вид деятельности человека, а специфика игры описывается комплексом признаков: неутилитарность (отсутствие непосредственной практической целесообразности ввиду акцентирования на самом процессе игры); имитационность (на основании наличия в ней элементов воспроизведения, копирования, подражательности и осознания человеком того факта, что это игра, а не реальность); гедонистичность (наличие определенной степени удовольствия от эмоциональных переживаний в процессе игры и от ее результата).

Современная научная парадигма изучает феномен игры с позиций когнитологии, семиотики, теории коммуникации, что создает, в единстве с философской методологической базой, теоретический фундамент для лингвопрагматических исследований.

Материалы и методы. Выбор материала исследования обусловлен спецификой постмодернизма как одного из ведущих направлений в искусстве и литературе XX – XXI вв.: репрезентативные контексты реализации прагматики языковой игры выявлены в тексте романа С. Соколова «Школа для дураков» (1973, первая публикация – 1976) [Соколов 2020]. Методы исследования составляют единый комплекс, включающий методы сплошной выборки и наблюдения, индуктивно-дедуктивный метод, метод филологической интерпретации и прагмасемантического анализа художественного текста.

Обсуждение. Одним из актуальных объектов исследования в лингвистической научной парадигме последних десятилетий является языковая игра и ее роль в формировании и функционировании лингвокреативного потенциала автора художественного текста. Й. Хейзинга, разработавший общую теорию игры, отмечает особую роль игры в развитии языка, т.к. само создание языковой формы мыслится им игровым: «Язык <...> возвышает вещи до сферы духа. Дух, формирующий язык, всякий раз перепрыгивает играючи с уровня материального на уровень мысли. За каждым выражением абстрактного понятия прячется образ, метафора, а в каждой метафоре скрыта игра слов» [Хейзинга 1992: 14].

Термин «языковая игра» впервые введен именно Л. Витгенштейном, основоположником лингвистического поворота в философии [Витгенштейн 1994]. Многозначность термина *языковая игра* в самой концепции Л. Витгенштейна свидетельствует о сложности этого явления. Для нашего исследования принципиально важным становится понимание языковой игры как единого комплекса языка и действия: «Термин “языковая игра” призван подчеркнуть, что говорить на языке – компонент деятельности или форма жизни» [Витгенштейн 1994: 90]. Кроме того, функционально-прагматический потенциал языковой игры реализуется через восприятие реальности через призму языка, благодаря чему она рассматривается с таких позиций как совокупность языковых игр, и «именно языковые игры мотивируют человеческое поведение» [Витгенштейн 1994: 312]. Таким образом, именно языковые игры порождают множественные миры индивидуального и социокультурного опыта.

Лингвистика последних десятилетий XX в. характеризуется трактовкой языковой игры как соотношения «языкового стереотипа (стандарта) и намеренного (осознанного) отклонения от этого стандарта в речевом поведении личности» [Караулов 1987: 27], под языковой игрой понимают все «явления, когда говорящий «играет» с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное» [Земская 1983: 178]. В узком понимании языковая игра – это вся совокупность средств языковой и речевой выразительности как осознанные отступления от нормы (шутки, остроты, каламбуры, разные виды тропов). В процессе реализации разных аспектов языковой игры Говорящий ставит задачу «развлечь себя и собеседника, а для того выразиться необычно» [Земская 1983: 174], а сама языковая игра направлена также на порождение эстетических чувств в адресате.

Широкое понимание игры включает понятие лингвокреативного потенциала языковой личности, что в наибольшей степени отвечает представлениям о художественном тексте постмодерна. В этом плане нам близка точка зрения Т.А. Гридиной, которая считает языковую игру особой формой «лингвокреативного мышления, имеющего ассоциативную природу, она <языковая игра> всегда нацелена на использование лингвистических приемов, подчеркивающих парадокс между стандартной формой и/или значением знака и новой ассоциативной «обработкой» того или иного вида языкового знания» [Гридина 1996: 10].

Языковая игра является по своей природе лингвистическим экспериментом, который не всегда обладает комическим функционалом, а прагматика языковой игры направлена на познание самого языка, и в этом случае реализация языковой игры приобретает метаязыковой характер. При этом возрастает роль декодирования механизмов языковой игры, которая достигает своей цели только в случае адекватной интерпретации. Так, в романе С. Соколова художественная реальность обладает некими «неточными» координатами: адресат воспринимает ее как интертекстуальную целостность, включающую различные прецедентные феномены, например: «стоит только смело распахнуть дверь из комнаты в прихожую, как оказываешься – распахнуть смело! – во рву Миланской крепости и наблюдаешь летание на четырех крыльях. День чрезвычайно солнечный, причем *Леонардо в старом неглаженном хитоне* стоит у кульмана с рейсфедером в одной руке и с баночкой красной туши – в другой и наносит на ватманский лист кое-какие чертежи, срисовывает побеги осоки, которой сплошь поросло илистое и сырое дно рва (осока доходит Леонардо до пояса), делает один за другим наброски баллистических приборов, а когда немного устает, то берет белый энтомологический сачок и ловит черных стрекоз, чтобы подробно изучить строение их глазной сетчатки. *Художник смотрит на тебя хмуро, он как будто всегда чем-то недоволен*» [Соколов 2020: 27–28]. В приведенном фрагменте языковая игра осуществляется на интертекстуальном уровне, при этом автор задействует при создании текста прецедентные феномены различных сфер-источников: с одной стороны, это общеизвестные факты о Леонардо да Винчи как о воплощении универсальности человека Ренессанса (общеизвестно, что Леонардо был художником, ученым, изобретателем): таковы маркеры прецедентности *баллистические приборы, летание на четырех крыльях, миланская крепость, срисовывает побеги осоки*, с другой, – это имплицитные отсылки к более позднему времени (*кульман* – подвижный стол для черчения, названный по имени его изобретателя Ф. Кульмана (1877 – 1965), *рейсфедер* – чертежное перо, изобретенное в XVIII в. и входившее в обязательный набор для создания точных карт и чертежей – готовальню). Кроме того, приведенный макроконтекст содержит и экфрастические фрагменты: *Леонардо в старом неглаженном хитоне* – отсылка к знаменитой фреске Рафаэля Санти «Афинская школа» (1511), на которой Леонардо да Винчи, по некоторым сведениям, изображен в образе Платона; *Художник смотрит на тебя хмуро, он как будто всегда чем-то недоволен*, который отсылает читателя к общеизвестной картине – так называемому «туринскому автопортрету» Леонардо.

Р. Барт указывает, что постмодернистский текст представляет собой игру означающих либо означающего и означаемого, что позволяет автору расширять семиотическое пространство такого текста без каких-либо ограничений на основании существования «денотации и коннотации, двух систем, считающихся раздельными, позволяет тексту функционировать по игровым правилам, когда каждая из этих систем отсылает к другой в соответствии с требованиями той или иной иллюзии» [Барт 2001: 26]. У С. Соколова в следующем фрагменте взаимодействуют различные пласты интертекстуальности, создавая, тем самым, эффект языковой игры и формируя изменчивые в читательском восприятии координаты семиотического пространства текста: «неужели тебе не дорог твой старый учитель, шагающий по долинам небытия и по взгорьям страданий. Приди, чтобы унять трепет чресел твоих и утолить печали мои» [Соколов 2020: 30]. В приведенном контексте представлены интертекстуальные отсылки к прецедентным текстам различной исторической и культурной принадлежности: тексту советского периода – «Маршу дальневосточных партизан» (1929) П.С. Парфенова (*по долинам и по взгорьям*); тексту Библии (*трепет чресел твоих* – по всей видимости, отсылка к «Песни песней» Соломона), а также к иконе Божией Матери (как прецедентному тексту) «Утоли моя печали», почитаемой русской православной церковью чудотворной.

Языковая игра образует сложный синтез с интертекстуальностью потому, что в процессе преднамеренного нарушения языковой нормы актуализируется лингвокреативный потенциал языковой личности автора художественного текста. Ассоциативный контекст, который возникает вследствие взаимодействия реализованной и нереализованной семантики языкового знака, представляет собой тот результат, к которому стремится постмодернистский художественный текст. Так, в следующем микроконтексте «я ухожу от вас, чтобы прийти» [Соколов 2020: 65] имплицирован весьма обширный набор прецедентных феноменов, и наиболее легко декодируется здесь, по всей видимости, евангельский подтекст, связанный с событиями Страстной недели, хотя адресант высказывания прибегает к неточному цитированию, а лишь к образным отсылкам при опоре на культурный фон адресата.

Разумеется, интертекстуальность как результат языковой игры в широком смысле – вовсе не постмодернистская инновация. Тем не менее, именно второй половине XX в. свойственен ее показательно игровой характер. Само сознание человека воспринимается теперь как текст, что под влиянием структурализма и постструктурализма приводит к рассмотрению практически всего как текста: «буквально все стало рассматриваться как текст: литература, культура, общество, история и, наконец, сам человек» [Ильин 1996: 181]. У С. Соколова в следующем макроконтексте в художественную реальность романа включается текст «Жития протопopa Аввакума» (выделено курсивом, в том числе и самим автором «Школы для дураков»): «И тогда отец оторвался от газеты и спросил: ну, что там у тебя, снова *ерунда* какая-нибудь? И вот мы прочитали вслух: *выпросил у Бога светлую Русь сатона, да же очервленит ю кровию мученическойю. Добро, ты, диавол, вздумал, и нам то любо – Христа ради, нашего света, пострадать*» [Соколов 2020: 60]. Этот прецедентный текст, позволяющий реализовать интертекстуальность в художественном тексте, создает целый ряд отсылок, формирующих подтекст: в частности, возникает сопоставление советского исторического периода и времени жизни протопopa Аввакума, чью судьбу определили гонения на старообрядцев в ходе церковной реформы Никона в XVII в. Дополнительные смыслы возникают также при противопоставлении лексемы *ерунда* и лексем *Бог, сатана, светлая, пострадать, кровию мученическойю*.

Заключение. Постмодернистский художественный текст ориентирован на реализацию языковой игры и интертекстуальности ввиду принципиальной важности не результата, а процесса развертывания игровой импровизации. Именно языковая игра позволяет продуцировать новые модели художественной реальности посредством «пересоздания» уже существующего. Прагматика языковой игры в постмодернистском художественном тексте заключается в акцентировании относительности когнитивного потенциала адресанта и правильности воссоздаваемой модели мира, что, в конечном счете, создает в художественном тексте обуславливаемый эстетическими задачами импликационал.

Библиография

- Барт Р. S/Z. Пер. с фр. 2-е изд., испр. Под ред. Г. К. Косикова. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 232 с.
 Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн. Философские работы. – М.: Гнозис. 1994. – Ч. 1. – 612 с.
 Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1996. – 215 с.
 Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. – М.: Наука, 1983. – 240 с.
 Ильин И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996. – 256 с.
 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. – М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.
 Соколов С. Школа для дураков. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 256 с.
 Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.

К выделению уровней сознания языковой личности

Курганова Нина Ивановна

Белорусский государственный экономический университет, Беларусь
220070, г. Минск, пр. Партизанский, 26
доктор филологических наук, профессор
E-mail: nkurganova@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждается проблема уровневой структуры сознания языковой личности. Наблюдать процессы функционирования сознания позволяет продолженный ассоциативный эксперимент, который актуализирует процессы естественного семиозиса, протекающие как перевод значения слова на язык личностных смыслов и означивания последних. На основе данных ассоциативных экспериментов выделяются и моделируются четыре уровня функционирования сознания языковой личности в единстве метакогнитивного, когнитивного, семантического и речевого уровней.

Ключевые слова: сознание, уровни сознания, языковая личность, естественный семиозис.

УДК 81'23

Determining linguistic personality's levels of consciousness

Nina I. Kurganova

Belarus State Economical University, Belarus
220070 Minsk, Partisansky Ave., 26
Doctor of Sciences (Philology), Professor
email: nkurganova@gmail.com

Abstract. The article discusses the question of linguistic personality's consciousness level structure. An extended word association test actualizes processes of natural semiosis, which proceeds as "translation" of the word meaning into personal senses with their subsequent naming. Drawing on the association test, the paper distinguishes four levels of linguistic personality's consciousness functioning and modeling in the unity of metacognitive, cognitive, semantic, and speech levels.

Keywords: consciousness, consciousness levels, linguistic personality, natural semiosis.

UDC 81'23

Введение. Проблема уровневой структуры сознания языковой личности относится к числу междисциплинарных проблем, тесно связанных с пониманием роли языка и речевого общения в становлении сознания индивида. Положение о многоуровневой природе сознания активно обсуждается в ряде наук: лингвистике, философии, психологии и др. Идею об уровне строения индивидуального и коллективного знания разделяет Е.Ю. Артемьева, поскольку ни субъективный, ни коллективный опыт не могут не иметь поуровневой организации [Артемьева, 1999: 18]. Положение об уровне строения ментального знания в психолингвистике течение многих лет разрабатывается А.А. Залевской, согласно которой во внутреннем лексиконе индивида функционируют единицы разных уровней обобщения, не всегда доступные для вербализации, но играющие роль опор для постоянно протекающих у человека (независимо от его воли и сознания) процессов анализа и синтеза, сравнения и классификации [Залевская 2009: 17].

В лингвистике и лингводидактике широко известна концепция уровневого строения языковой личности Ю.Н. Караулова, в соответствии с которой выделяются три уровня: вербально-семантический, или лексикон личности, который включает лексику и грамматику; лингво-когнитивный уровень, представленный тезаурусом личности (образом мира или системой знаний о мире); мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикон личности, т.е. систему целей, мотивов, установок и интенциональностей [Караулов 2002: 238].

Особую актуальность проблема уровневой структуры сознания приобрела в современной психолингвистике в связи с выделением *языкового сознания* в качестве нового объекта исследования. Однако, несмотря на то, что понятие «языковое сознание» сегодня активно используется в целом ряде лингвистических наук, содержание этого термина, как и его статус до сих пор четко не определены. Отсутствие единства мнений по поводу сущности и статуса языкового сознания выводит проблему уровневого строения сознания языковой личности в разряд дискуссионных.

Принципиально важно отметить, что в современной лингвистике под «языковой личностью» понимается личность речевая, отличительной особенностью которой выступает способность к пониманию «чужих» и конструированию «собственных» смыслов [Богин 1986: 3]. В этой связи требуется дальнейшее изучение и уточнение самих механизмов понимания и конструирования смыслов. В психолингвистике подобный процесс понимания слова и конструирования смыслов называется *естественным* или *спонтанным семиозисом* [Залевская 2011: 53]. Этот динамический процесс осмысления и интерпретации слова протекает как «перевод» общественно выработанных значений, закрепленных в слове, на язык личностных смыслов и смыслов на значения. Тем самым процессы естественного семиозиса обеспечивают оптимальную возможность наблюдать жизнь живого слова, которое не функционирует до тех пор, пока не осмысливается носителями языка.

Материалы и методы. Наблюдать процессы функционирования сознания языковой личности позволяет ассоциативный эксперимент, который выступает одним из наиболее надежных и эффективных методов, обес-

печивающих доступ к изучению структур знания и сознания (см., например, [Залевская 2011]). Мы полагаем, что при определённых условиях порождение вербальных реакций в условиях ассоциативного эксперимента (далее – АЭ) протекает по законам когнитивно-дискурсивной деятельности. Для того чтобы активизировать процессы порождения смыслов в соответствии с правилами и нормами культуры, необходимо обеспечить мотив речемыслительной активности. С этой целью участникам эксперимента было предложено дать в письменной форме *по пять* ассоциативных реакций на слово-стимул на родном языке. Сформулированная таким образом цель должна была активировать соответствующий фрагмент образа мира в сознании испытуемых и «запустить» процессы «порождения смыслов». Это выражалось в вербализации цепочки ассоциативных реакций, например, *друзья – взаимопонимание, радость, сестра, кино, школа; семья – тепло, дом, мать, родители, каникулы; школа – учитель, друзья, урок, учёба, столовая; работа – деньги, обязанность, усердие, офис*. Подобный тип АЭ получил название «продолженный ассоциативный эксперимент» – ‘extended word association test’ (EWAT) [Kurganova 2018: 105].

Обработка и анализ материалов ассоциативных экспериментов, проведенных нами в ряде стран (Россия, Франция, Канада, США, Норвегия, Беларусь) с 2000 по 2021 гг., убедительно показали, что идентификация слова в сознании индивида протекает по законам речемыслительной деятельности, вписанной в определённый культурный контекст. Это выражается в том, что процесс смыслопорождения носит мотивированный характер, ориентированный на поиск ответа для самого себя и для организатора испытаний, относительно того, что такое «дом», «семья», «работа», «друзья». В результате процесс порождения ассоциатов протекает в соответствии с нормами и правилами культуры испытуемых, что подтверждается полным отсутствием в наших экспериментах формальных ассоциативных связей, основанных по созвучию слова-стимула и ассоциатов.

На основе анализа смысловой связи «слово-стимул – ассоциат» (см., например, [Курганова 2012: 232–235]), последовательное развёртывание речевого действия в процессе идентификации слова-стимула можно представить в виде следующих этапов:

1) актуализация образа мира и коммуникативных установок, задающих направленность смыслообразовательным процессам;

2) выделение смысловых связей в виде схем или образов, закрепление оформление содержательных смысловых связей;

3) программирование высказывания, что предполагает: уточнение схемы «топик – коммент», выбор категориальных семантических характеристик, формирование смысловых моделей разных уровней абстракции;

4) речевая реализация смыслов, т.е. вербализация определённых высказываний, что знаменует конечный этап перевода внутренних смыслов в систему «внешних развёрнутых» речевых значений.

Моделирование этапов и уровней смыслопорождения на материалах ассоциативных экспериментов убедительно показало, что процессы естественного семиозиса протекают как перевод общепринятых значений на смыслы и смыслов на значения и осуществляются под воздействием множества разноуровневых факторов. В связи с тем, что референтная ситуация безгранична, объективно неисчерпаема, в подобных условиях быстро и эффективно координировать работу и взаимодействие разноуровневых факторов возможно только на стратегическом уровне, поскольку стратегии являются «средством для быстрой и функциональной обработки информации» [ван Дейк 1989: 20].

Следовательно, перевод значения на смыслы и смыслов на значения, как и любая комплексная обработка информации, является *стратегическим процессом*. Это значит, что самый первый этап в ходе идентификации и интерпретации значения слова, отвечающий за актуализацию замысла и коммуникативных установок осуществляется на самом высоком уровне – метакогнитивном.

2. На втором этапе идентификации слова-стимула – выделения смысловых связей – определяются когнитивные схемы и основные направления смыслообразования. Как пишет У.Л. Чейф, совершенно очевидно, что отбор и структурирование информации языковой личностью осуществляется под влиянием ранее сложившихся схем, которые «определяют нашу концептуальную организацию опыта, наше отношение к нему, связанные с ним ожидания...» [Чейф 1983: 43]. Согласно учёному, схема – это «стереотипная модель, с помощью которой организуется опыт» [там же]. Следовательно, схемы, сформированные в предыдущем опыте, отражают перемещение фокуса внимания индивида и позволяют фиксировать наиболее важную для испытуемых информацию. Эта деятельность протекает на когнитивном уровне, что и определяет выбор направления осмысления слова в сознании языковой личности.

3. Третий этап идентификации и интерпретации значения слова – программирование высказывания – протекает на семантическом уровне. Семантический уровень – это уровень семантико-синтаксических структур, на которых оформляются смысловые признаки и получают свою определённую смысловые и семантико-синтаксические модели. Это становится возможным благодаря когнитивным операциям, которые на этом этапе получают свою симультанную репрезентацию, что воспринимается познающим субъектом в виде семантических признаков предмета или явления.

4. Четвёртый этап в виде вербализации смыслов завершается на речевом или дискурсивном уровне, что выражается в порождении ассоциатов в соответствии с избранными стратегиями, схемами и операциями.

Таким образом, на основе учёта последовательных этапов идентификации значения слова носителями языка и культуры в условиях ассоциативных экспериментов последовательное развёртывание процессов естественного семиозиса можно представить в следующем виде:

1. МЕТАКОГНИТИВНЫЙ УРОВЕНЬ – актуализация образа мира и культурных установок с помощью слова;

2. КОГНИТИВНЫЙ УРОВЕНЬ – выделение смыслов;

3. СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ – программирование высказывания;

4. РЕЧЕВОЙ УРОВЕНЬ – вербализация ассоциатов.

Проведённый анализ процессов естественного семизиса на основе реконструкции смысловой связи «слово-стимул – ассоциат» на материалах ассоциативных экспериментов убедительно показал, что идентификация и интерпретация культурных значений в сознании индивидов протекает как процесс «перевода» коллективно выработанных значений на язык личностных смыслов и означивания последних в слове.

Моделирование операциональных параметров идентификации значения слова-стимула позволило выделить следующие функциональные опоры перевода значений на смыслы, а смыслов на значения в условиях продолженных ассоциативных экспериментов:

МЕТАКОГНИТИВНЫЙ УРОВЕНЬ – метастратегии;

КОГНИТИВНЫЙ УРОВЕНЬ – когнитивные схемы;

СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ – когнитивные операции;

РЕЧЕВОЙ УРОВЕНЬ – вербализация ассоциатов.

Обсуждения. Согласно проведенным экспериментам, первичная дифференциация смысловых процессов начинается на метакогнитивном уровне, который отвечает за выбор генеральной стратегии. Это уровень актуализации образа мира и культурных установок в сознании носителей языка. На когнитивном уровне уточняется формат и направление идентификации смыслов; это уровень схем и пропозиций. Третий уровень – семантический – отвечает за выбор категориальных семантических характеристик и смысловых моделей; на этом уровне уточняются семантические признаки и семантико-синтаксическая структура высказывания. Уровень речевой (или дискурсивной) реализации предполагает выбор языковых средств и способов вербализации смысловой связи. Таким образом, процесс «перевода» коллективно выработанных значений на язык личностных смыслов и означивания последних в слове протекает в сознании языковой личности как многоэтапный и многоуровневый.

Это значит, что выработанные в обществе значения не поступают в сознание в виде «готового» знания; значение не «выучивается»: понимание и осмысление культурных значений конструируются индивидами в процессе многочисленных актов смыслопорождения, протекающих по схемам и моделям, усвоенным в культуре в процессах речевого общения. Решающую роль в понимании и интерпретации культурных значений играет когнитивное оснащение языковой личности, т.е. её операциональное знание, представленное определённым набором когнитивных стратегий, схем и операций, приобретённых в ходе познания и общения. Несомненно, именно это операциональное знание и будет определять успешность языковой личности в понимании «чужих» и конструировании «собственных» смыслов.

Закключение. Моделирование этапов и уровней смыслопорождения на материалах ассоциативных экспериментов убедительно показало, что вербализация мысли не является механическим процессом «одевания» мысли в слово. В сознании языковой личности процесс «перевода» коллективно выработанных значений на язык личностных смыслов и означивания последних в слове протекает как многоэтапный и многоуровневый.

Первичная дифференциация смысловых процессов начинается на метакогнитивном уровне, который отвечает за актуализацию культурных установок в сознании носителей языка. На когнитивном уровне уточняется формат и направление идентификации смыслов. На семантическом уровне осуществляется выбор категориальных семантических характеристик; здесь уточняется семантико-синтаксическая структура высказывания. Выбор языковых средств и способов вербализации смысловой связи протекает на речевом или на дискурсивном уровне.

Проведённое исследование показало, что сознание языковой личности – это сложный и многомерный процесс осмысления и интерпретации культурных значений и смыслов, который не сводится исключительно только к языку и речи. Степень «овнешненности» сознания внешними знаками варьирует в зависимости от уровня и этапа продуцирования смыслов.

Библиография

- Артемяева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
- Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.
- Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
- Залевская А.А. Единая информационная база человека (к уточнению понятия) // Вестник Тверского гос. ун-та. – 2009. – № 25. – Серия Филология. – Вып. 3 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 15–20.
- Залевская А.А. Значение слова сквозь призму эксперимента: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. – 239 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 2-е изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
- Курганова Н.И. Смысловое поле при моделировании значения слова: монография. – Мурманск: МГГУ, 2012. – 296 с.
- Курганова Н.И. Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова // Вопросы психолингвистики. – 2019. – №3 (41). – С. 24–38.
- Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 12 «Прикладная лингвистика». – М.: Радуга, 1983. – С. 35–73.
- Kurganova N.I. (2018). Association field as a tool of accessing the living word // The Explicit and the Implicit in Language and Speech Cambridge Scholars Publishing; Ed. by Liudmila Liashchova and contributors. – Pp. 98–115.

**Этнолингвистические основы формирования речемыслительной культуры
современного специалиста с позиций компетентного подхода**

Литовкина Анна Михайловна

Байкальский государственный университет, Россия
664003, г. Иркутск, ул. Ленина, 11
Кандидат филологических наук, доцент
E-mail: anna220381@yandex.ru

Аннотация. В представленной работе рассмотрено понятие языка как важнейшего средства формирования и защиты этнокультурного самосознания и идентичности человека. Этнолингвистические основы заключают культурные ценности народа, репрезентируемые в языковых единицах разных уровней, и позволяют в процессе обучения с позиций компетентного подхода ориентироваться на важнейшие составляющие речемыслительной культуры профессиональной языковой личности. Современные государственные образовательные стандарты России нацелены на унификацию компонентов коммуникативной культуры и акцентируют ее деловой аспект.

Ключевые слова: русский язык, этнолингвистический, речемыслительная культура, компетентный подход в высшем образовании.

УДК 378:881

Ethnolinguistic foundations of forming a modern specialist's speech-thinking culture from the competence approach standpoint

Anna M. Litovkina

Baikal State University, Russia
664003 Irkutsk, Lenin Str., 11
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: anna220381@yandex.ru

Abstract. This paper discusses the concept of language as the most important means of forming and protecting the ethnocultural self-awareness and human identity. The ethnolinguistic foundations cover a nation's cultural values, encoded by linguistic units of different levels, and allow to focus in the teaching process on the most important components of a professional linguistic personality's speech-thinking culture from the standpoint of a competence-based approach. The present-day state educational standards in Russia are aimed at unifying the components of communicative culture and accentuating its business aspect.

Keywords: Russian language, ethnolinguistic, speech-thinking culture, competence-based approach in higher education.

UDC 378:881

Введение. Величайшей ценностью русской нации является ее язык. По степени распространенности сегодня русский язык занимает 3-е место в мире после английского и китайского языков. Более 300 млн. человек говорит на русском языке, обладающем масштабным внутренним потенциалом для дальнейшего развития и богатого культурного наследия. «Возможность сохранения русским языком 3-го места среди языков мира, – как отмечала Л.А. Вербицкая, – зависит прежде всего от способности российской экономики перейти на производство знаний и экспорт образовательных и научно-технических услуг, которые являются сегодня самыми востребованными в мире продуктами человеческой деятельности» [Вербицкая 2015: 90].

Основной путь укрепления интереса к русскому языку и культуре – это грамотная политика государства, стратегический их приоритет в сфере образования и науки. Ключевым фактором возрождения и сохранения, развития и распространения русского языка в мире является формирование языковой политики в России.

Постулаты, обозначенные в Законе «О государственном языке РФ» и подвергавшиеся бурным дискуссиям в сфере законодателей, СМИ и профессионального филологического сообщества, в своем целеполагании должны были стать отправной точкой в решительном изменении языковой политики страны. Формально оглашенная ответственность за возникающие нарушения данного закона пока остается лишь в документе. От Министерства науки и высшего образования за последнее десятилетие мы, русисты, практикующие преподаватели «великого» и «могучего» получили лишь 3 поколения ФГОС с бесчисленным количеством компетенций и утвержденный список словарей, вызвавший не меньше дискуссий, недоумений и споров, чем сам Закон.

Скучное, зачастую формальное, внимание к языку, «особенно в его созидательной и социальной роли таит в себе угрозу утраты языковым сообществом своей этнической и культурной идентичности» [Ибрагимова 2015: 146]. Язык – важнейшее средство формирования и защиты этнокультурного самосознания и идентичности человека, личностные особенности которого складываются на базе языка и благодаря языку еще в детстве. Язык является неотъемлемой частью самой личности человека.

Вышеуказанная значимость языка в сохранении этнической идентичности его носителей обуславливает многолетнюю надежду профессионального педагогического сообщества русистов на принципиальные измене-

ния в нормативных условиях образовательной системы по части реализации компетентного подхода в обучении государственному языку Российской Федерации.

Материалы и методы. Этнолингвистические факторы, лежащие в основе формирования речемыслительной культуры человека, связаны с языковыми и культурными традициями общества, имеют глубокие корни и базируются на национальном менталитете, национальном видении мира, отраженном в языке. Вопросы этнолингвистических и этнокультурных факторов как важнейших составляющих национальной идентичности рассматриваются в трудах политологов (В.А. Ачкасов, Г. Мирский, М.В. Ларионов), педагогов (Н.Д. Гальскова, А.П. Лиферов), лингвистов, психологов и психолингвистов (Е.М. Верещагин, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев). Ученые исследовали связь языка и культуры, особенности национального менталитета, проблемы и перспективы языкового образования, призванного формировать, развивать способности многоязычной, поликультурной личности, что и является основополагающей целью языковой политики страны [Бондаренко 2009: 2]. Идеи о назначении языка и речи в обществе, роли речевой культуры как для преподавателей, так и для тех, кто готовится к профессиональной деятельности в социуме, развивались в трудах многих ученых: Я. Коменский, А. Дистервег, Р. Оуэн, К. Ушинский, Л. Толстой, П. Блонский и др. Сегодня постулаты лингвориторической культуры воплощены в работах А. Ворожбитовой, Н. Ипполитовой, О. Князевой и др.

В данной работе представлен анализ современной ситуации в области высшего образования – компетентный подход, – непосредственно связанный с языковой политикой России; этнолингвистические основы формирования речемыслительной культуры будущих специалистов, способных строить свою карьеру, владея неотъемлемыми элементами этой культуры.

Обсуждение. Ключевыми понятиями представленного исследования являются этнолингвистические факторы в развитии языковой личности, речемыслительная культура современного специалиста и компетентный подход в обучении будущих профессионалов различных областей знаний.

В Российской Федерации проживают представители более 180 наций и народностей, дети которых выбирают российские вузы для получения специального образования, вместе с ними сегодня обучается более 315 тысяч иностранных студентов. Во всех федеральных государственных образовательных стандартах прописано, что языком, обеспечивающим это образование, является государственный язык РФ – русский язык. В случае, когда родной язык студентов не русский, он становится языком-посредником – средством межнационального и межкультурного общения. Как государственный язык страны и как язык-посредник русский язык наделен большими правами и серьезными общественными функциями, в первую очередь, консолидирующей, обеспечивая языковую коммуникацию, взаимопонимание, сотрудничество и мирное сосуществование разноязычных народов. Для нерусских народов владение русским языком открывает широкие коммуникативные возможности, раздвигает границы языкового общения, расширяет горизонты познания, способствует совершенствованию их языковой личности [Закирьянов 2017: 103].

Важнейшей этнолингвистической основой любой культуры является фундаментальное понятие *культурная ценность*. Речевые различия отражают разные культурные ценности и культурные приоритеты. В течение жизни, на разных ее этапах, люди постигают эти ценности, которые могут меняться, пересматриваться со временем и в зависимости от обстоятельств. При изучении языка, родного, неродного или иностранного, мы знакомимся с национальными лингвокультурными ценностями, служащими основой для убеждений, взглядов, отношений, коммуникативных норм и привычек.

Весьма значимым в нашей работе явилось исследование Берта Питерса, несколько лет назад предложившего модель пяти этнолингвистических направлений, которая основывается на том, что при изучении языка нужно опираться на культурные ценности, выраженные словом (этнолексикология), культурно-значимым выражением (этнофразаология), культурно-значимой синтаксической конструкцией (этносинтаксис), культурно-значимой фигурой речи (эториторика) или культурно-значимым коммуникативным поведением (этнопрагматика). Процедура выявления данных культурных ценностей основывается на абдукции – шестом направлении, этноаксиологии, позволяющей подтвердить реальность гипотетических культурных ценностей как специфических признаков определенной лингвокультуры [Питерс 2017: 42].

Думается, что такая модель прикладной этнолингвистики вполне могла бы стать основой для полноценного изучения языка как для его носителей, так и для иностранных граждан, поскольку весь образовательный процесс с позиций компетентного подхода направлен не только на количество приобретенной студентами информации, но и на их готовность/способность применять эту информацию на практике, использовать ее в повседневных профессиональных ситуациях с учетом культурно-языковых ценностей, коммуникативных правил и норм.

Язык неразрывно связан не только с культурой, но и с мышлением. Язык как важнейшая знаковая система является необходимым условием возникновения мышления, формой его репрезентации и способом функционирования. В процессе развития человеческого сообщества и его культуры мышление и язык складываются в единый речемыслительный комплекс, выступающий основанием большинства культурных образований и коммуникативной реальности.

Многогранное понятие речемыслительной культуры как важнейшей составляющей лингвориторической парадигмы всесторонне и глубоко рассматривается в сочинской научной Школе под руководством А.А. Ворожбитовой на протяжении многих лет.

Так, ученый отмечает, что «в отечественной традиции в речемыслительной деятельности заложено стремление к речевому, или риторическому, идеалу» [Ворожбитова 2018: 82]. Риторический идеал складывается в систему общих требований к речи и речевому поведению, которые исторически оформились в той или иной культуре и отражают систему ее ценностей. Снова видим взаимосвязь понятий: язык – ценности – культура –

речь. Ценности культуры репрезентируются в языке, который в практической деятельности человека воплощается в речи, речевом общении, также имеющем определенные ценностные установки. Именно поэтому очевидной стала необходимость введения понятия лингвориторического идеала, который успешно описала в своих трудах А.А. Ворожбитова. ЛР идеал представляет собой образцовое по форме, оптимальное по содержанию, этически ответственное совершение субъектом речи языковых операций, текстовых действий, коммуникативной деятельности в речевых событиях разных типов [Ворожбитова 2018: 84].

Таким образом, речемыслительная культура современного человека, особенно получающего высшее образование и стремящегося быть конкурентоспособным на рынке труда, основывается на лингвориторическом идеале, заключающем, как видим, два аспекта. Во-первых, лингвистический: культура языковых операций (чистота, правильность и точность речи); соблюдение норм литературного языка (орфоэпические, акцентологические, лексические, грамматические).

Во-вторых, риторический: культура текстовых действий по восприятию, репродукции и созданию текстов разных стилей, жанров, (содержательность, логичность, богатство и выразительность речи; типология профессионально значимых устных и письменных высказываний); культура коммуникативной деятельности, общения в диалогической (беседа, спор, дискуссия, полемика) и монологической (публичное выступление) формах: уместность, ясность, доступность и эффективность речи; стилистическая целесообразность речи; соблюдение норм речевого этикета (лингвопрагматические законы риторики).

Далее обратимся к вопросу формирования речемыслительной культуры у будущих специалистов, обучающихся по программам бакалавриата из по существующим направлениям образования и осваивающих круг необходимых компетенций, предлагаемых федеральными государственными образовательными стандартами России. Более десяти лет назад в нашей стране были утверждены ФГОС ВПО по 28 группам научных направлений и отраслей знания. Проанализировав эти стандарты, можем заключить, что формирование речемыслительной культуры, мягко говоря, не являлось приоритетным компонентом в профессии будущего специалиста. Конечно, в стандартах филологического направления, нацеленных на высокий уровень речевой культуры, были сформулированы профессиональные компетенции, ориентированные на подготовку грамотной языковой личности с развитой лингвистической эрудицией. К примеру, в стандарте журналистики, кроме прочих, были прописаны такие компетенции: – свободное владение нормами и средствами выразительности русского (и родного – национального) языка, письменной и устной речью в процессе личностной и профессиональной коммуникации, при подготовке журналистских публикаций; – знание фонетических, лексических, грамматических, семантических, стилистических норм современного русского языка в целом и особенностей их применения в практике современных СМИ.

Остальные ФГОС ВПО (2009–2014 гг.) заключали следующие формулировки компетенций, касающиеся речемыслительной культуры будущих специалистов:

1. Умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (Политология, Юриспруденция, Социальная работа, Естественные науки, Здравоохранение, Архитектура и строительство, экономика и управление, Информационная безопасность и др.).

2. Свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи; умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения, анализировать логику рассуждений и высказываний; владение одним из иностранных языков на уровне бытового общения; способность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (Политология).

3. Способность к письменной и устной коммуникации на родном языке (Математика, Физика).

4. Владение развитой письменной и устной коммуникацией, включая иноязычную культуру (Химия)

5. Способность публично представлять собственные и известные научные результаты, вести дискуссии (Информационная безопасность).

Немаловажным нам показалось то, что в стандартах по психологии и криминалистике вообще нет упоминания о речевой культуре. Видимо, специалистам, решающим важнейшие вопросы по восприятию личности другого, эмпатии, установлению доверительного контакта и диалога, убеждению и поддержке людей, также нахождению организационно-управленческих решений в нестандартных ситуациях и ответственности за них знания в области русского языка, речемыслительной культуры и лингвориторических идеалов были совершенно не нужны.

Следующее поколение ФГОС 3+ (2014–2020 гг.) включало уже 58 групп направлений подготовки по программам бакалавриата.

По гуманитарным наукам большинство компетенций, касающихся культуры речи и знаний в области русского языка, остались прежними.

По остальным направлениям разноплановые формулировки компетенций в области речемыслительной культуры были унифицированы и в новых стандартах были представлены так: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения межличностного и межкультурного взаимодействия (Математика, Физика, Химические технологии, Социальная работа, Экономика, здравоохранение, Юриспруденция и др.). С такой же формулировкой в ФГОС по психологии и конфликтологии появились общекультурные компетенции.

В прошлом году все вузы России начали подготовку основных профессиональных образовательных программ по новым ФГОС 3++. Теперь универсальная компетенция (УК-4) «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах)» призвана формировать у обучающихся все указанные выше основы речемыслительной культуры. Однако ак-

цент, как видим, делается все-таки на деловой аспект коммуникации, более необходимый, по мнению законодателей, специалистам в их профессиональной деятельности.

Важно отметить, что межэтнические, межкультурные и международные особенности развития общества рассматриваются лишь в социально-историческом, этическом и философском аспектах (УК-5), без опоры на лингвистику, что снова заставляет нас задуматься о роли языковедов в современном образовательном процессе. Вспоминая сказанное выше о русском языке как посреднике и русской культуре, на фоне которой происходит формирование этих компетенций, трудно себе представить, кто, кроме филологов, лингвистов, может лучше объяснить сложившееся этническое разнообразие и способы успешного и эффективного взаимодействия представителей многих лингвокультур, особенно иностранным студентам.

Так, в Байкальском государственном университете, разработана программа «Русский язык и деловая коммуникация», нацеленная на формирование у студентов вышеуказанной УК-4. Преподаватели кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, основываясь на этнолингвистическом подходе в обучении данной дисциплины, которая будет читаться в многонациональных и международных группах в том числе, в содержание включили следующие разделы:

1. Русский язык – государственный язык Российской Федерации как основа формирования универсальной компетенции в области коммуникативной практики.

2. Современная деловая коммуникация. Лингвориторическая культура общения.

3. Устная форма деловой коммуникации на русском языке. Типология профессионально значимых высказываний (официальная публичная речь, диспут, дискуссия, полемическое мастерство). Нормы устной речи в сфере современной деловой коммуникации. Культура диалогической и монологической речи.

4. Письменная форма деловой коммуникации на государственном языке Российской Федерации. Документ как базовая письменная форма деловой коммуникации: понятие, функции, структура, языковые особенности. Нормы письменной речи в сфере современной деловой коммуникации.

5. Речевая этика как основа успешного делового общения в условиях цифровизации стратегических коммуникаций. Речевой этикет в условиях цифровизации документооборота и деловой коммуникации.

Заключение. Современное российское образование в высшей школе реализуется сегодня в русле компетентностного подхода, декларируемого в федеральных государственных образовательных стандартах. Данный подход ориентирован на такую систему обеспечения качества подготовки обучающихся, которая отвечала бы потребностям современного мирового рынка труда.

Какой специалист является наиболее конкурентоспособным – вопрос насущный. Безусловно, это человек, компетентный в области выбранной им профессии, способный к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию. Важнейшим фактором в высокотехнологичном конкурентном мире является также его речемыслительная культура с ее лингвориторической природой. Коммуникативные качества речи и профессиональные характеристики специалиста – неотъемлемая составляющая любой профессиональной языковой личности.

Образовательные стандарты высшего образования ориентируют вузы на формирование коммуникативной компетенции в деловом аспекте. Пусть так. Это несколько не умаляет лингвистического и риторического направлений совершенствования общей речемыслительной культуры: выбора грамотных языковых операций, соблюдения норм современного русского литературного языка, использования знаний по культуре текстовых действий и коммуникативно-этического общения. Этнолингвистические основы формирования речемыслительной культуры будущих специалистов обуславливают применение в лингводидактической практике языковых единиц разных уровней, представляющих для русской культуры особую ценность (слова, фразеологизмы, грамматически и синтаксические конструкции, тексты). Формирование полноценной языковой личности и этнокультурного языкового коллектива в целом обуславливается достойным воспитанием, образованием и окружением соответствующей культурно-языковой среды.

Библиография

Бондаренко С.А. Этнолингвистические проблемы формирования общеобразовательного пространства Европейского Союза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Рязань, 2009. – 20 с.

Вербицкая Л.А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. – № 2. – С. 90–97.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого совершенствования: учеб. пособие. – Сочи. – РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – С. 80–83.

Закирьянов К.З. Место русского языка в полилингвальном мире // Межкультурная – интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода: Материалы V Международной научно-методической конфер. (Уфа, 15–16 декабря 2017 г.) / Ответ. ред. Е.Ф. Тарасов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – С. 103–104.

Ибрагимов В.Л. Язык в мире действительности // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. – № 2. – С. 145–149.

Питерс Б. ПРИКЛАДНАЯ ЭТНОЛИНГВИСТИКА – это лингвокультурология, но ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ ли? // Жанры речи. – 2017. – № 1 (15). – С. 37–50.

Имплицитная лингвориторика в художественном дискурсе: персонаж – рассказчик – автор

Отургашева Наталья Вадимовна

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Россия
630012, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6
Кандидат филологических наук, доцент
Email: oturgasheva-nv@ranepa.ru

Аннотация. Статья посвящена лингвориторическому анализу художественного текста, проведенному на материале повести Дж. Конрада «Сердце тьмы». Предметом рассмотрения является концепция риторического высказывания как способ конструирования художественного мира и характеристики литературного персонажа. Представленная в повести концепция обозначила разрыв между притязаниями на речевое лидерство и отсутствием необходимых для этого этических оснований как причину социокультурной катастрофы.

Ключевые слова: художественный дискурс, риторическое высказывание, Дж. Конрад, «Сердце тьмы».

УДК 81'42

Implicit linguistic rhetoric in literary discourse: Character – narrator – author

Natalya V. Oturgasheva

Siberian Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy & Public Administration by the RF President, Russia
630012, Novosibirsk, Nizhegorodskaya Str., 6
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Email: oturgasheva-nv@ranepa.ru

Abstract. The article focuses on the linguistic rhetorical analysis of a literary text drawing on J. Conrad's "Heart of Darkness" story. The subject of the study is the concept of rhetorical utterance as a way of constructing the literary world and the characteristics of a literary character. The concept presented in the story indicates a gap between claims for speech leadership and the absence of the necessary ethical grounds as the cause of the sociocultural catastrophe.

Keywords: literary discourse, rhetorical statement, J. Conrad, "Heart of Darkness".

UDC 81'42

Вступление. Повесть Дж. Конрада «Сердце тьмы» примечательна во многих отношениях: написанная на рубеже веков, она отразила поздне-романтические традиции повествования, интерпретируя их в русле модернистской концепции понимания мира и творчества. Опираясь на укорененный в английской литературе жанр путешествия в экзотические страны, автор использует его как фабульную основу для конструирования путешествия психологического, личностного – погружения в глубины внутреннего мира героя. Делая рассказчиком бывалого моряка Марлоу, Дж. Конрад окружает его молчаливыми слушателями, совершенно безучастными к происходящему, – история оказывается замкнутой, переживаемой лишь самим нарратором. В этом смысле произведение оказывается новаторским, выходящим за пределы сложившейся литературной традиции и жанровые границы текста.

Материалы и методы. Предметом рассмотрения в статье является лингвориторическая парадигма, включающая персонажа, рассказчика и автора в повести Дж. Конрада «Сердце тьмы» – соответственно, главным объектом анализа становится концепция слова и высказывания в контексте художественного произведения.

По справедливому замечанию профессора А.А. Ворожбитовой, «лингвориторическая модель литературного произведения представляет комплексную исследовательскую программу поэтики и герменевтики», которые понимаются как «продуктивно-творческий и рецептивно-интерпретативный аспекты коммуникации» [Ворожбитова 2018: 86].

Главный герой повести – моряк Марлоу – является центром сложной нарративной системы, выстроенной автором произведения: он рассказывает историю о своем путешествии на «черный континент», является персонажем – участником данной истории и, одновременно, рефлексировать по поводу рассказываемого.

Методы исследования – дискурсивный и лингвориторический анализы текста – позволяют рассмотреть художественный материал как высказывание разного порядка: авторское, нарративное, риторическое.

Обсуждение. Одним из приемов создания художественного пространства и конструирования смысла становится у Дж. Конрада антитеза – столкновение – противопоставление миров, позиций, образов. Город – оплот цивилизации и порядка – представляется Марлоу городом мертвых с его домами, похожими на гробы, двумя молчаливыми старухами, прядущими нить судьбы, и доктором, снимающим мерку с клиента, который отправляется туда, откуда не возвращаются. На другом полюсе оказывается хаос черного континента – с его «необузданной жизненной силой» и «напряженной энергией», воем, боем барабанов, ритуальными молитвами. Первозданный хаос и созданная великими трудами цивилизация сталкиваются физически и психологически – сталкиваются на уровне внешнем, событийном и, одновременно, на уровне внутреннем, подсознательном – как попытка понять природу человека и степень укорененности в нем культурных оснований и смыслов.

Еще одна линия сравнения демонстрирует читателю «*пилигримов*» – посланцев западной цивилизации, колонизирующих Африку, – и «*дикарей*», данной миссии отчаянно сопротивляющихся. Это противостояние убивает духовно и физически и тех, и других – свидетельства умирания открываются Марлоу повсюду: «*черные скорченные тела*», история самоубийства шведа, которого «*ододело солнце или эта страна*», даже «*вагонетка казалась мертвой, похожей на скелет животного*» [Конрад 1959: 21].

В контексте напряженного противостояния двух миров показательно и принципиально внимание писателя к слову как к великому завоеванию культуры и, в рамках художественного дискурса, способу создания речевого портрета литературного персонажа.

Специалист в области английской литературы, А. Аствацуров [Аствацатуров 2021] обращает внимание на отсутствие в произведении топонимики, которая заменена обобщениями аллегорического характера: река (Темза – Конго – Стикс?), город (Лондон – Брюссель), империя (Англия), континент (Африка). Слова, результат рационального сознания, в условиях первобытного изначального существования теряют свою предметность и функциональность. Но приобретают особую, почти материальную весомость и значимость: «*слова, казалось, не срывались с губ человека, а падали из тяжелого ночного воздуха, нависшего над рекой*» [Конрад 1959: 39].

Мастерское владение словом – ключевая характеристика Куртца, загадочного персонажа, вокруг которого разворачиваются события повести и на встречу с которым так стремится Марлоу. Информацию о Куртце читатель получает дозированными порциями из уст «*пилигримов*»: «*первоклассный агент, замечательная личность*», «*исключительный человек, ценный работник*», «*дикивинка, посланец милосердия, науки, прогресса и черт знает чего еще*» [Конрад 1959: 26, 32, 35]. Двойственность последней характеристики вносит осторожный диссонанс в позитивный образ, выстраиваемый свидетелями производственных достижений лучшего агента по сбору слоновой кости в колониальных владениях великой империи.

Дуалистичность и загадочность мира, неоднозначность и неокончателность оценок – принципиальны для нарратора. Из этой позиции проистекают сопряжение противопоставленных понятий как возможных альтернатив («*Немая глушь – великая и непобедимая, как зло или истина*» [Конрад 1959: 33], или прием снижения высокопарной декларации с помощью критического комментария третьего лица. В диалоге начальника станции и его племянника цитируются слова Куртца о высоком назначении европейских поселений и, при этом, сопровождаются уничижительной оценкой: «*Каждая станция должна быть как бы маяком на пути, который ведет к прогрессу; это не только центр торговли, но и центр гуманности, усовершенствования, просвещения. Представляете, себе – какой осел! И он хочет быть начальником!*» [Конрад 1959: 46].

Даже характеризуя уникальные риторические способности Куртца, Марлоу допускает противоположные, по сути, оценки: «*он был одаренным существом, и из всех его талантов подлинно реальной была его способность говорить, – дар слова, дар ошеломляющий и просветляющий, самый возвышенный и самый презренный, пульсирующая струя света или обманчивый поток из сердца непроницаемой тьмы*» [Конрад 1959: 65]. Из этой неоднозначности вырастает серьезный вопрос, который станет трагически острым в XX веке, веке революций, политических и социальных потрясений, – вопрос о моральной ответственности оратора и о цене слова.

Перу Куртца принадлежит памфлет («*статья была прекрасная*», по оценке Марлоу), в котором он развивает идеи Шопенгауэра о сверхъестественных существах (такими *белые люди* должны казаться *дикарям*), которые могут «*добиться власти неограниченной и благотворной*» для управления экзотическим и необъятным миром. Отдавая должное красноречию Куртца, рассказчик отмечает «*неограниченную власть... пламенных, благородных слов*». Вместе с тем, Марлоу пронизательно подчеркивает контрапункт между призывами «*ко всем альтруистическим чувствам*» и изложением метода осуществления власти: «*Истребляйте всех скотов!*» [Конрад 1959: 69]. Показательно, что именно эта фраза – единственная точная цитата принадлежащего лучше агенту текста.

Чаще всего читатель узнает Куртца только в пересказах и цитированиях персонажей повести, прямая речь этого выдающегося оратора отсутствует на страницах книги. Даже в момент наконец случившейся встречи Марлоу не может расслышать его слов – и только в бинокль он видит «*как двигалась его нижняя челюсть, мрачно сверкали запавшие глаза и чудовищно раскачивалась костистая голова*» [Конрад 1959 : 82]. Невербальный канал коммуникации при полном отсутствии вербального инструментария производит на Марлоу тягостное впечатление: «*Казалось, одушевленная статуя смерти, вырезанная из старой слоновой кости, потрясала рукой, угрожая неподвижной толпе людей из темной сверкающей бронзы*». [там же].

Автор выстраивает сложную систему восприятия необычного дара героя через реакции его многочисленных адресатов.

По мнению Марлоу, Куртц был человеком незаурядным, он обладал уникальным голосом и даром пламенно выступать, «*имел власть чаровать или устрашать первобытные души дикарей*», «*умел вселить злобные опасения в маленькие душонки пилигримов*» [Конрад 1959: 69]. Огромное впечатление на Марлоу произвели возможности голоса этого незаурядного человека: «*Голос! Голос! Торжественный, глубокий, вибрирующий – тогда как при виде этого человека не верилось, что он сможет говорить хотя бы шепотом*» [Конрад 1959: 83]. Его удивительный голос сохранил свою силу до конца и «*пережил способность Куртца скрывать в великолепных складках красноречия темное и бесплодное его сердце*» [Конрад 1959: 93].

«С этим человеком не разговаривают – его слушают», – с восторгом утверждает русский моряк, восторженный поклонник Куртца неравнозначность коммуникативного процесса с его участием. И с восхищением добавляет: «*Ах! Другого такого человека я никогда не встречу! Если бы вы слышали, как он декламировал стихи! Стихи собственного своего сочинения! О, он расширил мой кругозор*» [Конрад 1959: 73, 87]. По сути, в

данной характеристике декларируется отсутствие субъект-субъектных отношений между коммуникантами и нарушение равноправных и равноценных позиций участников диалога, что несколько не смущает его искреннего почитателя.

Нареченная невеста Куртца, с которой Марлоу встречается после смерти ее возлюбленного, со скорбью и гордостью говорит о его великом даре привлекать к себе людей, «обращаясь к тому, что есть в них хорошего»: «... разве тот, кто его слышал, мог не стать его другом?». Она твердо верит в его величие, великодушие и благородное сердце и убеждена, что и после смерти «его слова, во всяком случае, не умрут» [Конрад 1959: 102, 103].

Журналист проникательно усматривает в Куртце способность искренне верить, заражать этой верой толпу, убеждать ее в чем угодно – и перспективу стать блестящим лидером «какой-нибудь крайней партии» [Конрад 1959: 98].

Таким образом, участники коммуникации в высшей степени положительно характеризуют риторические способности Куртца, отмечают его богатый лексикон, масштаб идей, отточенную технику речи, силу голоса и то огромное впечатление, которое его выступления производят на самых разных слушателей. Однако в триаде, сформулированной Аристотелем – логос, этос, пафос – именно второй компонент оказался нереализованным в ораторской практике лучшего агента по сбору слоновой кости. И выразительными свидетельствами деформации личности и лингвориторической модели как способа ее художественной презентации стали военные набеги Куртца на туземные поселения, отданный им приказ обстрелять приближающийся пароход с пилигримами и часток с насаженными на него головами туземцев вокруг его станции.

Сложная, построенная на противоречивых оценках окружающих его персонажей натура Куртца вызывает неизменный интерес исследователей [Герасименко 2020: 83] и зачастую вводит в заблуждение читателя, нарушая горизонт его ожиданий.

Великолепное красноречие, обладателем которого является человек аморальный, таит в себе серьезную угрозу для общества, проникательно засвидетельствовал Дж. Конрад, доверив высказать эту мысль Марлоу: «дикая глушь рано его (Куртца) отметила и жестоко ему отомстила за фанатическое вторжение. Думаю, она шепотом рассказала ему о нем самом то, чего он не знал, о чем не имел представления, пока не прислушался к своему одиночеству, и этот шепот ... гулким эхом отдавался в нем, ибо в глубине его была пустота...» [Конрад 1959: 80]. «Темное и бесплодное сердце» Куртца позволяло ему говорить с русским моряком «о любви вообще», но не способно было озарить реальной любовью жизнь женщины или оценить преданную дружбу мужчины. Отвлеченные идеи служения империи и хаос туземных джунглей сломили неукротимую и сильную натуру, обрекли ее на одиночество и гибель.

Заключение. Рассказанная Дж. Конрадом и моряком Марлоу история должна была послужить серьезным уроком для воспитателей речевых лидеров, спрос на которых так возрос в последующую эпоху. Однако история показала, что урок этот не был усвоен. Как не был услышан спутниками моряка его рассказ: «Марлоу умолк. Неясный и молчаливый, он сидел в стороне в позе Будды, погоуженного в созерцание. Никто не шелохнулся.

- Мы прозевали начало отлива, – неожиданно сказал директор» [Конрад 1959: 105].

Реплики невопад, контрапункты в повествовании, нарочито заметные стыки разных нарративов – приемы, которые будет осваивать впоследствии модернистская литература – становятся у Дж. Конрада инструментами создания оригинальной лингвориторической концепции, различные уровни которой представлены персонажами, повествователем и самим автором. Монологизм высказывания, отсутствие диалога как отсутствие понимания выступают в повести признаками «тьмы» – открывающегося абсурда существования, лишённого подлинно человеческих ценностей и воплощающих их слов.

Библиография

Аствацатуров А. Курс лекций о британской литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://electrotheatre.ru/events/spektakl-apokalipsisa-dzhozef-konrad-i-ego-povest-serdce-tmy> (Дата обращения: 10.06.2021).

Ворожбитова А.А. Основы лингвориторической парадигмы. – Сочи. – РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ» – 2018.

Герасименко Е.Е. Образ Куртца в повести Дж. Конрада «Сердце тьмы» и фильма Ф. Копполы «Апокалипсис сегодня»: интермедиаальный аспект. – Вестник ДонНУ. – Сер. Д: Филология и психология. – 2020. – № 2. – С. 79 – 87.

Конрад Дж. Сердце тьмы / Дж. Конрад // Конрад Дж. Сердце тьмы. Избранное в двух томах. – Том 2. – М., 1959. – С. 5–104.

Особенности отражения интенциональности в рамках современных прагматических теорий

Пантелеева Елена Анатольевна

Российская Академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Россия
119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82, стр.1
Кандидат филологических наук, доцент
E-mail: panteleevaEA17@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается коммуникативная установка субъекта речи, использующего вводные и вставные элементы в деятельности речевого общения. Содержится план коммуникативных намерений и план прагматического расчета, в аспекте которого коммуникант планирует достижение определенного результата в действии на адресата.

Ключевые слова: параметры коммуникативной-прагматической ситуации, речевая деятельность, коммуникативная установка субъекта речи.

УДК 81'246.3

Specificity of reflecting intentionality in the framework of contemporary pragmatic theories

Elena A. Panteleeva

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia
119571 Moscow, Vernadsky Prospekt, 82, Bld. 1
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: panteleevaEA17@yandex.ru

Abstract. The article considers the communicative attitude of a speaker using introductory and insertion elements in speech communication, contains the plans of communicative intentions and of pragmatic calculation determining the addressor's plans to achieve a certain result in influencing the addressee.

Keywords: parameters of the communicative-pragmatic situation, speech activity, communicative attitude of the subject of speech.

UDC 81'246.3

Введение. Коммуникативно-прагматические исследования вводных и вставных элементов представляют языковедческое направление в рамках системно-структурного подхода к познанию языка, объектом изучения которого является язык в деятельности человека, язык в процессе межличностного взаимодействия. В 80-е годы XX столетия в рамках системно-структурного подхода к познанию языка под влиянием теоретических разработок классиков отечественной лингвистики (А.А. Потебни, Л.В. Щербы, А.М. Пешковского, Е.Д. Поливанова, Л.П. Якубинского, В.А. Звегинцева), выдающихся отечественных психологов (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна) и зарубежных исследователей (В. фон Гумбольдта, Э. Бенвениста, Л. Витгенштейна, П. Грайса, Т. ван Дейка, Ч. Морриса, Д. Остина, Ч. Пирса, Дж. Серля и др.) в языковедении сформировалась мультидисциплина коммуникативно-прагматического направления. Современное состояние проблемы метаязыковых компонентов как универсальной синтаксической категории требует учета антропоцентрического фактора в языке, поведения человеческой личности в процессе коммуникации (коммуникативные установки и эмоциональное состояние участников речевого общения, способы воздействия на адресата речи и т.п.). Исходя из концепции деятельностной сущности человека, исследователи все больше обращают внимание на социальные, психологические, прагматические аспекты речевого поведения личности. Данная тенденция прежде всего связана с проблемой изучения «языка в действии», в рамках которой ведутся современные лингвистические изыскания. Человек сообщает о фактах и событиях или обозначает реакции на них, определенным способом вербализует чувства и желания в процессе познавательной деятельности, словесно формирует понятия, мысли и умозаключения, вступает в коммуникативные контакты, побуждает собеседника к тому или иному действию. Все это многообразие речевых потребностей и проявлений в своей коммуникативной завершенности реализуется в первую очередь через синтаксис, с помощью синтаксических ресурсов языка.

Материалы и методы. Материалом послужила авторская картотека высказываний с вводными и вставными элементами, извлеченных методом сплошной выборки из художественных и публицистических текстов XX – начала XXI вв. Методы: *описательный метод* с применением приемов наблюдения, интерпретации, сопоставления, обобщения и типологизации; *метод коммуникативно-прагматического анализа*, посредством которого устанавливается корреляция между разнообразными способами речевого употребления вводных и вставных элементов и параметрами коммуникативно-прагматической ситуации и *метод контекстуального и ситуативно-контекстуального анализа*, учитывающего ситуативно-детерминированные связи речевых единиц, причины и способы их употребления.

Обсуждение. Современные лингвистические изыскания характеризуются смещением интересов в сторону функционирования языка, закономерностей употребления языковых единиц в соответствии с целями говорящего.

Именно такое внимание лингвистики к роли человеческого фактора в языке обусловило ее теснейшую связь с прагматикой. Эта тенденция характерна для исследователей ряда отечественных языковедов (М.М. Бахтин, В.Г. Гак, И.Р. Гальперин, Т.М. Дридзе, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, Е.А. Реферовская, Е.В. Сидоров, Н.А. Слюсарева и др.).

Текст рассматривается как основная единица коммуникации, отвечающая принципу «системности человеческого общения, в свою очередь основанной на системности знаний человека о мире и осмысленности знаний в процессе вербальной коммуникации» [Колшанский 1984: 89] и удовлетворяющая двум необходимым требованиям: содержать полноценную информацию и быть структурно организованной. С этой точки зрения текст выступает как «определенным образом организованная совокупность предложений с единым коммуникативным заданием – выражением коммуникативной потребности человека» [Слюсарева, Трошина 1982: 4].

Становление коммуникативно-прагматической лингвистики – прагматики – знаменует собой переход от изучения языка как формальной системы к рассмотрению языка как средства коммуникативного воздействия. Современная прагматика – сфера современной деятельности психологов, социологов, философов и логиков, так как прагматические значения «связывают языковые средства с ситуацией, с состоянием с намерением говорящих, с направленностью речевого акта, с правилами вежливости, с правилами сотрудничества, с паралингвистическими средствами» [Арнольд 1991: 16]. Прагматика «изучает языковые факты в свете языковой деятельности, закономерности языкового общения, целевое познание высказываний, коммуникативную интенцию говорящего, функциональные типы речевых актов, отображение в акте речи позиций говорящих» [Гак 2000: 753] или «использование фраз или высказываний, которые вызывают ответную реакцию» [Portine 1983: 110]. В широком смысле слова прагматика есть совокупность всех основных типов отношений и «перекрестных связей между языком, действительностью, ситуацией речи, говорящим и адресатом» [Арутюнова 1981: 11]. Исходя из того, что сегодня в центре внимания языковедов находятся проблемы, связанные с вербализацией высказывания в процессе коммуникации, с определением роли говорящего и фактора слушающего в коммуникативных актах речи, целесообразно говорить о деятельности общения как о социально детерминированном процессе обмена информацией, материальными и духовными ценностями в процессах познавательной, духовной и производственной деятельности. В самой модели коммуникативно-прагматической деятельности мы выделяем три важнейших составляющих: *коммуникацию, воздействие и восприятие*. Это вполне соответствует распространенному в науке определению деятельности общения как процесса воздействия субъекта на объект и одновременно их взаимодействия.

Коммуникативно-прагматическая ситуация есть фрагмент речевого общения, который моделируется как достаточно сложная и динамичная система – от минимальной коммуникативной модели «адресант – речевое произведение – адресат» до многокомпонентной модели. Модель обобщенной коммуникативно-прагматической ситуации, применяемая в современных научных исследованиях, чаще всего является модификацией схемы, предложенной К. Бюлером. Известный психолог и лингвист К. Бюлер, говоря о формах существования конкретных языковых явлений, определял *модель полного конкретного речевого события* в совокупности с жизненными обстоятельствами, в которых оно встречается «до некоторой степени регуляро». В качестве структурных элементов ситуации речевого общения ученый рассматривал в первую очередь: отправителя и получателя языкового сообщения, понимаемых как «психофизические системы» [Бюлер 1993: 30–34]. Однако в коммуникативной модели К. Бюлера выделяются *т* и «вершины», которые другой известный лингвист Р. Jakobson обозначил соответственно: *первое лицо* – говорящий, *второе лицо* – слушающий и *третье лицо* – собственно некто ли нечто, о ком идет речь [Jakobson 1975: 200]. Р. Jakobson, рассматривая в свою очередь проблему моделирования речевого события, выделил компоненты, или факторы, так называемого акта речевого общения следующим образом: адресант посылает сообщение адресату, и, чтобы сообщение могло выполнить свои функции, необходимы также контекст, код и контакт. Под контактом ученый понимал физический канал и психологическую связь между адресантом и адресатом, обуславливающие возможность установить и поддержать коммуникацию вербальным и невербальным кодом. В коммуникативно-прагматическом анализе вводных и вставных элементов мы отталкиваемся от данной модели Р. Jakobsonа и устанавливаем, что адресант отправляет адресату речевое сообщение (устное или письменное), где в определенном контекстном окружении употребляет вводный или вставной элементы, в которых содержится субъективно-модальное и прагматическое содержание.

От целевой направленности текста и намерения его создателя зависит модальность, выбор слов, употребление синтаксических средств и многое другое. Текст напрямую зависит от ситуации, в которой создается и используется для осуществления определенной задачи: выражения чувств отношения и побуждения реципиента к определенным действиям, к определенной реакции. Эта общая цель, на решение которой направлено высказывание, называется *коммуникативной интенцией* [Гак 2000: 754] и рассматриваются как важный коммуникативный фактор. По мнению И.П. Сусова, коммуникативная интенция выступает в качестве основного текстообразующего фактора, определяющего «как отбор той или иной предметной ситуации на роль референта и способ ее описания, так и характер информации об отношениях между текстом и другими компонентами коммуникативного акта, выступая организующим звеном в многослойной содержательной структуре речевого поведения» [Сусов 1989: 8].

Мы исходим из предпосылки, что *текст* – это интеграция единиц всех уровней языка, совокупность структурных, семантических и стилистических характеристик, подчиненных *прагматической установке*, то есть такой логико-смысловой направленности, которая по выбору языковых средств имеет своим содержанием *установку* на конкретные действия или изменение поведения со стороны партнеров по коммуникации. Проблема соотношения текста и коммуникативно – прагматической ситуации, в которой он порождается, воспринимается и интерпретируется, выводит нас на рассмотрение проблемы соотношения таких понятий, как *текст* и *дискурс*.

В исследованиях коммуникативной направленности противопоставляются текст и, зафиксированный на материальном носителе (И.Р. Гальперин, В.В. Богданов и др.) дискурс, то есть текст, погруженный в определенную ситуацию общения (В.И. Карасик), определяемый психологическими, социокультурными, прагматическими и другими факторами (Н.Ф. Алефиренко) или общими для говорящего и адресата пропозициями (В.З. Демьянков). Нередко «дискурс» определяется как процесс производства «текста» и противопоставляется «тексту» по ряду критериев: функциональность – структурность, динамичность – статичность, актуальность – виртуальность и т.д. Оппозиции такого рода, по нашему мнению, восходят к известной в науке антиномии Ф. де Соссюра «речь – язык» и перекликаются с гумбольдтовским пониманием языка как статического явления, а речи – как динамического. При таком подходе полагаем возможным рассматривать дискурс как коммуникативно-прагматический аспект текста со всеми вытекающими отсюда характеристиками.

Анализируя коммуникативно-прагматические свойства вводных и вставных элементов в структуре отправленного высказывания и текста, мы должны рассматривать их в условиях порождения: *кому – когда – с какой коммуникативной установкой отправляет текст* говорящий, если включает в него вводные и вставные элементы. В приложении к коммуникативно-прагматическим свойствам вводных и вставных элементов нас интересует *дискурс* как связная, разворачиваемая во времени последовательность различных высказываний (в первую очередь содержащих вводные и вставные элементы), создаваемая коммуникантами в соответствии с определенными коммуникативными (информационно воздействующими) установками в конкретной коммуникативно-прагматической ситуации. Выбор вводных и вставных элементов из синтаксических средств языка дает возможность коммуниканту выразить либо субъективную позицию говорящего, либо ввести попутное замечание, ориентированное на реализацию совокупности коммуникативных *установок* говорящего: обозначить референтную ситуацию, выразить эмотивно-оценочное состояние, отправить эту информацию адресату в непосредственном или отсроченном вербальном контакте и тем самым воздействовать на него определенным образом. Следовательно, коммуникативная установка говорящего, использующего в своей речевой деятельности вводные и вставные элементы, включает, с одной стороны, *коммуникативные намерения субъекта речи*, то есть стремление (интенцию) передать речевое сообщение определенного информационного, в том числе эмотивно-оценочного и/или волевого содержания определенными языковыми средствами. С другой стороны, коммуникативная установка включает *прагматический расчет субъекта речи*, то есть мысленное прогнозирование определенного результата, эффективного воздействия на адресата высказывания или текста в целом, содержащего вводный или вставной элементы. Этот предполагаемый результат основывается на определенном видении адресата при непосредственном общении или его представлении, мысленном «моделировании» в нарративном режиме коммуникативно-прагматической ситуации.

Считаем возможным рассматривать вводные элементы, в зависимости от реализуемых ими коммуникативно-прагматических установок и классифицировать следующим образом: акцентно-утвердительные, акцентно-вероятностные, эмотивно-квалификативные, адресно-маркированные, фатические и метатекстовые вводные элементы.

Адресант с помощью акцентно-утвердительных вводных элементов акцентирует внимание адресата на всем высказывании или какой-либо его части, целенаправленно настаивает на определенной номинации, зная, что информация достоверна. Вводит в высказывание дополнительную информацию и реализует определенные коммуникативно-прагматические установки говорящего. В различных речевых ситуациях говорящим с помощью акцентно-утвердительных вводных элементов реализуются следующие коммуникативные установки: выражают эмоциональные квалификации по поводу сообщаемого; способны охарактеризовать внесобытийную точку зрения коммуниканта; маркируют тривиальное положение дел; исключают возможные сомнения собеседника, то есть информация, содержащаяся в высказывании, преподносится как безапеллятивная; организуют специфическую форму полемики соотношения аргумента и контраргумента в высказывании; снижают категоричность высказывания, оптимизируя дальнейшее речевое общение, оставляя собеседнику право на собственное мнение и возможность быть услышанным. Вводные элементы указанной выше группы в определенных контекстах способны придавать беседе наибольшую доверительность.

Акцентно-вероятностные вводные элементы, в определенных ситуациях речевой деятельности реализуют прагматическую семантику – различные оттенки вероятности, возможности. С помощью акцентно-вероятностных вводных элементов говорящий может реализовывать ряд прагматических установок: усилить гипотетичность высказывания, создать ироническую тональность высказывания, снизить степень категоричности высказывания, косвенно указать на авторизацию, представляя ход рассуждений коммуниканта. Введение в высказывание акцентно-вероятностных вводных конструкций позволяет коммуниканту объективировать такие чувства как надежда и осуществление желаний.

Репертуар эмотивно-квалификативных вводных элементов, имеющих экспрессивную заданность, помогает реализовать ряд прагматических установок: показать различную степень оценки на оси хорошо/плохо, выразить аффективные состояния субъекта, усиливая общий заряд эмоций, уже функционирующих в высказывании, вуализируют категоричность высказывания и указывают на неопределенность высказывания с точки зрения достоверности.

Адресно-маркированные вводные элементы, функционируя в различных коммуникативно-прагматических ситуациях, способны реализовать ряд прагматических установок, к числу которых относятся: повышение степени достоверности излагаемой информации в глазах адресата за счет ссылки на иного гаранта, переложение эпистемической ответственности содержания высказывания на более компетентные источники, реализация эффекта кооперации, когда адресант мысленно кооперирует собственное мнение с мнением компетентного источника, соглашаясь с ним и побуждают адресата к принятию авторской точки зрения.

Прагматическая семантика фатических вводных элементов состоит в том, чтобы получить желательное для адресанта отношение адресата к высказыванию, то есть вызвать с его стороны определенную реакцию. Фатические вводные элементы реализуют «сему контакта» на всех трех фазах речевого общения (установление, поддержание, размыкание речевого контакта). Анализ языкового материала показал, что фатические вводные элементы способны реализовать ряд прагматических установок: акцентировать внимания собеседника на всем высказывании или какой-либо его части; придать сообщению большую доверительность; апеллировать к собеседнику, тем самым объяснить истинное положение дел, рассчитывая на взаимное понимание и создание «благоприятной почвы» для предстоящего сообщения.

Метатекстовые вводные элементы, связывая части текста (отдельные предложения, абзацы) являются специфическим средством межфразовой и межабзацной связи и помогают говорящему (пишущему) решать ряд прагматических задач: акцентировать внимание собеседника на определенной номинации в тексте; указать на большую или меньшую степень значимости того или иного признака в тексте; логизировать текст, при этом раскрывая ход рассуждений коммуниканта; маркировать тривиальное положение вещей; представить авторский комментарий по отношению к той или иной теме или ситуации; объективировать эмоциональную оценку.

Коммуникативно-прагматические исследования вводных элементов позволяют проанализировать их в свете теории речевых актов – в зависимости от реализации говорящим субъектом совокупности коммуникативных установок или иллокутивных интенций. Методика приложения актов осуществляется в направлении поиска ответов на вопрос: что «делает» говорящий субъект в акте речевого общения, если в состав высказывания он включает вводный элемент той или иной семантической группы и какие коммуникативные установки реализует. Речевой акт, включающий в состав высказывания вводный элемент, представляет собой отдельный фрагмент деятельности речевого общения, в параметрах которого перед говорящим стоят три коммуникативные задачи: назвать предмет сообщения с целью передачи информации по речевому каналу, придать этому речевому сообщению определенную информативную силу, воздействовать этой информативной силой на адресата. Включение вводных элементов в высказывание всегда обусловлено совокупностью коммуникативных установок говорящего субъекта: охарактеризовать ситуацию, обозначенную в высказывании и субъекта референции и его действие (состояние), выразив по этому поводу определенные квалификации. Вводные элементы участвуют в таких актах общения, как: акты возмущения, негодования; акты восхищения, восторга; акты мнения, слуха, признания; акты испуга; акты клятвенного заверения; акты назидания, укора; акты насмешки, презрения; акты одобрения, поощрения; акты отчаяния; акты предостережения, предупреждения; акты раздражения, досады; акты решимости; акты согласия, подтверждения, примирения; акты удивления, изумления, недоумения; акты недоверия, сомнения.

Заключение. Коммуникативная установка говорящего субъекта, использующего вводные и вставные элементы в деятельности речевого общения, является одним из ведущих факторов общения и представляет собой predisposedness деятельности речевого общения к передаче информации с помощью вводных и вставных элементов языка с расчетом на достижение прогнозируемого результата общения. Коммуникативная установка содержит план коммуникативных намерений в аспекте которого говорящий стремится посредством вводных и вставных элементов передать адресату различную информацию, а также план прагматического расчета с помощью которого коммуникант планирует достижение определенного результата в воздействии на адресата.

Библиография

- Антонова Ю.Н. Интенция говорящего в аспекте коммуникативно-целевой семантики: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Орел, 2006. – 183 с.
- Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: учебное пособие / И.В. Арнольд. – М.: Высшая шк., 1991. – 19 с.
- Арупонова Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арупонова // Изв. АН СССР. Сер. Лит. и яз. – 1981. – № 4. – С. 356–367.
- Бюлер К. Теория языка: Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. – М.: Прогресс, 1993. – 502 с.
- Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
- Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
- Разлогова Е.Э. Логико-когнитивные и стилистические аспекты семантики модальных слов: диссертация доктора филологических наук: 10.02.19. – Москва, 2005.
- Слосарева Н.А. Введение // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / Н.А. Слосарева, Н.Н. Трошина. – М.: Наука, 1982. – С. 3–7.
- Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / структурализм «за» и «против» / Р. Якобсон. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.
- Portine H. Parlera ...ou la Pragmatique. // Le Francais dans le monde. – 1983. – № 180. – P. 110–113.

Инновационные технологии в межкультурной лингводидактике

Рогозная Нина Николаевна

Байкальский государственный университет, Россия
664007, г. Иркутск, ул. Карла Либкнехта, 48
доктор филологических наук, профессор
E-mail: 009636@bgu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы поиска и создания алгоритмов новых технологий для использования в межкультурной лингводидактике с целью создания «персонального помощника», способного качественно менять представление о компьютерной лингвистике. Зарубежная и отечественная лингводидактика накопили обширную научно-теоретическую базу, способную влиять на формирование речевых механизмов, сознание человека, а индивидууму приобретать новое качество знаний. Такими интеллектуальными системами могут явиться билингвальные параллельные модели описания грамматических фактов языков. Предложенная модель способна активно воздействовать на психические процессы при организации подачи материала, при овладения иностранным языком. Рождение лингводидактики нового типа, которая, возможно, будет терминологически обозначена как межкультурная, транскультурная, кросскультурная, поликультурная или как-то еще – веяние времени. Перед теорией межкультурной лингводидактики стоят вполне конкретные задачи, которые необходимо решать современной лингвистике.

Ключевые слова: межкультурная лингвистика, билингвальные модели, компьютерная лингвистика, формирование речевых механизмов, интеллектуальные системы, процесс овладения иностранным языком.

УДК 81'33

Innovative technologies in intercultural linguodidactics

Nina N. Rogoznaya

Baikal State University, Russia
664007 Irkutsk, Karl Liebknecht Str., 48
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: 009636@bgu.ru

Abstract. The article deals with the search and creation of algorithms for new technologies of intercultural linguodidactics so as to create a "personal assistant" capable of a qualitative change of ideas about computational linguistics. Foreign and domestic linguodidactics has formed an extensive scientific and theoretical base, capable of influencing the formation of speech mechanisms, human consciousness, and an individual to acquire a new quality of knowledge. Such intelligent systems can be bilingual parallel models for describing the grammatical facts of languages. The proposed model is capable of an active impact on mental processes organizing the presentation of material and foreign language teaching. The emergence of a new type of linguodidactics, which might be terminologically designated as intercultural, transcultural, cross-cultural, multi-cultural, or some other way is a matter of time. The theory of intercultural linguodidactics is faced with specific tasks that need to be addressed by modern linguistics.

Keywords: intercultural linguistics, bilingual models, computational linguistics, formation of speech mechanisms, intelligent systems, process of foreign language acquisition.

UDC 81'33

Введение. Тема данной работы имеет теоретико-методологический характер. Цель автора представить разработанную билингвальную модель с позиций нового взгляда на методику преподавания языков с позиций лингвометрической парадигмы, представляющей пошаговую направленность сличения двух лингвистических систем, находящихся в контакте, т.е. родного и изучаемого (благоприобретаемого) языков. Диалог культур и цивилизационные процессы современности, направленные на небывалую ступень языковых контактов, требуют создания не только своеобразного образовательного, научного и культурного моста между Европой и Азией, но и предполагают переход к таким новейшим информационным технологиям в образовании, которые могли бы помогать формированию речевых знаний, умений и навыков. В этой связи актуальной становится задача поиска алгоритма и путей решения использования искусственного интеллекта в межкультурной (транс-, кросс-, поли) лингводидактике. Может ли робот общаться лучше человека и помогать в различных сферах его жизни? Кто учит компьютер понимать человека? Как организовать индивидуальный трек обучения и овладения неродным языком?

Очевидным становится, что компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии развиваются настолько быстро, что человек не успевает воспользоваться предыдущими изысканиями, как появляются новые. Методика безуспешно опаздывает за технологическим типом познания окружающего мира. Лингвистика в методике преподавания языков активно развивается. Разработка технологий лингвистической платформы опережает качественные изменения, происходит предопределения тех систем искусственного интеллекта, которые способны выступать в роли персонального помощника, т.е. такого робота, который бы умел общаться с человеком, голосовые аспекты (умные чат-боты) которого отвечали бы всем требованиям компьютерной лингвистики. Сегодня в широком доступе на разных языках находится много ресурсов, способных предоставить готовые данные для создания моделей и систем искусственного интеллекта.

Материалы и методы. Материалом для написания статьи послужили научные источники, раскрывающие современное состояние вопросов лингводидактики в России и за рубежом. Методы исследования – системный анализ, моделирование, наблюдение, эксперимент. Исследовательский инструментарий построения системы программированного обучения, на основе билингвальной модели, включает принципы, методы и методики, апробированные при создании билингвальной модели «Русфон» и нашедшие отражение в диссертационных исследованиях и проектах НИР Иркутской лингвистической школы.

Обсуждение. Предлагается транспонировать предложенную теоретико-практическую билингвальную модель обучения в межкультурную лингводидактику. Под билингвальной моделью понимается система научных координат, формирующаяся на основе конвергенции разных наук: 1) лингвистики, 2) психолингвистики, 3) психологии, 4) дидактики, 5) программирования. Для нужд программистов и исследователей языков имеются готовые коллекции программ текстов, блоков разного содержания (различные национальные корпуса языков, исследовательские парадигмы, типологии, блок-схемы и т.д.). Для электронного обучения появляется много средств, возможных для включения в исследовательскую канву работ научно-прикладного характера. Это и очень простые системы, модели, классификаторы, которые позволяющие применять лингвистические признаки разного характера, и очень сложные, но готовые для универсального использования. Существует нейросеть, которая может не только прочесть определенную инструкцию, но и развернуть себя: повторить технологию, включить необходимое для индивидуального пользования структуры, оставив в сторону ненужное для конкретно преследуемой цели и т.д. Сегодня все разработки в этом направлении нацелены на то, чтобы у человека, и у преподавателя была возможность освободиться от рутинной работы и исключить затратность усилий там, где это возможно. Конечно, искусственный интеллект не может полностью заменить преподавателя (как это доказала система самоизоляции), но он нужен нам, чтобы облегчить некоторые аспекты обучения иностранным языкам и принять вызов современности. Именно сейчас решается вопрос, куда и как будет двигаться искусственный интеллект в лингвистических исследованиях и в методике преподавания языков. Необходимо дать ответ на вопросы: Как ускорить вхождение в язык? Рассчитать и предложить интеллектуальный поиск? Расширить возможности индивидуального трека обучения языку и многие другие.

На смену термину лингводидактика в дверь стучится новый: межкультурная (транс-, кросс-, поли-) лингводидактика. Сущность нового термина заключается не только в повороте ракурса лингводидактических компонентов, но, прежде всего, в том, что сопоставительные лингводидактические изыскания в области языков должны быть по достоинству оценены и введены в практику учебного процесса, введены в канву учебного материала. Поскольку именно такие исследования помогают выстроить новую обучающую модель с опорой на родной язык. Если мы обратимся к американской лингводидактике [Блумфильд, Скиннер, Осгуд], то заметим, что модель выстраивания проекций на программированное обучение связана с развитием «механических стимулов», базирующихся на понимании того, что язык не привносит в поведение человека ничего нового. Таким образом, механические дриллы полезны и нужны, но всякому интеллекту необходимы в разной степени. Иная точка зрения распространена в современной российской психолингвистике [Леонтьев, Выготский]. Она состоит в том, что можно и должно посредством организации усвояемого материала и организации процесса обучения активно влиять на формирование специфических для человека и, в частности, речевых, психофизиологических механизмов» [Леонтьев 2004: 139]. Другими словами, активное воздействие на действительность обладает, по свидетельству И.П. Павлова, её опережающим отражением [Павлов 1951: 310]. Человек, имея способность предвидения и планирования, опосредованно использует в практике своей деятельности различные подобные инструменты, а в теоретической – знаки, в том числе и знаки языка, т.е. деятельность человека напрямую связана с орудиями и знаками. По замечанию А.А. Леонтьева, именно таким образом психика человека... приобретает новое качество, а не просто приобретает только количественное изменение [Там же], т.к. язык – это созидающая деятельность.

По утверждению отечественных лингвистов язык до основания перестраивает психику человека, а не механически добавляет к ней что-то дополнительно [Леонтьев 2004: 140]. Кора головного мозга «записывает» всю поступающую в него информацию, которая меняет его структуру. По мнению Т.В. Черниговской и других учёных, считается что наиболее важные различия между языками находятся не в их системной организации, а в структурах, поскольку все системы и конкретное проявление системной организации созданы идеей похожежности. Так же, как и система городов, машин, часовых механизмов – основана на ряде похожих принципов, объединяющих отдельные части в одно целое, что и составляет систему, не исключая и языковую [Черниговская 1984: 526]. Говоря о системах разных языков, необходимо ещё раз подчеркнуть, что все языки имеют практически один и тот же набор компонентов (согласные, гласные, простое предложение, интонация и т.п.), определенные уровневой или ярусной организацией. Этот факт неоднократно служил отправной точкой для обобщения и воплощения в лингвистику идеи похожежности языков. Её неплодотворность часто приводила к бесконечной путанице и не раскрывала истины при встрече индивидуума с другими (иностранными) языками, поскольку инструкция о том, что за «исключением, например, только «таких-то» и «таких-то» единиц, все остальные похожи. Идея под флагом «похожести» просуществовала вплоть до начала XXI века и под натиском лингвистов-исследователей основательно была распатана, хотя и не рухнула до сих пор, т.к. в рутинных аудиторных пространствах, мало интересующиеся наукой практики, продолжают заржавевшие традиции прошлого, следуя непродуктивным принципам обучения языкам. Таким образом, задачей сегодняшнего дня является создание в рамках теории языковых контактов описание и создание такой билингвальной модели, которая на базе первичной лингвистической системы, с необходимыми справочными материалами и комментариями из родного и изучаемого иностранного, без особых усилий помогла бы понять и принять иную языковую структуру, не вступающую в конфронтативные отношения, а плавно войти в языковое сознание индивидуума, расширив

лингводидактическую базу и, создать стройную систему языка с двумя терминами, о которой говорил ещё Л.В. Щерба [Щерба 1974: 210].

По мнению Т.В. Черниговской способность индивидуума растет по мере тренировки мозга [Черниговская 1984: 528]. Этот постулат понятен, но функция работы коры головного мозга в детском возрасте, когда уже сформирована первичная лингвистическая система, становится гораздо эффективнее, если при овладении иностранным языком первичная система пластично воспринимает вторичную. И тогда переход из кратковременной памяти в долговременную, а также «выемка» информации происходит проще. Мы не заново организуем компетенцию и приобретаем навыки, а добавляем к уже существующему новое. Подобный принцип используется рекомендуемой программой, основанной на параллельном сопоставлении двух структур языковых систем, и имеет непосредственную опору на родной язык. Примером может служить программный продукт фонологического тренажера, предназначенный как для тех, кто только начинает изучать русский язык, так и для тех, чьи знания и опыт использования требует коррекции, а также бесполезен тем, кто хочет добиться успехов в разговорном стиле при произнесении «истинного» звучания слова, как у носителя языка [Рогозная, Хламов, Замастанчук 2016: 220].

В таком тренажере все представленные артикуляторные, акустические и физиологические характеристики локализации, а также демонстрация функционирования фонем и их аллофонов служат иллюстративным материалом и направлены на сопоставительный анализ всех артикуляционных характеристик. Такое сравнение, сопоставление, контрастивное описание, и конфронтативный анализ зачатую раскрывает значительные и незначительные, но значимые физиологические различия при образовании фонем родного и изучаемого языков. Таблицы, рисунки, схемы, представлены как сопоставительные параллельные модели описания, и направлены на осознанное понимание различий в структурах родного и изучаемого языков. Принцип осознания структуры родного языка и встраивания в него «неродных» единиц и их элементов, позволяет активно воздействовать на мозг и сознание, блокируя нежелательные процессы, и соединение нейронов происходит динамичнее. В частности, постановка фонем и сочетание их аллофонов в тренажере поданы в упражнениях к каждому уроку в строгой последовательности подачи только тех аллофонов, отработка которых предусмотрена предыдущими конкретным уроком. Принцип подачи от простого к сложному соблюдается неукоснительно, функциональность каждого аллофона фонемы вводится последовательно и постепенно, так слово «здравствуйте» появляется только тогда, когда все аллофоны, содержащиеся в нем уже известны, поставлены и освоены.

В последнее время стало модным предпринимать попытки построить – в том числе и для обучения иностранному языку – различные системы программированного обучения. Не случайно, однако, что основной источник таких попыток лежит в США, а одним из ведущих специалистов по программированному обучению считается Б.Ф. Скиннер. В той форме, в какой оно распространено в США, программирование обучения сводится к организации системы стимулов, которые вызывали бы цепь требуемых реакций обучающегося. С одной стороны, это верно, но при этом не делается попытки активно воздействовать на психические процессы, происходящие в голове индивидуума при овладении знаниями, не делается и попытки организовать учебный материал соответственно тому, что мы знаем о структуре этих процессов. Таким образом, теоретическая основа программированного обучения – это обобщение чисто внешних проявлений психической активности учащегося, что характерно для бихевиоризма. Поэтому российская школа психолингвистики, как правило, предпочитает говорить не о программировании обучения, а об организации процесса освоения, овладения иностранным языком. Руководствуясь принципами психолингвистической школы Л.С. Выготского, можно подойти к решению этой проблемы, наш взгляд, не только в фонологии, но и в грамматике. Тогда можно и нужно понять, что межкультурная лингводидактика в освоении языка позволяет перевести данный ракурс со ступени сознательного овладения знаниями этих правил на ступень автоматизированного, бессознательного их применения, что и происходит в материнском языке. А это значит, что должна быть такая база правил, когда учащийся без труда мог бы «перекодировать» их на свой «внутренний код». Следовательно, отнюдь не всякая грамматика соответствует методическому сряду традиционного подхода. Инновационные билингвальные модели дают представление о процессе овладения, предъявляя определенные требования не только к самому процессу обучения, но и к структуре, и другим особенностям усвоения материала.

Непростой вопрос связан с принципом опоры на родной язык. Об этом говорят методисты, лингвисты, не предложил такой новой модели. Какой она должна быть? Что содержать? Пока ответа нет. Прообраз последовательной модели с опорой на родной язык сегодня пока не создан. Предприняты некоторые попытки решить проблему, но можно констатировать, что только несколько языков имеют в основе описания последовательную билингвальную модель на фонологическом уровне и только один – и фонологический, и начало грамматического уровня – китайский.

Новый взгляд на формирование обучающей модели, содержащей пока фонологический аспект, представлен данным сообщением. Сегодня идет работа по использованию билингвальной модели в грамматическом аспекте для описания имени существительного и особенностей его функционирования в русской речи китайцев и в китайской речи русскоговорящих, т.е. попытка осуществить описание интерязыка по обе стороны контактирования с использованием глубокого анализа функционирования доминантной системы по типу субординативного билингвизма.

Согласно психологической концепции школы Выготского существуют различные уровни осознания, поэтому следует различать содержание, актуально сознаваемое и содержание, лишь оказывающееся в сознании... Для того чтобы «оказываться сознанным», т.е. сознательно контролироваться, данное содержание, в отличие от актуально осознаваемого, не должно непременно занимать в деятельности структурное место цели [Выготский 1999: 269]. То содержание, которое является «актуально осознаваемым», т.е. находится, как

объект направленного внимания [Овсяннико-Куликовский 1912: 189], может «спускаться» на более элементарный уровень – уровень сознательного контроля. На уровне сознательного контроля мы не сосредоточиваем специального внимания на данном речевом явлении, если оно соответствует тому, что мы ожидали в данном месте речи. Но если происходит какое-то отклонение от нормы, возникает затруднение, такое речевое явление как отсутствие единицы в тексте, становится актуально осознанным.

Заключение. В качестве заключения заметим, что если модель усвоения языка ребенком идет от бессознательного к осознанию, то развитие иностранного языка начинается с осознания и заканчивается бессознательным владением языком, т.е. имеет другую поступательную модель, отличную от детской и действующей зеркально. Но взрослый индивидуум имеет в своем сознании мощный фактор в виде первичной лингвистической системы, которой он пользуется «бессознательно» значит, новая модель должна базироваться на той же основе: бессознательное > осознание фактов родного языка > сличение единиц и их элементов в родном и изучаемом > осмысление > принятие > овладение > практика > прагматика, ведущей к бессознательному уровню, позволяющему вхождение в лингвистическую основу первичного языка. Таким образом, в нашем сознании происходит формирование не нового языка, а расширения уже имеющегося, с приращения новых единиц, т.е. формирования системой с двумя (и более) терминами.

Итак, овладение иностранным языком требует определенного осознания, в части любого уровня усвоения языка. Что будет, если мы не дадим учащемуся никакого понятия о контрастивной структуре и контрастивных элементах, а просто выдадим ему серию моделей для усвоения? Если он не прошел через осознание грамматической системы родного языка и изучаемого, то такое усвоение выльется для него в чисто механический процесс. Если же он осознал и обобщил грамматические системы языков (а это важный для нас факт), то с нашей помощью и без нашей помощи он все равно будет воспринимать иностранный язык через призму того знания, которое он получил. Иной путь психологически невозможен: грамматическая система не может быть самостоятельно «выстроена» учащимся рядом с грамматической системой родного – они непременно вступят в конфликт. Известный успех прямого метода связан как раз с тем, что такое соотношение все равно происходит в конце концов, но путь слишком долг. Не лучше ли активно управлять им, чем пустить учащегося, так сказать, на волю волн?

Рациональный метод требует, чтобы обучение структуре, всего языкового инвентаря протекало в русле сознательного усвоения и произносительных работ, и их акустических эффектов [Бернштейн 1937: 54] и грамматических форм. По-видимому, целесообразно следовать взглядам Л.С. Выготского идя в направлении комплексного моделирования речевой деятельности через опору на родной язык, чего пока не достигнуто. Вышесказанное ставит перед теорией межкультурной лингводидактики, обучением неродному языку вполне конкретные задачи: а) экспериментальное исследование психологических механизмов порождения речи на родном и неродном языках и теоретическое осмысление процессов такого порождения; б) экспериментальное и теоретическое исследование процессов сознательного овладения иностранным языком и дальнейшей автоматизации языковых знаний на основе билингвальных инновационных моделей; в) пересмотр номенклатуры и методики подачи моделей с точки зрения их соответствия психологическим закономерностям владения и овладения иностранным языком; г) включение, в процесс овладения первичной лингвистической компетенции; д) использования билингвальные модели обучения (родного и изучаемого). Это и есть базовые принципы межкультурной (транс-, кросс-, поли-) лингводидактики.

Библиография

- Блумфильд Л. Язык // Блумфильд Л. – Москва: Прогресс, 1968. – С. 607. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа по подписке: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=38396> (дата обращения: 15.04.2021).
- Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство "Лабиринт", М., 1999. – 352 с.
- Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка ... М.: Изд. т-во иностр. рабочих в СССР, 1937. – 67 с.
- Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев, Гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 535 с. (Психологи России).
- Овсяннико-Куликовский Д.Н. Собрание сочинений в 9 томах. Том 1: Гоголь. – Санкт-Петербург. Издание И.Л. Овсяннико-Куликовской, 1912. – 197 с.
- Павлов И.П. Полное собрание сочинений: т. 1-6 / И.П. Павлов; Акад. наук СССР. – Изд. 2-е, доп. – Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, Т. 3, кн. 2. – 1951. – 438 с.
- Рогозная Н.Н., Хламов Е.В., Заманстанчук Д.Э. Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения // Вопр. психолингвистики. – 2016. – № 2 (28). – С. 215–225.
- Скиннер Б. Вербальное поведение (Verbal Behavior). – New York: Appleton-Century-Crofts. – 1957.
- Черниговская Т.В., Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Нейропсихологические особенности обеспечения билингвизма в свете функциональной асимметрии мозга // Физиология человека. – 1984. – Т. 10. – № 4. – С. 525–530.
- Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427.
- Charles E. Osgood, Psycholinguistics, Cross-Cultural Universals, and Prospects for Mankind. Praeger Publishers, 1988. – ISBN 0-03-059433-2.

Прагматическая специализация определённых смысловых типов паремических единиц

Сидоркова Галина Даниловна

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

Аннотация. В статье рассматриваются корреляции, существующие между смысловыми инвариантами паремических единиц и их прагматическими функциями. Наибольшая степень однозначности данных корреляций свойственна паремиям, строящимся на принципе последовательности, бессмысленности, невозможности.

Ключевые слова: прагматическая функция, структурная особенность, пословичное изречение, однозначность корреляций, функциональный комплекс, принцип исключения.

УДК 81-11

Pragmatic specialization of certain semantic types of paremic units

Galina D. Sidorkova

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

Abstract. The article discusses correlations between semantic invariants of paremic units and their pragmatic functions. The biggest degree of unambiguity of these correlations is characteristic of proverbs based on the principles of consistency, meaninglessness, exclusion.

Keywords: pragmatic function, structural feature, proverbial dictum, unambiguous correlations, functional complex, principle of exclusion.

UDC 81-11

Введение. В настоящее время наблюдается небывалый интерес к паремическим языковым формам: разговорным штампам, шаблонам, фразеологизмам, фольклорным образованиям и т.п. Этот интерес никак не случаен – он обусловлен фундаментальными тенденциями развития культуры на современном этапе, причем это касается не только сферы лингвистических и филологических дисциплин. Например, культурологи и философы стремятся увидеть в паремических формах отражение глубинных мифологем и архетипов человеческого сознания, которые могут проявляться как в древних фольклорных образованиях, так и в современных штампах массового сознания, использующихся в рекламе или в идеологических текстах и т.д. Семиологи и этнографы пытаются с помощью паремиологического материала показать особую специфику мировосприятия того или иного этноса, тот самый «народный дух», который, как правило, ускользает от последователей Штейнталя, Гумбольдта или Уорфа, когда они имеют дело с обычными средствами языка. Другие исследователи (В.Я. Пропп, Г.Л. Пермяков) и др., обращаясь к паремическому фонду различных языков, решают и прямо противоположную задачу: доказать сущностное единство выявления разными народами особо значимых смысловых фигур, которые фиксируются паремическими выражениями.

Материалы и методы. Материалом проведенного анализа послужили тексты современной немецкой литературы. Методами лингвистического анализа являются дистрибутивный и сравнительный.

Обсуждение. *Анализ смысловых типов паремий.* Между основным принципом, к которому восходит та или иная паремическая группа, смысловыми инвариантами соответствующих паремических выражений и их прагматическими функциями существуют определенные корреляции. Однако в одних случаях эти корреляции обнаруживают большую, в других меньшую степень определенности. В ряде случаев подобные корреляции сопровождаются структурными особенностями пословичных изречений, например, формой повелительного наклонения, позволяющей сразу идентифицировать их как предписания, наличием особых вводных слов, частиц и союзов. Так, наличие союза «да» и других противительных союзов, характерное для паремий, строящихся по принципу контраста, уже само по себе обуславливает их определенные функциональные потенции. Ср. следующие констатации: «Хороша Маша, да не наша». Это предложение сожаления. Предложения с союзом «да» и другими противительными союзами могут выражать также и удовлетворение говорящего: «Мал золотник, да дорог» [Янко 1994: 103].

Относительно высокой степенью определенности в этом плане обладают группы, базирующиеся на принципах последовательности, бессмысленности, невозможности, исключения, необходимого условия; значительно меньшую определенность обнаруживают группы, строящиеся на принципах соответствия, контраста, достаточного условия. Максимальную однозначность корреляций проявляют паремии, строящиеся на принципе последовательности, основные смыслы которого «если взял на себя обязательство, то следуй ему до конца» и «принимая нечто, принимай и все, что к нему относится». Уже сама по себе формулировка этих смыслов включает в себя указание на прагматическую функцию, которую соответствующие паремии реализуют при своем употреблении. Это функция побуждения, поощрения к действию. Говорить здесь о функции совета или рекомендации менее уместно: совет скорее предполагает некоторую объективную мотивированность того, что

следует делать. Здесь же делается упор на чувство долга, ответственности за принятое обязательство, на конвенциональные отношения: *Подарки принимать, так отдариваться*. Вторичные функции – упрек в несостоятельности (если взятое обязательство не выполняется), парирование жалоб по поводу трудностей.

Принцип невозможности, основные смыслы которого сводятся к идее невыполнимости некоторого начинания, также однозначно ориентирован на функциональный комплекс: совет (не предпринимать нечто), успокаивание и (само)оправдание (в случае неудачи) и обоснование (отказа предпринимать нечто).

Основное функциональное предназначение принципа бессмысленности, главные смысловые варианты которого апеллируют к идее бесполезности тех или иных чувств или действий, их неспособности повлиять на реальное положение дел, заключается главным образом в урезонивании адресата (по поводу бессмысленных сожалений, раскаяния, необоснованной воинственности и т.п.). В тех вариантах, которые акцентируют внимание на бессмысленности именно действий (а не чувств или желаний), паремии этой группы функционально смыкаются с таковыми предшествующей группы (обоснование отказа что-либо делать и т.д.): *От работы не будешь богат, а будешь горбат*.

Принцип исключения «Всегда существует нечто, что не соответствует общему правилу или ожидаемому условию» чаще всего связан с функцией констатации факта (со специфическим нюансом нейтрализации удивления: паремии этого типа как бы говорят «Ничего удивительного, бывает и так, что...»). Реже выражения этой группы выступают с функцией предостережения (*Ружье раз в год само стреляет*), (само)оправдания (*Конь о четырех ногах, да спотыкается*), обоснования (Нет правил без исключения).

Принцип необходимого условия (общая формула которого звучит «А тогда и только тогда, если Б») связан с функциями (само)оправдания (*Грех воровать, да нельзя миновать*), успокаивания (*Не вкусив горького, не видать сладкого*), упрека (*Ехал бы воевать, да ленив вставать*) и побуждения (*Не разгрызя ореха, ядра не отгадаешь*). Данный комплекс функций является мотивированным: нечто, что необходимо для осуществления чего-то, может служить оправданием (почему это делается), успокаиванием («без этого невозможно»), побуждением («нужно это сделать, чтобы осуществить что-то») и упреком (в случае, если условие не выполняется). Таким образом, подобная полифункциональность не нарушает функционально-семантической целостности данной паремической группы. В несколько отличном ключе принцип необходимого условия представлен в вариантах, в которых делается упор на обосновательность преждевременных или необоснованных заявлений (*Не говори гоп, пока не перепрыгнешь; На рогоже сидя, о соболях не рассуждают*), что в прагматическом плане выражается в функциях парирования и урезонивания. Паремии, в основе которых лежит принцип достаточного условия, явственно разделяются на несколько функционально-семантических подтипов. Приведём пример смыслового инварианта, основная идея которого в том, что наличие некоторого доминирующего фактора обесценивает все второстепенные моменты или делает их неважными, недостойными беспокойства: *Были бы бумажки, будут и милашки; Кроме смерти от всего излечишься; Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало*). В прагматическом плане происходит специализация на функциях успокаивания, подбадривания, парирования озабоченности чем-либо.

Следующий вариант (тип: *Береженого (и) бог бережет*) специализируется на функциях совета, предостережения, а также критики, если действия привели к неудаче вследствие несоблюдения мер предосторожности.

Вариант (тип: *Кто силен, тот и волен*) выражает, главным образом, сетование по поводу несправедливости и (парадоксальным образом) успокаивание как призыв смириться перед силой. Аналогичная функциональная направленность свойственна также варианту: *Из худого кармана и последний грош валится*.

Функция обоснования реже (само)оправдания доминирует в варианте: *За компанию и монах женился*. Обилие функционально-семантических вариантов позволяет, таким образом, заключить, что принцип достаточного основания является скорее формальной, чем содержательной основой для классифицирования паремических выражений. В паремиях, основывающихся на принципе контраста, доминирующей выступает идея о том, что реальная сущность или ценность чего-то может не соответствовать привычному взгляду или желанию человека. Уже из этой общей идеи можно заключить, что относящиеся сюда паремии находятся в позиции конфронтации относительно мировоззрения или образа действий, которые подвергаются в них критическому пересмотру. Это особенно явственно проявляется применительно к смысловому варианту, который можно обозначить как обратное соотношение (мыслимого и реального, чужого и своего): *Много хочется, мало сбывается; Свой сухарь лучше чужих пирогов*. Выражения этого типа специализируются прежде всего на функции урезонивания (беспочвенных мечтаний, хвастовства, алчности, зависти).

Когда соответствующая структура прилагается к оппозиции явного и скрытого (*Кто много целует, редко не укусит*), на первый план выходит обличительная (разоблачительная) интенция против хитрости, коварства, лицемерия, показных действий. В более общей форме принцип контраста реализуется как (обратное) соотношение привычных представлений. В этом случае переоценке может подвергаться практически любое понятие, и сфера функциональной приложимости соответствующих паремий становится по существу неограниченной. Они могут выступать в качестве успокаивания (*Грязь – не сало, помял – она и отстала*), предостережения (*Услужливый дурак опаснее врага*), обоснования (*С миру по нитке голому рубаха*), совета (*Ставь и черту свечку: не знаешь, куда угодишь*) и т.д. Наконец, рассмотрим паремии, строящиеся по принципу соответствия. Они также не являются достаточно гомогенной функционально-семантической группой. В целом здесь можно выделить три смысловых типа, различающихся на основе того, какова природа отношения соответствия между коррелирующими компонентами паремий. В первом случае это отношение имеет констатирующий характер: *Яблоко от яблони недалеко падает; Каков поп, таков и приход*. Данная группа не является более или менее явственно функционально маркированной: соответствующие выражения служат, как правило, констатацией факта (наличествующей закономерности), а таковая функция, как мы знаем, присуща практически всем паре-

миям, каковы бы ни были их дополнительные, собственно иллокутивные установки. Правда, подобным выражениям в какой-то степени присущ объяснительный характер: «Ничего, мол, удивительного; обычно так и бывает» – *С собакой ляжешь, с блохами встанешь*. Кроме того можно отметить, что в подавляющем большинстве случаев паремии этого типа тяготеют к констатации зависимости между негативными характеристиками, поэтому им обычно свойственна отрицательная коннотация. Степень функциональной маркированности возрастает в дериватах этого базисного смыслового типа, в которых утверждается не столько факт наличия соответствия (это утверждение вытесняется в пресуппозицию), сколько следствия такового соответствия: Угля сажей не замараешь («А соответствует Б, поэтому А не влияет на Б»). Подобные паремии часто выступают в функциях успокаивания, подбадривания, парирования выражений тревоги и т.д. Кроме того им может быть свойствен эффект актуализации пресуппозиции; в таких случаях они могут выполнять функцию косвенной инвективы (оскорбления, негативной оценки). Например, если родитель высказывает беспокойство по поводу того, что кто-то может дурно повлиять на его отпрыска, реплика собеседника «Зараза к заразе не прилипает» будет выступать имплицитным утверждением, что объект беспокойства сам ничем не лучше тех, кто может повлиять на него (а это может выполнять роль инвективы). В другом случае отношение соответствия имеет скорее волюнтаривную природу: зависимость утверждается не как объективно наблюдаемая, но как бы постулируется говорящим как нечто, что должно быть. Так, выражение *Где жить, тем богам и молиться* можно трансформировать таким образом, чтобы включить модальность долженствования: «Где жить, тем богам нужно и молиться». Аналогично: *Клин клином вышибают* («нужно вышибать»); *Дочку сватать – за матью (нужно) волочить*. Уже сам этот момент долженствования определяет то, что соответствующим выражениям присущ предписательный характер, так что они в первую очередь выступают в качестве советов, назиданий и постулируют то, как следует действовать. Согласно рассмотренным в предшествующей главе закономерностям функциональной совместимости, они также могут выражать обоснования, оправдания (почему я так делаю), а также упреки или порицания (ты не сделал так, как следует). Наконец, в третьем случае отношение соответствия устанавливается не извне, а изнутри: его источником является сам референт паремического выражения. Мы обозначили этот случай как принцип проекции (переноса) (смысловый тип: «Человек проецирует на других (на внешний мир) собственные качества или установки»). Соответствующие паремии составляют достаточно монолитную группу. Вариант «Перенос собственных негативных качеств на других» выступает прежде всего в функции парирования (осуждающих высказываний собеседника) с дополнительным эффектом обвинения именно в том, что выступало предметом обвинения в предшествующем высказывании собеседника или какого-либо третьего лица (*Блудливая свекровь невестке не верит*). Обвинительный момент не столь явно выражен в следующем варианте: *У кого что болит, тот о том и говорит*, однако следует учесть, что в реальном общении подобные реплики употребляются избирательно, акцентируя в качестве объекта парирования прежде всего такие темы в высказываниях партнера, которые могут свидетельствовать о слабостях, «пунктиках» последнего.

Вариант *Кто ленив с сохой, тому весь год плохой* специализируется на парировании жалобы или сетования с переадресовкой ответственности на самого жалующегося. С некоторой натяжкой мы включили в группу «проекции» вариант, который можно охарактеризовать как «рефлексивную проекцию» (приписывание самому себе желаемых качеств, чаще всего проявляющееся в форме хвастовства, бахвальства, самомнения). Паремиям этого типа также присуща функция парирования соответствующих высказываний о себе с добавочной функцией обличения (в хвастовстве и т.д. и в отсутствии рекламируемых качеств). Таким образом, пословицы и поговорки, включенные нами в группу «проекции», в той или иной степени обнаруживают тенденцию к эффекту «обратного удара», обвинения адресата именно в том, что вызывает его недовольство или что он склонен маскировать в своих заявлениях.

Заключение. Языкознание до недавнего времени исходило из одностороннего представления о том, что сущностью языка является передача информации; прагмалингвистика обнаружила тот факт, что языковое общение – это, прежде всего, действие в смысле воздействия на сознание и поведение адресата. Паремии и другие клишированные средства языка выступают стандартизованными средствами воздействия и, представляя собой компактные мини-дискурсы, дают исследователям наглядный и удобный материал для выявления и изучения важных составляющих действия в языке.

Библиография

Джигиль П.А., Сидоркова Г.Д. Паремический контур романа И.Бехера «Abschied» // Германистика в современном научном пространстве: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. – С. 61–66.

Зайкина З.М. Понятийная и структурно-типологическая специфика паремиологических единиц / З.М. Зайкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №1(79), Ч.1. – С. 108–112.

Мокиенко В.М. Большой словарь русских пословиц (опыт составления) // Проблемы истории, филологии, культуры. Journal of historical, philological and cultural studies. Журнал издаётся под руководством отделения историко-филологических наук РАН. – №2(24) – Москва–Магнитогорск–Новосибирск, 2009. – С. 5–18.

Мокиенко В.М. Культурологические и историко-этимологические комментарии в паремиологическом тезаурусе. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – №12, 2013. – С. 121–134.

Янко Т.Е. Описание мира и речевые действия // Логический анализ языка: язык речевых действий. – М., 1994.

Раздел II. Антропоцентрические аспекты лингвориторической парадигмы

Part Two. Anthropocentric Aspects of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Школа русского слова: культурно-просветительский проект Института Пушкина

¹Аннушкин Владимир Иванович

²Шпакова Мария Андреевна

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Россия
117485, Москва, ул. Волгина, 6
доктор филологических наук, профессор
E-mail: vladannushkin@mail.ru

²Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Россия
117485, Москва, ул. Волгина, 6
студент
E-mail: shpakmariya2018@gmail.com

Аннотация: В статье представлен опыт организации и проведения занятий в Школе русского слова с целью пропаганды знаний о русском языке, формирования навыков и умений хорошей речи.

Ключевые слова: русский язык, школа, словесность, филология, риторика, культура.

УДК 378.881.161.1

Russian Word School: Pushkin Institute's project

¹Vladimir I. Annushkin

²Maria A. Shpakova

¹Pushkin State Russian Language Institute, Russia
117485, Moscow, Volgina Str., 6
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: vladannushkin@mail.ru

²Pushkin State Russian Language Institute, Russia
117485, Moscow, Volgina Str., 6
Student
E-mail: shpakmariya2018@gmail.com

Abstract. The paper outlines the experience of organizing and conducting Russian Word School classes to disseminate knowledge about the Russian language, to form perfect speech skills and abilities.

Keywords: Russian language, school, speech, philology, rhetoric, culture.

UDC 378.881.161.1

Слово есть высший подарок

Бога человеку

Н.В. Гоголь

Введение. Культурно-просветительский проект «Школа русского слова» был задуман после проведения в Москве I-го Съезда Общества русской словесности как центр русской словесности в апреле 2017 года с целью распространения актуальных сведений об истории и современном состоянии русского языка, обучения навыкам хорошей выразительной речи, популяризации знаний о русской филологии в целом. Предполагалось, что адресатом станет не только аудитория студентов и преподавателей Института Пушкина, но и широкая общественность, заинтересованная в получении знаний о русской словесности, совершенствовании навыков и умений публичной речи, воспитании литературного вкуса в знакомстве с образцами литературных произведений и т.д. За прошедшие четыре года сформировался основной состав участников Школы, сложился определенный стиль организации и ведения заседаний Школы, отработался материал, который может быть использован в представлении самой различной аудитории: от профессионалов-лингвистов до школьников 5–7-х классов. Всем этим опытом авторы статьи хотели бы поделиться с коллегами.

Материалы и методы. Материалом явились краткие отчеты о тематике и содержании проведенных заседаний-занятий Школы с представлением всей последовательности работы по подготовке занятия (афиша заседания школы, программа с докладами и разными формами работы), композиции отдельных занятий, наконец, сами используемые тексты в краткой обработке.

Применялись традиционные методы филологического и лингвистического описания нарабатываемого опыта научно-педагогической работы: описательно-наблюдательный, критическо-аналитический, контексто-

логический (при анализе различных разбираемых слов-концептов). Статья построена как своеобразная летопись-отчет о проведенных встречах-заседаниях Школы русского слова с апреля 2017 года по настоящий день.

Обсуждение. Основная идея Школы – популяризация знаний и привлечение внимания нашей интеллектуальной общественности к филологии как науке о Слове, к богатствам русского языка, воспитание культуры речи, овладение риторикой как наукой и искусством эффективной коммуникации. Официальное открытие Школы русского слова состоялось 20 апреля 2017 года, на котором было отмечено, что главная цель Школы – популяризация русского языка, привлечение внимания самых разных групп населения к русскому языку, культуре речи, риторике как искусству словесной коммуникации. Идея создания Школы вырелась из занятий, встреч и просьб людей самых разных профессий, желающих заняться риторикой и культурой речи, совершенствованием ораторских навыков, да и просто обучением хорошей русской речи.

На Открытии школы ректор Института проф. М.А. Русецкая отмечала, что в основе Школы лежит многолетний опыт Института Пушкина обучению русскому языку и словесности. «Мы живем в то время, когда меняется отношение к Слову. Наша работа со школьниками в «Орленке» и «Артеке», где преподаватели Института проводят ораторские конкурсы, показывает, что на современную молодежь можно надеяться». Запомнилось и выступление на Открытии Школы викария Патриарха Московского и всея Руси епископа Дмитровского Феофилакт, напомнившего евангельские слова апостола Иоанна Богослова: «В начале было Слово и Слово было у Бога». Слово Божье – собрание вековой мудрости. Отрадно видеть, что сейчас мы возвращаемся к своим истокам, и открытие Школы русского слова тому подтверждение».

Конечно, в этот же день было проведено первое импровизированное занятие, начатое словами: «Основная идея европейской философии, истории и культуры – идея слова. Слово должно понимать в широком смысле – не только как лексическое понятие, но как логос – мысль, воплощенную в речи». Были разобраны распространенные риторические ошибки, предложены советы к построению публичной речи. В игровой форме вместе со слушателями была произнесена первая поздравительная речь к началу открытия Школы, показаны упражнения по технике речи для работы со звуками и стихами. Времени хватило даже для исполнения нескольких песен, иллюстрирующих словесное мастерство русских поэтов от Ломоносова до Корнея Чуковского. В завершении первого занятия мы пожелали: «Слово должно быть мудрым, добрым и красивым, потому что именно оно всех нас объединяет, просвещает, окрыляет».

Основной материал для занятий брался из авторских книг по филологии [Аннушкин 2014], риторике [Аннушкин 2021], словесности [Аннушкин 2020], технике речи и выразительному чтению [Аннушкин 2012], обучению навыкам творческого письма [Аннушкин 2019]. Безусловно и то, что объем литературы по широкому кругу обсуждаемых на Школе проблемам, огромен и в целом хорошо известен, поэтому считаем возможным его не приводить.

С первой встречи-занятия сложилась традиция подготовки красочной **афиши**, приглашающей на занятие Школы, и небольшой двусторонней **программы** занятия, где на 1-й странице написан повременной план занятия, а на обороте – основные выразительные мысли (тексты) по теме занятия. Так, в плане-афише первого занятия было записано:

Науки о Слове и искусство слова

Правила слова – речи – языка в фольклоре

Слово в Книге притчей Соломоновых

Философия слова в русской поэзии

Словесная практика: как учиться слову – языку – хорошей речи?

О Слове говорят:

Студенты Института Пушкина

Старшеклассники Пушкинского лицея

На обороте программы – **Свидетельства о Слове:**

Горгий, учитель риторики, V в. до н.э.:

Слово есть великий властелин, который, обладая весьма малым и совершенно незаметным телом, совершает чудеснейшие дела. Ибо оно может и страх изгнать, и печаль уничтожить, и радость вселить, и сострадание пробудить.

Л.Н. Толстой: Слово – дело великое. Великое потому, что словом можно соединить людей, словом можно и разъединить их, словом можно служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти. Берегись от такого слова, которое разъединяет людей. («На каждый день», 1906–1910)

Архиепископ Сергей Пражский: Слово должно творить нашу жизнь, собирать добро, сближать нас. Нам нужно в общении друг с другом искать общности, отсеивая все, отделяющее нас друг от друга. Доброе наше слово есть сила творящая, так как ему свойственна та творящая сила, которой обладает Бог-Слово. Словом как божественной силой преодолевается возникающее зло. («Подвиг общения»)

Современные поэты о Слове:

Виктор Коллегорский.

Слово

Серп времени нас жнет по одному.

Блеснет он – и во прахе все коснеет.

А слово не подвластно и ему –

Оно как дух: где хочет – там и веет.

Определение Слова

Не ищи определения слову: его нет.

Ибо чем определишь ты то, что само все определяет?

Слово – везде и во всем, и все, что ни есть – это слово.

И то – слово, и это – слово, но слово – ни то и ни это.

Слово – ни то, ни другое, ни пятое, ни десятое.

Слово – это слово.

Неделю спустя, 27 апреля 2017 года, было проведено первое рабочее занятие Школы русского слова, на котором утвердилась концепция композиции проведения заседаний Школы. Если первые год-два мы едва укладывались в 4 академических часа с перерывами на чай, то сейчас занятия проводятся единым циклом в 2-2,5 академических часа, которые при разнообразии видов деятельности все-таки проходят без утомления для присутствующих на нем участников заседания. Общую композицию представим следующим образом:

1. Основную часть заседания составляют, конечно, доклады участников Школы и их обсуждение: если докладчиков много (от 7 до 10), то время доклада, естественно, сокращается до 5–7 минут. Тематику и содержание заседаний опишем ниже.

2. При четком плане заседания импровизированные перерывы устраиваются в виде речевой гимнастики, имеющей вполне «серьезный» и интеллектуальный характер: кроме артикуляционной и «скороговорочной» гимнастики, сюда могут включаться чтение кратких стихов и даже занимательной прозы.

3. Значительная часть занятия может быть посвящена работе над выразительной речью-чтением стихов или прозы.

4. Возможны музыкальные паузы после 3–4-х докладов, организуемые по ходу заседаний. Среди участников Школы, например, регулярно приходящий на ее заседания солист-скрипач Симфонического оркестра имени А.П. Бородина Дома ученых РАН В. Б. Соболев. Музыкальные паузы заполняют и другие музыкально одаренные участники Школы.

Основной костяк участников Школы составили студенты начальных курсов, организованные в Дашковскую студию Института Пушкина. Дело в том, что именно в 2016/2017 году Институту было передано богатое наследство Московского государственного института имени Е.Р. Дашковой ее бывшим ректором Л.В. Тычиной (Институт официально прекратил свое существование 27 апреля 2017 года – это совпадение в датах с первым занятием Школы русского слова сами авторы отмечают для себя впервые). Дашковское общество, базирующееся теперь как в Москве (нашем Институте), так и в Санкт-Петербурге (Музее «Нарвская застава» – усадьбе княгини Е.Р. Дашковой в Кирьянове), продолжает проводить ежегодные Дашковские чтения – студенты Института Пушкина стали участниками и Научных чтений, и небольших спектаклей, посвященных жизни и творчеству Е. Р. Дашковой. Дашковская студия, к слову сказать, собиралась (до периода пандемии) еженедельно на вечерние занятия с обсуждением научных интересов студентов и практическими упражнениями в риторике и выразительном чтении. В настоящее время «дашковки» пишут дипломные сочинения, продолжая заниматься в Школе русского слова, а второ- и третьекурсы постепенно осваивают традиции ведения и построения занятий Школы.

Теперь мы видим свою основную задачу в том, чтобы показать кратко содержание занятий Школы, будучи уверенными в том, что даже краткого описания будет достаточно для того, чтобы представить характер и дух Школы русского слова Института Пушкина. Полагаем, что достаточно представить наши краткие «афишки» и «програмки»: первые вывешиваются как объявления в самом Институте и рассылаются по электронной почте, вторые – раздаются участникам занятия. Предлагаем несколько образцов планов проведения наших занятий, взятых из афишей и программ:

5 октября 2017 года. Конференц-зал, 1 этаж. 17 часов

Тема: «В этот вечер, в сиянии слова»:

Теория – Практика – Образцы – Техника речи – Дискуссионный клуб – Музыка речи

17.00–18.20

– Теория. Человек – это стиль. А человек – создание словесное. Что такое филология («любословие») и как совершенствоваться в слове и русской речи?

– Образцы: «Слово – есть великий властелин...» (Горький);

«Слово – дело великое...» (Л. Толстой)

– Техника речи: Музыка русского слова – тема японской диссертации...

18.40–20.00

– Тайны слова: Почему «А годЫ летят, наши годЫ как птицы летят...» и «Мои годА – мое богатство...»?

– Дискуссионный клуб. Публичный зачет магистрантов 1 курса по теме «Стиль речи – стиль жизни. Как говорить, так и живем». *На эту тему была развернута дискуссия между ведущими специалистами в Русском Духовно-просветительском центре в Париже 16 сентября этого года.*

– Музыка речи: «Начну на флейте стихи печальны, зря на Россию сквозь страны дальны...» *Это первое патристическое стихотворение в русской поэзии написал в 1728 году в Париже Василий Кириллович Тредиаковский. Стихи современны. Музыка В. Аннушкина.*

Многие занятия будут посвящены конкретному слову и его истории в русской словесной культуре, а если говорить шире и точнее, то в фольклоре, литературе, философии, разных сферах общения. Так, одно из первых занятий было посвящено «Сердцу в русской словесной культуре». Вот его объявление:

9 ноября 2017 года. Конференц-зал, 1 этаж. 17 часов

«СЛОВО СЕРДЦЕ В РУССКОЙ СЛОВЕСНОЙ КУЛЬТУРЕ»

17.00–18.20

– «Сердце» в словарях русского языка: от Словаря Академии Российской до Словаря С.И. Ожегова;

– «Сердце в будущем живет...» у Пушкина;

– «Сердце» в оценке русских философов: Иван Ильин, Святитель Лука Крымский.

18.40–20.00

- «Сердце» в китайской поэзии (аспирант Кан Кан Чжан)
- «Сердце» в стихотворных раздумьях студентов филфака
- Техника речи: От избытка сердца глаголят уста ...
- *Сердце* в русской песне:
«Легко на сердце от песни веселой...»;
«Сердце, тебе не хочется покоя...»

С краткими докладами выступают студенты филфака Екатерина Ролдугина, Екатерина Бибичева, аспирант из Китая Кан Кан Чжан

В краткой статье невозможно привести все богатство текстов, которое собирается и прорабатывается при подготовке занятия. Коллегам понятно, что каждая подобная тема достойна небольшого (а может быть, и большого, как это было у Святителя Луки Крымского [Лука Крымский 2009: 571–589], или у Ивана Ильина [Ильин 2021], или у П. Д. Юркевича в работе «Сердце и его значение в духовной жизни человека по учению слова Божия» исследования [Юркевич 2021]). Во всяком случае, два года спустя мы уже проводили занятие с докладами студентов по основным словарям и вышеупомянутым книгам:

- 13 марта 2019 года
- Афоризмы о СЕРДЦЕ
- Сердце в духовной и философской литературе.
- Сердце в Священном Писании
- Сердце в Словаре русского языка XI–XVII вв.
- Музыкальная пауза. В.Б. Соболев.*
- Сердце в Словаре Академии Российской
- Сердце у Пушкина (в «Словаре языка Пушкина» – В.А.)
- Сердечные стихи и песни:*
Ниточкины связки. «Все взаимосвязано: и зима, и лето...»
- Сердце у Ильина
- Поющее сердце...

Не можем не привести вышеупомянутого здесь «сердечного» стихотворения «Ниточкины связки», которое один из авторов этой статьи получил от вовсе «нестарой» бабушки своей ученицы в Тольятти Людмилы Круковской. Коллеги могут дофантазировать, какое богатство для работы над интонацией выразительной речи дает этот краткий задушевный текст. Согласно нашему достаточно вольному комментарию, он содержит основную идею «теории и практики речевой коммуникации» – любовное единение людей с помощью речи-языка-слова:

- Все взаимосвязано: и зима, и лето.
- Ниточкой мы связаны с ночи до рассвета.
- Ниткой-паутинкою: тронешь – оборвется,
- Только наше лето больше не вернется.
- Ни тепла не будет, ни любви, ни ласки.
- Берегите, люди, ниточкины связки.

Однако вернемся к высокой науке, которая все-таки составляет основное содержание наших занятий. Только цель – вполне земная: вдохновить наших студентов к занятиям русским языком, речью, словом, которые основаны на русской культуре. Именно «культуре» было посвящено одно из ранних занятий нашей школы. Вот его «афиша»:

- 10 апреля 2019 года, среда, 17 часов, зал ученого совета
- КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК РУССКИЙ НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН: ОТ МЫСЛИ К СЛОВУ И ЗВУКУ
- Науки о речи: риторика – стилистика – культура речи.
- Культура мысли: можно ли научить думать, доказывать, убеждать?
- Культура слова: как отобрать и найти нужные слова?
- Культура фразы: как соединять слова в тексте?
- Культура произношения: от дикции до интонации.
- Культура телодвижения: поза – жесты – мимика – глазной контакт
- Практика: какая же речь «культурна»?
- Техника: какие нужны упражнения и тренировка?
- «Стань музыкою, слово!» Почему нужно петь – «и ты поешь...»?

Речь – удивительно сильное средство, но нужно иметь много ума, чтобы пользоваться им. Н.В. Гоголь
Язык растет вместе с культурой. А.Н. Толстой

На обороте программки, раздаваемой участникам заседания, даны основные комментарии к «мыслям о Слове и культуре»:

- «Культура – совокупность достижений человеческой деятельности»
- «Культура – правила и прецеденты деятельности»
- «Культура – образцы поведения»
- «Культура – в сохранении традиции»
- «Культура – в современном творчестве, основанном на знании и традиции»

Отдельное занятие было посвящено слову «радость» в русской словесной культуре». Хотя принцип построения занятия сохранился, но наполнение материалами настолько своеобразно, что не можем не привести его:

СЛОВО «РАДОСТЬ» В ЯЗЫКЕ – КУЛЬТУРЕ – ЖИЗНИ

4 декабря 2019 года, среда, 17 часов, Конференц-зал, 1 этаж

– Радость в русских пословицах, поговорках, фразеологизмах.
– Радость – у Сенеки Младшего, Ломоносова, у княгини Дашковой в «Словаре Академии Российской», у Солженицына, у Ожегова и у нас.

– Философия РАДОСТИ в духовной и художественной литературе.

– Техника речи – с радостью!

– Радость в поэзии. Учимся читать выразительно и радостно...

– Радость – в песнях:

«Ода к радости» Евросоюза и «Радость» К. Чуковского

Покажем фрагменты материалов к слову «Радость»:

Радость в пословицах и поговорках:

– Радость молодит, а горе старит.

– Не узнав горя, не узнаешь и радости.

– Но радуйся нашедши, не плач потерявши.

– И радость и горе – дело временное.

– Кто чужой радости не рад, тот сам себе враг.

Радость в философских и литературных текстах:

– Любое благо нам не на радость, если мы обладаем им в одиночку. *Сенека Младший.*

– «Да радость моя в вас пребудет и радость ваша будет совершенна. *Евангелие от Иоанна.*

– Всегда радуйтесь. *Апостол Павел.*

– Человек, который радуется счастьем других, всегда будет счастлив сам.

– Надо быть всегда радостным. Если радость кончается, ищи, в чем ошибся. Лев Толстой. Путь жизни.

– Самая высокая мысль – мысль, которая содержит радость.

– В нашу жизнь приходит радость, когда у нас есть чем заняться, есть кого любить и есть на что надеяться.

Виктор Франкл.

– Радость, доставляемая нами другому, возвращается к нам еще более яркой. *Виктор Гюго.*

– Надо вырвать радость у грядущих дней. *Владимир Маяковский.*

– Радость есть душевное наслаждение в рассуждении настоящего добра, подлинного или мнимого. Сия страсть имеет три степени. В самом начале производит немалое, однако свободное движение и играющие крови, скакание, плескание, смеяние. Но как несколько утихнет, тогда применяется в веселие, и последует некоторое распространение сердца, взор приятный и лице веселое. Напоследки, как уже веселие успокоится, наступает удовольствие мысли и перестают все чрезвычайные в теле перемены. *М.В. Ломоносов. Краткое руководство к красноречию.*

Для развития выразительной речи был избран сонет Петрарки, в котором, согласно нашему комментарию, просматриваются все советы и рекомендации, которые можно дать к созданию риторического «образа говорящей» (в первой строфе – общее впечатление от встречи с «благородным и чистым» ее образом; во второй – метафорическое осмысление одежды, походки и их воздействие; в третьей – взгляд, чувства, рождаемые от душевного соприкосновения, дух любви, изливающийся из уст...):

Как благородна, как она чиста,

Когда при встрече дарит знак привета,

Что взору не подняться для ответа,

И сковывает губы немота.

Восторги возбуждая не спроста,

Счастливой безмятежностью одета,

Идет она, и кажется что это -

Чудесный сон, волшебная мечта.

Взглянет она – и словно через дверцу

Проходит **радость** через очи к сердцу,

Испытанными чувствами верша!

И дух **любви**, иль это только мнится,

Из уст ее томительно струится,

И говорит душе: вдохни, **душа!**

В програмке под стихотворением шуточно записано: «Узнайте Ваш образ, сформировавшийся к началу декабря 2019 года согласно сонету Петрарки».

Последний фрагмент, которым мы хотели бы поделиться с коллегами-читателями, – ежегодно проводимый «Предновогодний мастер-класс “Новый год в русской словесной культуре”». Вот программа такого мастер-класса, проведенного 21 декабря 2020 года и включившего следующие разножанровые материалы (и поздравления в прозе, и стихи, и песни, и исторические материалы, и даже «молитва на Новый год»):

Д. Веневитинов. Друзья, настал и Новый год...	Полина Анищук, 2 курс
«...Учинить украшения от древ и ветвей сосновых, елевых и можжевельных...» (Новогодний Указ Петра I и этикет поздравлений в «Прикладах, како пишутся комплименты разные»).	Иванчук И.А. (проф. СПб)
Г. Державин. На Новый 1781 год	Песня. В.И. Аннушкин
Стих собственный «Мой старый друг, послушай этот звук...»	Элеонора Быканова, 2 курс
Поздравление из Николо-Угрешской семинарии. Молитва на	Олег Бурдюг, 3 курс НУПДС

Новый год.	
В. Брюсов. В ночь на Новый год	Ксения Блохина, 2 курс
Б. Ахмадулина. Какое блаженство, какие снега...	Елизавета Дубовик, 3 курс
Г. Державин. Зима: «Что ты, муза, так печальна?»	Песня. В.И. Аннушкин
Поздравление от Учебного центра МГУ	Анастасия Поначевная
Стих собственный «Поповпорожское»	Анна Ленькова
Стих собственный «Ощущение близости чуда... Вот оно, за углом...»	Дарья Вельц, 2 курс Максим Брыжник, 2 курс
Ю. Левитанский. Разговор у новогодней елки	Песня. В.И. Аннушкин
И. Бродский. Рождественский романс	Таисия Дудакова, 3 курс
Г. Иванов. «Наконец-то повеяла мне золотая свобода...»	Песня. В.И. Аннушкин
В. Коллегорский. Рождество. Преложение Симеона Полоцкого	Песня. В.И. Аннушкин

Подготовка к этому занятию позволила собрать целую хрестоматию стихов на Новый год, написанных русскими поэтами – не только приведенными выше, но и Блоком, Буниным, Тарковским, Набоковым, Вознесенским и мн. др.

Приведенные примеры организации занятий Школы русского слова дополним перечнем других тем, которые были предметами наших занятий в разное время:

- Стиль речи – стиль жизни: *как слово наше отзовется?* 13 февраля 2019 года
- Похвала филологии. 25 сентября 2019 года.
- Искусство спора: практический семинар. 30 октября 2019 года.
- Поговори со мной: искусство общения – в чем оно? 28 февраля 2020 года.
- А что есть красота и почему ее обожествляют люди? 1 апреля 2020 года.
- Словесное образование Пушкина. 19 октября 2020 года.
- Слово в русской филологической культуре (к дню рождения В.И. Даля). 22 ноября 2020 года.
- Музыка языка и язык музыки. 7 апреля 2021 года.
- Хорошая речь: как развить дар слова? 13 мая 2021 года.
- «Лишь слову жизнь дана...»: философия слова в русской поэзии. 29 сентября 2021 года
- 19 октября 1811 года: к 210-летию основания Царскосельского лицея. Речь проф. Н.Ф. Кошанского «О преимуществах русского слова». 29 октября 2021 года.
- Страх и смелость в русской словесной традиции: философии, культуре, языку, литературе. 29 ноября 2021 года.

Заключение. Опыт организации занятий Школы русского слова говорит о большом интересе, который может вызвать подобная внеаудиторная работа, способствующая пробуждению неподдельного интереса к вопросам языка – речи – слова. Актуальность наработанного за эти несколько лет материала говорит о том, что его можно использовать не только в работе со студентами разного уровня, но и с самой разной аудиторией: со школьниками, с профессионалами разного калибра (попросту повышая планку сложности материала), в пропаганде русского языка в СМИ. Конечно, многие эти материалы были не раз проговорены в передачах телеканала «Культура» («Живое слово»), радиоканала «Вести FM» («Уроки русского»), телеканала ОРТ (передача «Шпаргалка») и нек. др. Безусловно и то, что представленный материал просится быть оформленным в фундаментальном учебном пособии, которое способствовало бы формированию в широком общественном сознании представлений о роли и значении русского языка в жизни и государства, и личности.

Библиография

- Аннушкин В.И. Основы русской филологии. Курс лекций. – Ч. 1. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 128 с.
- Аннушкин В.И. Практикум по креативному письму: учебное пособие. – М.: Флинта, 2019. – 164 с.
- Аннушкин В.И. Риторика. Экспресс-курс: учебное пособие. – 8-е изд., испр. – М.: Флинта, 2021. – 224 с.
- Аннушкин В.И. Словесность и словесные науки в Словаре Академии Российской // Княгиня Е.Р. Дашкова и русская словесность. Сборник статей по итогам «Дашковских чтений в усадьбе Кирьяново» (2019). – СПб.: Музей «Нарвская застава», 2020. – С. 5–18.
- Аннушкин В.И. Техника речи. – 9-е изд. – М.: Флинта, 2022. – 64 с.
- Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. – М.: Дарь, 2021. – 320 с.
- Лука, святитель, архиепископ Крымский. Сердце как высший орган познания // Избранные творения. – М.: Сибирская благовонница, 2009. – С. 571–589.
- Юркевич П.Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека по учению слова Божия // Институт философии АН СССР. Электронная библиотека. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [view-source:https://iphras.ru/elib/Yurkevich_Serd.html](https://iphras.ru/elib/Yurkevich_Serd.html) (дата обращения 30.10.2021)

**Культурные смыслы лексико-тематической группы «быт»
как элементы картины мира языковой личности**

Бец Юлия Васильевна

Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на Дону, ул. Большая Садовая, 105/42,
кандидат филологических наук
E-mail: juliabets@mail.ru

Аннотация. Данная публикация посвящена сравнительному рассмотрению культурных смыслов в немецком и русском языках. В культурных смыслах находят вербальное выражение ценности и взгляды, основанные на жизненном опыте социальной группы, народа, этноса и т.д. В различных языках они описывают и передают типичные ситуации, транслируя определенный посыл, но отличаются образами и отражаемыми реалиями. Актуальность темы исследования обусловлена трудностями в осуществлении успешной межкультурной коммуникации. Неосведомленность о культурных различиях является причиной непонимания коммуникантов и вызывает сложности при необходимости перевода. В данном аспекте важно уделять внимание специфике культурных смыслов, так как их буквальные прочтение и буквальная передача ведут к искажению или потере передаваемых значений. В ходе исследования рассматривались особенности культурных смыслов с концептуальным компонентом «быт» в немецкой и русской языковой картине мира. Значимым для исследования является сопоставительный анализ русских и немецких выражений, представляющих данный концепт. На основе отобранных примеров (всего – 211 единиц) проводился лексико-семантический анализ, затем – сравнительно-сопоставительный анализ с последующим вычленением особенностей и характерных черт концептуальной единицы.

Ключевые слова: культура, культурные смыслы, языковая картина мира, семантика, лексическая единица, языковая личность.

УДК 81'246.2

**Cultural senses of the "daily life" lexical thematic group
as elements of a linguistic personality's worldview**

Julia V. Bets

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: juliabets@mail.ru

Abstract. This paper focuses on the comparative examination of cultural senses in the German and Russian languages. The cultural senses are based on the life experience of a social group, nation, ethnos, etc. In different languages they describe typical situations, disseminating a certain message, but differ in images and reflected realia. The relevance of the research problem is brought about by difficulties in implementing successful intercultural communication. The cultural differences are the reason for the misunderstanding of the communicants and makes it difficult to translate. In this aspect it is important to pay attention to the specifics of cultural meanings, since their literal reading and literal transmission lead to distortion or loss of the transmitted meanings. The study examines the specificity of cultural meanings with a conceptual component of "daily life" in the German and Russian linguistic worldviews. The comparative analysis of Russian and German expressions is very important for representing this concept. The study is based on the analysis of 211 units.

Keywords: culture, cultural senses, linguistic worldview, semantics, lexical unit, linguistic personality.

UDC 81'246.2

Введение. Культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, которые отражают активную творческую деятельность людей в освоении мира. Это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [Философский энциклопедический словарь 1983]. Культуру характеризуют нематериальность, преемственность, устойчивость в передаче культурных традиций, самобытность и уникальность, сочетание в себе национальных и общечеловеческих черт. Культуру нельзя охватить или увидеть целиком, она наблюдается лишь в ее отдельных проявлениях: в различиях в человеческом поведении, традициях, ритуалах, ценностях и так далее. Философ и культуролог В.М. Межуев утверждает: «Культура основана на схематизированных и эталонных способах мышления, восприятия и реагирования, добытых и передаваемых, главным образом, с помощью символов, представляющих собой характерное достижение человеческих групп, включая и их воплощение в материальных произведениях: существенное ядро культуры составляют традиционные (то есть исторически отобранные и переданные) идеи, и связанные с этими идеями ценности» [Межуев 1977: 127].

Материалы и методы. Как культурный феномен естественный язык является наилучшей структурной моделью. Он переходит к нам от наших предков и является основным инструментом для освоения культуры. Концептуальное осмысление культуры возможно лишь путем освоения естественного языка. Желая вникнуть в сущность менталитета народа, его литературы, религии и других масштабных реалий, мы выбираем средством достижения своей цели язык. Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что язык – факт культуры [Маслова 2001: 47].

Основной единицей культуры в духовном ее понимании является концепт. Концепты пронизывают человека и его существование, вводя его в культуру. Концепт – это единица мыслительной деятельности, некая частица знания [Ворожбитова 2013]. Структура концепта определяет его существование в рамках существующих знаний о человеке мире, состоящем из концептосфер [Карасик 2005]. Т.Б. Радбиль отмечает, что культурные концепты выступают в качестве основных единиц языкового менталитета, при этом их можно делить на разные группы в зависимости от сферы отражаемого в них ценностного содержания [Радбиль 2010: 167].

Концептосфера организует и обобщает различные мыслительные образы, понятия, символы – все абстрактные значения, имеющие отношение к мыслительному процессу человека. Впервые термин «концептосфера» был употреблен Д.С. Лихачевым. По его определению, концептосфера есть не что иное, как совокупность концептов, которая образуется в пределах нации носителями языка [Лихачев 1993: 3–9]. И концепты, и концептосфера являются абстракциями для обозначения ненаблюдаемых ментальных сущностей. В лингвокультурологической сфере концепт есть не что иное как вербализованный через язык культурный смысл, то есть лингвоконцепт. Культура в понимании лингвоконцепта предстает как гармонично существующая совокупность символов, конкретные проявления которых всегда обладают народной спецификой.

Обсуждение. Культурные смыслы – это вся накопленная культурой информация, посредством которой общество (общность, нация, народ) создает свою национальную картину мира, подходы к принципам жизни, мыслит свое место в мире. Согласно Гуманитарной энциклопедии смысл – это сущностное содержание того или иного выражения языка. Культурные смыслы не выдумываются, а возникают самостоятельно в рамках любой отдельно взятой культуры. Отображая реальность, одновременно с этим они являются для носителя границами осмысленности мира. В этом отношении мы являемся «пленниками», так как языковая картина мира имеет свою «рамку» – язык [Драч 2003: 120]. Г.В. Драч пишет, что культурные смыслы – это бытийные константы мира, на основании которых человек вступает в мироотношения, в том числе и в специализированных формах культурной деятельности – философии, науке, искусстве, религии и так далее. Культурный смысл соединяет все значения знаков в языке, который обозначает класс явлений, а не каждое явление отдельно. В рамках такой классификации концептуальное пространство сужается, и из него выбираются компоненты, которые признаются наиболее значимыми в рамках взятой культуры.

Под бытом мы привыкли понимать повседневную жизнь, ее уклад, а также условия, в которых она протекает. В Большом энциклопедическом [Большой энциклопедический словарь 1993] и Социологическом [Социологический словарь 2008: 50] словарях находим подтверждение, что и тот, и другой определяют быт как внепроизводственную сферу, включающую в себя удовлетворение как материальных, так и духовных потребностей людей. Со словом «быт» мы ассоциируем такие вещи, как «образ жизни», «домохозяйство и домашние дела», «жилище», «семейные отношения» и т.п. Трудно оспорить тот факт, что быт является неотъемлемой частью жизни человека и общества: на основе быта формируется обыденное сознание. Говоря «наладить свой быт», мы подразумеваем под этим комфортное устройство себя, своей жизни. То, как складывается и меняется быт под влиянием развития общества, культуры, а также географических особенностей, в существенной степени влияет на формирование личности человека и его мировоззрение.

Субъектом быта является непосредственно человек, вследствие чего концепт быта широко вербализуется и обретает свою форму в паремиях. Говоря о лингвоконцепте быта, мы в первую очередь фокусируем внимание на его национально-культурной специфике. Словарь лингвистических терминов Розенталя [Розенталь 1985] определяет бытовую лексику как лексику, включающую в свой состав слова повседневного обихода, называющие предметы и явления быта, т.е. общего уклада жизни, окружающей нас обстановки, обычаев, нравов и т.д. С учетом данного определения к концепту быта можно привязать следующие лексико-семантические группы: домашнее хозяйство и предметы домашнего обихода (стол, стул, ложка, нож); жилье и предметы, окружающие человека в его пределах (дом, комната, сад, двор); домашние животные (кошка, собака, свинья, корова, петух); одежда и обувь (рубашка, туфли, шляпа); еда и напитки (обед, суп, картошка, мясо, каша).

Наличие разницы между немецким и русским менталитетом – очевидный факт. Эта разница подчеркивается с давних времен: достаточно вспомнить роман И.А. Гончарова «Обломов» или известное изречение русского полководца А. Суворова: «Что русскому хорошо, то немцу – смерть». Однако наравне с различиями существуют и точки соприкосновения. Мы попытаемся выявить их, проанализировав и сравнив отобранные из словарей паремии. Паремии были выбраны по принципу включенности в состав компонентов, которые входят в уже описанные нами лексико-семантические группы.

Говоря о доме, сначала стоит отметить, что в немецком языке существует несколько обозначений для русского «дом». В первую очередь это дом «Haus» – место постоянного жительства кого-либо и дом «Heim» – дом как место жительства близких людей, домочадцы, «отчий дом». Под домом в данном случае понимается не только само здание, но прежде всего родной очаг. Наличие людей здесь обязательно, так как понятие тесно связано с семьей и семейным уютом: *ein Haus bestellen* (приводить все в порядок перед смертью); *ein volles Haus haben* (иметь много гостей); *ein offenes Haus führen* (быть гостеприимным). При этом дом выделяется как некая константа, где все знакомо и устойчиво: *in etwas zu Hause sein* (знать что-то очень хорошо); *Häuser*

auf jemanden bauen – доверять кому-то. Универсальной является приверженность, любовь к дому, его прева-лирование над любыми другими локусами: *besser zu Haus ein Ranft Brot als in der Fremde eine ganze Kuh* (лучше иметь корку хлеба дома, чем корову на чужбине); *jedem ist sein Heim das liebste* (дома лучше всего); *daheim ist der Himmel blauer und die Bäume grüner* (дома небо голубее, а трава зеленее); *fremdes Feuer ist nicht so hell als daheim der Rauch* (на чужбине огонь не так ярк, как дым дома); *Ost und West, daheim das Best* (восток или запад, а дома лучше). К дому прочно прикреплен двор – ограниченное пространство, окруженное зданиями, и вместе они определяют границы занятости, того, чем владеет хозяин: *Haus und Hof* (вся собственность); *sich um Haus und Hof bringen* (потерять все имущество), *zuerst im eigenen Hof kehren* (не лезть в чужие дела).

В русском языке «дом» применим ко всему вышеперечисленному: единичное «дом» обозначает не только жилье как здание и крышу над головой, но и место, где живут люди, связанные кровным родством, общими интересами, условиями существования. Как и у немцев, это включает в себя семью, люди и их хозяйство, но все эти смыслы объединены одним словом, вследствие чего оно более многозначно: *дома и стены помогают*; *мой дом – моя крепость*, *домой и кони веселей бегут*; *в гостях хорошо, а дома лучше*. Также дом связан с самоуправством и прочно прикреплен к компоненту «хозяин»: *каков хозяин – таков и дом*; *не дом хозяина красит, а хозяин дом*; *дом хорош, да хозяин не гош*; *в своем доме как хочу, так и ворочу*.

«Предоставить кров и стол», – скажет русский человек, имея в виду заботу о госте и его защиту. Отследив в немецких поговорках компонент «стол», мы видим, что в немецкой языковой картине он тесно связан со сделкой, дискуссией или какой-либо другой практической деятельностью. Это не только рабочее место (*reinen Tisch machen* – приводить все в порядок), но и открытое пространство для сделок и переговоров, символ публичности: *am grünen Tisch/vom grünen Tisch* (без необходимых знаний); *mit jemandem an einen Tisch bringen* (вести с кем-то переговоры); *vor Tische las man's anders* (заговорить по-другому, изменить свое мнение). То, что скрыто от глаз публики (находится не на столе), является обманом. И наоборот: если что-то находится непосредственно на столе, то это честное и открытое мероприятие – как правило, делового характера: *über den Tisch/Ladentisch gehen* (быть проданным); *Scheine, Geld auf den Tisch blättern* (платить); *etwas auf den Tisch bringen/legen* (представить что-то, поставить в центр внимания); *etwas unter den Tisch kehren* (скрывать что-то); *etwas unter den Tisch fallen lassen* (игнорировать что-то); *jemanden über den Tisch ziehen* (обманывать кого-то). В качестве объекта, места, служащего для приема пищи, стол реализуется в меньшей степени: *unter dem Tisch liegen* (быть пьяным); *bei jemandem die Füße/Beine unter den Tisch strecken* (нутаться за чей-то счет); *besser ein kleiner Fisch als gar nichts auf dem Tisch* (лучше маленькая рыбешка на столе, чем ничего).

В русской языковой картине мира дело обстоит наоборот – деловая ассоциация практически отсутствует. Стол в первую очередь связан с пропитанием, достатком (или бедностью) и гостеприимством: *велик стол, а поест нечего*; *за общим столом еда вкуснее*; *что припасешь, то и на стол понесешь*; *у ленивого что на дворе, то и на столе*; *стол спасибом красится*; *есть на гумне, будет и на столе*. Более того, без минимального пропитания стол представляется бесполезным: *хлеба ни куска, и стол – доска*; *без соли стол кривой*.

«Хлеб наш насущный дай нам на сей день» пришло к нам из Евангелия. Как для русских, так и для немцев хлеб является первым по значимости продуктом питания. Первоочередная с ним ассоциация – труд. Человек работает «на хлеб»: *das Brot sauer verdienen* (с трудом зарабатывать на жизнь); *Arbeit bringt Brot, Faulenzen Hungersnot* (работа приносит хлеб, а лень голод); *ein hartes Brot sein* (даваться тяжелым трудом); *mehr können als Brot essen* (быть умнее, чем кажется); *überall sein Brot finden* (быть трудолюбивым, уметь везде найти работу); *jemanden in Lohn und Brot bringen* (обеспечивать кого-то заработком). Хлеб – это минимальная мера благосостояния: *für ein Stück Brot* (очень дешево); *in der Not schmeckt jedes Brot* (в нужде любой хлеб вкусен); *Not sucht Brot* (нужда хлеб ищет); *nach Brot gehen müssen* (быть вынужденным работать за минимум); *des einen Tod ist des anderen Brot* (что смерть для одного, то хлеб для другого), элемент гостеприимства и принадежности к дому: *wes Brot ich ess, des Lied ich sing* (чей хлеб ем, того песню и пою); *besser eigenes Brot als fremder Braten* (лучше свой хлеб, чем чужое жаркое).

В русских поговорках выражается аналогичное отношение к хлебу: *без хлеба нет обеда*; *будет хлеб; будет и обед*; *хлеб всему голова*; *покуда есть хлеб да вода, все не беда*; *был бы хлеб, а каша будет*; *хлеб на стол, и стол – престол*; *рыба не хлеб – сыт не будешь*; *был бы хлеб, а зубы сыщутся*. Часто компонент «хлеб» сочетается с компонентом «соль». «Хлеб-соль», «хлеб да соль», «хлебосоль» – обобщенное наименование пищи в целом, а также приветствие, обращенное к участникам трапезы. Хлебосольный хозяин – гостеприимный хозяин. Исторические реалии – преимущественно традиции и обряды – обусловили распространенность поговорок с этими компонентами: *без соли не вкусно, а без хлеба не сытно*; *хлеб-соль водить*; *от хлеба-соли не отказываются*; *без соли и хлеб не естся*; *хлеб-соль есть, да не про вашу честь*; (дурное слово) *не за хлебом-солью сказано*. В немецком языке «хлеб-соль» встречается реже, более характерным является сочетание «соли» с «супом»: *das Salz in der Suppe* (крайне интересная вещь); *nicht das Salz zur Suppe haben* (быть крайне бедным); *jemandem nicht das Salz in der Suppe gönnen* (сильно завидовать кому-то); *wie eine Suppe ohne Salz sein* (быть скучным, непривлекательным). В сказке «Гусятница у колодца» братьев Гримм младшая дочь короля сравнивает безграничную любовь к нему с солью: «И самое лучшее блюдо мне без соли не вкусно – вот и отца я тоже люблю, как соль!» Наравне с хлебом соль является основной и незаменимой составляющей пропитания человека: *nicht das Salz aufs Brot [zur Suppe] verdienen* (ничего не заработать); *Salz und Brot macht Wangen rot* (хлеб-соль делают человека здоровым); *weder Salz noch Schmalz haben* (страдать от нищеты). «Хлеба», в свою очередь, сочетается с «маслом»: *jemandem die Butter vom Brot nehmen* (лишить кого-нибудь чего-нибудь важного); *jemandem fällt die Butter vom Brot* (испытывать разочарование); *sich die Butter vom Brot nehmen lassen* (мириться с чем-то неприятным); *jemandem nicht die Butter auf dem Brot gönnen* (испытывать к кому-то неприязнь). На примере приведенных поговорок мы можем видеть, что наличие масла непосредственно свя-

зано с благосостоянием (*alles in Butter! – всё в порядке!*) и завистью по причине его наличия. Еще одной значимой характеристикой масла выступает мягкость: *wie warme Butter (приятный, легкий, непроблематичный); ein Herz wie Butter haben (быть добрым, иметь доброе сердце)*. В русских поговорках масло сохраняет коннотации, связанные с благополучием, но если немцы мажут масло на хлеб, то русские добавляют в кашу: *как сыр в масле кататься; маслом каши не испортишь; и дурак кашу съест, было бы масло; у богатого все в масле, а у бедного и в кашу нет*. В следующих примерах большее внимание уделяется не податливости, а другим физическим характеристикам масла (горючести и нерастворимости): *маслом огонь не тушат; масло с водой не смешивается; правда, что масло, везде наверх всплывает*. Однако это уже не немецкое сливочное масло – «die Butter», которое является значимым продуктом питания с устойчивыми ассоциациями.

Заключение. При анализе культурных смыслов, соотношенных с пространством дома было установлено, что «дом» является ядром бытового концепта, имеющим устойчивые ассоциации, одинаковые для немецкой и русской языковых картин. За исключением дома неодушевленные предметы в национальных языковых картинах отличаются: 1) наличием других или вовсе противоположных ассоциаций; 2) привязки к иному компоненту. Культурные смыслы, репрезентирующие продукты питания, иллюстрируют особенности кухни как части национального быта. Выявленные в немецких единицах лексико-семантические отличия от русских со схожим наполнением демонстрируют различия в бытовых реалиях. Данные различия отслеживаются: 1) в уровне значимости в рамках концепта отдельных компонентов; 2) в расхождении акцентов, расставленных на характеристиках отдельно взятого компонента; 3) в степени сочетаемости одного компонента с другим.

Исследуемый нами культурный смысл «быт» играет наиважнейшую роль в жизни человека. Так как быт – неотъемлемая часть существования как индивида, так и любой социальной группы, паремии, в состав которых входит бытовая лексика, занимают значительное место в фондах немецкого и русского языков. Культурные смыслы содержат в себе итоги пережитого опыта; их первоисточник находится в коллективном разуме народа, и поэтому, будучи тесно связанными с культурно-историческими традициями, они играют особую роль в языковой картине мира.

Библиография

- Большой словарь русских поговорок: более 40000 образных выражений. / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – М.: Олма Медиа Групп, 2008. – 783 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.
- Гуманитарная энциклопедия. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7349> (дата обращения: 10.03.2021).
- Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избр. труды по языкознанию. – М.: 1984. – 400 с.
- Карасик В.И., Стернин И.А. (ред.) Антология концептов. Том 1. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 352 с.
- Культурология: учебное пособие / под ред. проф. Г.В. Драча. – М.: Альфа-М, 2003. – 432 с.
- Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
- Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
- Межуев В.М. Культура и история. (Проблема культуры в философско-исторической теории марксизма.) – М.: Политиздат, 1997. – 199 с.
- Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Воронежский МИОН, 2002. – 151 с.
- Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 328 с.
- Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: 1993. – С. 223–247.
- Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
- Scholze-Stubenrecht Werner. Duden. Redewendungen. 4-е, исправленное и обновленное издание. – Duden, 2012. – 928 с.

Лабиринт гендерных культурных кодов: вызов переводчику

Бурукина Ольга Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент
Университет Вааса, Финляндия
65200 Vaasa, Wolffintie 34
ст. исследователь
Email: obur@mail.ru

Аннотация. Художественные произведения, в том числе анимационные и полнометражные художественные фильмы, не только выражают авторский замысел своих создателей, но и отражают ключевые компоненты национальных культур – культурные коды, лежащие в основе культурного своеобразия наций. При этом гендерные культурные коды, отражающие традиционное отношение конкретного народа к маскулинности и фемининности, лежат в основе соответствующих социальных ролей и гендерной идентичности. Анализируя гендерные культурные коды в американском анимационном фильме «Мулан» (1998 г.) и американском художественном фильме «Мулан» (2020 г.) и сопоставляя их с культурными кодами китайского первоисточника «Баллада о Мулан», автор выявляет несоответствия, вызванные культурными различиями двух столь различных по своей истории, традициям и мировоззрению наций, и делает вывод о том, что гендерные культурные коды составляют основу самоидентификации многих наций (русских, китайцев, арабов и др.), а значит, являются хранителями национальной идентичности и противостоят культурной интеграции и культурной глобализации. Автор также рассматривает проблемы перевода кинопроизведений на русский язык, вызванные несоответствием китайско-американских и американско-русских гендерных культурных кодов и выявляет переводческие ошибки и их вероятные последствия.

Ключевые слова: анимационный фильм, гендерный культурный код, традиционная китайская культура, современная американская культура, популярная российская культура.

УДК 130.2

The “labyrinth” of gender cultural codes: Challenges to the translator

Olga A. Burukina

Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
University of Vaasa, Finland
65200 Vaasa, Wolffintie 34
PhD researcher
Email: obur@mail.ru

Abstract. Artistic works, including animation and feature films do not only express the intentions of their creators, but also reflect the key components of national cultures – cultural codes that underlie the cultural identity of nations. At the same time, gender cultural codes, reflecting the traditional attitude of a particular people to masculinity and femininity, underlie the corresponding social roles and gender identity. By analyzing the gender cultural codes in the American animated film *Mulan* (1998) and the American feature film *Mulan* (2020) and comparing them with the cultural codes of the Chinese original source, *The Ballad of Mulan*, the author identifies inconsistencies caused by cultural differences of the two nations, so different in their history, traditions and worldview, and concludes that gender cultural codes form the basis of self-identification of many nations (Russians, Chinese, Arabs, etc.), which means that they are the guardians of national identity, opposing cultural integration and cultural globalization. The author also examines the problems of translating film works into Russian, caused by the inconsistency of the Chinese-American and American-Russian gender cultural codes, and identifies translation errors and their likely consequences.

Keywords: animated film, feature film, gender cultural code, traditional Chinese culture, contemporary American culture, popular Russian culture.

UDC 130.2

“I think women are foolish to pretend they are equal to men, they are far superior and always have been.”
W. Golding, *Lord of the Flies*¹

Введение. Данное исследование имеет целью выявление национальной специфики гендерных культурных кодов в контексте анимационных фильмов, созданных на инокультурном материале (фольклоре, исторических событиях и других компонентах культурного наследия другого народа), а также разработку теоретико-методологических оснований изучения гендерных культурных кодов, проявляющихся в художественных произведениях, в частности в анимационных и игровых фильмах корпорации «Дисней».

¹ «Полагаю, женщины поступают глупо, претендуя на равенство с мужчинами: женщины намного превосходят их и всегда превосходили» – У. Голдинг «Повелитель мух» (Перевод наш – О.Б.).

William Golding (1911–1993) – сэр Уильям Джеральд Голдинг, английский писатель, автор 12 романов, лауреат Нобелевской премии по литературе 1983 г. Первый роман У. Голдинга «Повелитель мух» входит в список самых значимых произведений мировой литературы XX века.

Согласно концепции Р. Барта, существуют пять семиотических элементов, общих для всех текстов. Эти означающие составляют пять кодов: герменевтический, праиретический, семантический, символический и культурный. Тексты, в которых доминируют семантический, символический и культурный коды, ближе к идее Р. Барта об авторском (писательском) тексте [Барт 2001]. Именно таковыми, на наш взгляд, являются тексты игровых и анимационных фильмов, если рассматривать их не в линейной, а в системной парадигме – в том числе, в аспекте культурных кодов. Поскольку элементы этих кодов носят скорее коннотативный, чем денотативный характер, их необязательно читать по порядку: они дают вам представление о повествовании, а не рассказывают о том, что происходит в хронологическом порядке.

Совокупность намеченных исследовательских задач включает в себя идентификацию гендерных культурных кодов в контексте исследованных анимационных и игровых фильмов, выявление специфики гендерных культурных кодов, обусловленной конкретной национальной культурой, а также исследование проблем перевода текстов, содержащих специфические гендерные культурные коды, и теоретическое осмысление и обобщение явления несоответствия, столкновения и противоречия гендерных культурных кодов в контексте одного художественного произведения (анимационного и/или игрового фильма).

Материалы и методы. Теоретико-методологическая основа проведенного исследования включала в себя нарративную теорию культурных кодов Р. Барта (1970), теорию измерений культуры и типологию культурных и межкультурных измерений Г. Хофстеде (1965–2010), теории структуризации общества Э. Гидденса (1984), структурной концепции гендера С. Киллермана (2017), а также работы ведущих российских и зарубежных исследователей. Исследование гендерных культурных кодов ведется в парадигме межкультурной коммуникации с использованием трех методологических подходов: социально-научного, интерпретативного и критического. В процессе межкультурной коммуникации новые значения и смыслы создаются посредством взаимодействия представителей разных этносов, и мы стремимся понять эти значения, исследуя результат творческой деятельности людей, вовлеченных в процесс создания кинематографического произведения на стыке различных культур. Эмпирическая база исследования включает в себя анимационные и художественные фильмы, в основу которых была положена «Баллада о Мулан», и их переводы на русский язык.

Обсуждение. Поскольку данное исследование напрямую связано с явлением гендера, мы полагаем необходимым начать обсуждение с определения понятия гендера. **Гендер** – социальный конструкт, включающий в себя спектр характеристик, отражающих маскулинность и фемининность, понимаемых как совокупность телесных, психических и поведенческих особенностей, относимых к мужским и женским характеристикам соответственно [Шевченко 2013–2021]. Согласно концепции С. Киллерманна, гендер включает в себя три категории: гендерную идентичность, гендерное выражение и биологический пол, при этом сексуальная ориентация индивида в понятие гендера не входит [Killerman 2017].

Основываясь на нашем понимании культурных кодов [Бурукина 2019], дадим определение **гендерным культурным кодам**, под которыми мы понимаем устойчивые ментальные образования, состоящие из культурнообусловленных ментальных компонентов (архетипов, стереотипов и автостереотипов, концептов, социальных представлений и установок, образов поведения, ментальных репрезентаций культуры, элементов коллективной памяти и национальной идентичности и др.), отражающие деление общества по половому признаку и социально-ролевым характеристикам и являющиеся социально значимыми для конкретного этноса, нации или субкультурной группы в течение продолжительного времени.

Гендерные социально-ролевые характеристики закреплены в социокультурных нормах, которых обществом предписывается придерживаться в зависимости от биологического пола либо, как в отдельных странах (см. ниже), в зависимости от обретенной по нормам того или иного общества гендерной принадлежности. Гендерные культурные коды отражают закрепленную в национальных культурах и менталитетах присущую большинству этносов социально-культурную фемининно-маскулинную бинарность, а также культурноспецифические варианты третьего гендера, присущие некоторым азиатским и другим культурам (см. ниже).

Поскольку поведение человека традиционно соотносилось с определенными внешними характеристиками, присущими одному из двух полов, доминирующих в любом человеческом обществе, представители третьего гендера, как правило, стремились копировать внешнюю атрибутику (нередко утрируя её) и основные линии поведения того гендера, на представителей которого они стремились стать похожими.

Большинство современных наций, как европейских, американских, так и восточно-азиатских и др. до середины XX в. на протяжении всей своей истории традиционно придерживались гендерной бинарности, гарантировавшей устойчивое самовоспроизведение нации. Каждое общество старалось закрепить данное положение вещей законами, нормами и традициями. При этом, как указывает Э. Гидденс, даже при существенных различиях в гендерных ролях мужчин и женщин в разных культурах все известные общества в основном были и до сих пор остаются патриархальными, то есть основанные на главенстве мужчин как носителей политической власти, главенства в семье, морального авторитета, а также права по контролю над собственностью [Giddens 1984].

В некоторых обществах, особенно нехристианских, роль женщины жестко ограничивалась домашним хозяйством и функцией деторождения, а в некоторых обществах (даже в европейской Албании, исповедующей ислам) еще конце XIX – начале XX вв. женщины по своему бесправному положению приравнивались к домашнему скоту: согласно средневековому кодексу Кануну, закрепленному в письменном виде в XV в., замужние женщины становились собственностью семьи мужа [Çiuli 1996], при этом их родителям запрещалось вмешиваться в их внутрисемейные дела, но родители несли ответственность за соблюдение Кануна своими дочерьми и в случае их недостойного поведения, навлекшего позор / бесчестье на их мужей, имели право и обязанность их убивать [Fox 1989].

Китайское общество до XX в. также было строго патриархальным, в котором функции женщины сводились к функциям жены, то есть к домашней работе, работе в поле, а также к рождению сыновей, поскольку «хорошая жена» должна была производить на свет все наиболее ценное, в том числе воспроизводить ценных членов общества – мужчин. Эта характеристика древнекитайского общества отражена в обоих диснеевских фильмах «Мулан» – и в анимационном, и в игровом. В анимационном фильме гендерным ролям китайского общества посвящена целая песня: “We all must serve our Emperor who guards us from the Huns / A man by bearing arms, / A girl by bearing sons”. В русском переводе опущена значимая черта китайского общества – социальная иерархия – и служение народа императору, но бинарное противопоставление социальных ролей выражено достаточно четко: «Должны мужчины драться и, конечно, побеждать, / А женщины их ждать и сыновей рожать!»

Исключение в китайском обществе делалось только для вдовствующих императриц. Однако самыми известными женщинами в истории Китая стали мифологическая героиня Хуа Мулан и Цыси (1835–1908) – вполне реальная дочь манчжурского мандарина, совершившая восхождение с уровня наложицы 5-го класса и добившаяся почти неограниченной власти как последняя императрица династии Цин и регентша двух несовершеннолетних императоров (одного за другим) [Чан 2015].

История Мулан – история девушки-воина: конфликт гендерных ролей и культурных кодов. История Мулан основана на популярной балладе, написанной во времена Империи Северная Вэй (кит. 北魏, 386–535), также известной как Тоба Вэй (拓拔魏), или Юань Вэй (元魏), прославившейся объединением Северного Китая в 439 г., а также финансовой поддержкой развития искусств: сравнительно большое количество художественных произведений того периода дошло до наших дней.

Баллада о Мулан была написана примерно с 386 по 534 гг. н. э. и повествует о легендарной четырнадцатилетней девушке Мулан, присоединившейся к армии вместо своего стареющего больного отца (в другой интерпретации вместо своего юного и неопытного брата), чтобы сражаться с захватчиками, напавшими на Китайскую империю с севера. Есть несколько вариантов интерпретации этой истории, хотя все они основываются на схожей предпосылке – невероятной способности Мулан выглядеть как мужчина и боец.

Мулан, движимая дочерней любовью, скрывая свой пол, добровольно вступает в армию, вместо отца. Мулан чудесным образом выживает в десятилетней войне с захватчиками и сражается так хорошо, что получает награду от императора. Однако она отклоняет предложение императора о высоком назначении на пост при дворе, чтобы вернуться домой к своим родителям. История, в которой Мулан является образцом для подражания, входит в десятку самых популярных народных сказок в Китае и демонстрирует как сыновнее / дочернее почтение, так и патриотизм. Эта история неоднократно адаптировалась и легла в основу опер, телесериалов и, по крайней мере, двух китайских фильмов, вышедших на экраны КНР до анимационного фильма компании Дисней.

Анимационный фильм «Мулан» (реж. реж. Т. Бэнкрофт и Б. Кук, 1998 г.) – это американский музыкальный комедийный боевик-драма, созданный компанией Дисней (Walt Disney Feature Animation) по мотивам китайской легенды о Хуа Мулан. Сюжет фильма разворачивается во времена династии Хань, где Фа Мулан, дочь престарелого Фа Чжоу, во время нашествия гуннов и всеобщего призыва выдает себя за его сына, чтобы противостоять. Выпущенная в эпоху Возрождения компании Дисней, «Мулан» была первой из трех полнометражных фильмов, созданных на студии анимации Диснея (Disney-MGM Studios) в Орландо, Флорида.

История анимационного фильма «Мулан» началась в 1994 г., когда творческая команда компании Дисней были отправлены в командировку в Китай «для получения художественного и культурного вдохновения» [Yin 2014]. Это дало положительные результаты: «Мулан» была хорошо принята критиками и публикой, заработав 304 млн долл. кассовых сборов, а также получив номинации на «Золотой глобус» и «Оскар» и несколько наград Annie Awards, включая награду за «лучший анимационный фильм». «Мулан» так понравилась западной аудитории, что в 2005 г. было снято продолжение в виде анимационного фильма «Мулан II».

Более деликатный подход Диснея к истории о Мулан (в отличие, например, от истории Аладдина) и некоторые отклонения от любимой формулы Диснея, таким образом, были способом показать «уважение» к оригинальной легенде, жест вежливости, который, впрочем, не меняет того факта, что Мулан представляет собой транскulturализацию этнической истории, созданную транснациональным гигантом. Для менеджеров корпорации Дисней ни стоимость, ни культурная грамотность не были реальной проблемой, однако культурное слияние, выходящее за рамки их формулы успеха, было сочтено ненужным, с точки зрения корпоративной прибыли [Yin 2014]. «Аутентичный» вид фильма придавал переупакованной формуле успеха свежий и экзотический вид, однако авторам анимационного фильма было важно не переборщить с исходным контекстом, в котором разворачивается история, учитывая значимость китайского рынка. Таким образом, уровень гибридности, достигнутый в этом «продукте» американской киноиндустрии, носит инструментальный характер и ничем не отличается от гибридности, обнаруживаемой в большинстве транснациональных рекламных роликов или локализованных телевизионных сериалах [Wang & Yeh 2005].

Таким образом, анимационный фильм «Мулан» 1998 г. является гибридным продуктом, но парадокс заключается в том, что процесс гибридации не был направлен на достижение культурного слияния. Скорее, цель создателей анимационного фильма «Мулан» состояла в том, чтобы представить современную интерпретацию классического китайского произведения в приемлемой для Запада форме, изменив ряд стереотипов, в том числе стереотип о молодой китайской женщине, ранее представлявшейся западному миру скорее жертвой, нежели самостоятельным человеком, способным постоять за себя и даже, как Мулан – «спасти империю». При этом авторам диснеевской интерпретации Баллады о Мулан пришлось пожертвовать такими традиционными

китайскими ценностями, как социальная иерархия, кодекс чести, изменить присущий китайской традиции стиль изложения и, следовательно, аутентичность китайской истории [Wang & Yeh 2005].

Цель создателей художественного фильма «Мулан» (реж. Н. Каро, 2020 г.) была двоякой: с одной стороны, они пытались придерживаться стратегии успеха корпорации Дисней, с другой – сделать фильм более аутентичным, более китайским, чтобы привлечь и удержать китайскую аудиторию. На наш взгляд, создателям фильма удалось достичь этой цели в значительной степени в ущерб качеству истории, которая приобрела более плоский линейный характер, утратив многомерность оригинальной «Баллады о Мулан», и анимационного фильма «Мулан» 1998 г., впрочем, китайская аудитория более благожелательно восприняла игровой фильм «Мулан» 2020 г. – значит, стратегическая цель корпорации Дисней была достигнута.

Относительность и хрупкость гендерных стереотипов. Еще одно существенное изменение в диснеевской версии легенды о Мулан касается вопросов переодевания в одежду другого пола и сексуальной двусмысленности. В китайской балладе с этими аспектами обращаются с тонкостью и пониманием относительной правдоподобности того, что женщина так долго (10 лет) служит в армии как мужчина, участвуя в многочисленных сражениях. В оригинальной истории Мулан не обнаруживает себя как женщина, пока не решает вернуться домой. В сопровождении своих сослуживцев Мулан возвращается домой и сразу же переодевается в свое прежнее женское платье. Увидев великого воина в женском платье, ее товарищи пришли в замешательство: в течение десяти лет они понятия не имели, что их бесстрашный товарищ – женщина! Заключительный комментарий китайской баллады содержит аналогию, объясняющую неоднозначность гендерной идентичности и то, как легко глаз смотрящего может обмануть изменение гендерных признаков (внешних атрибутов и ролевого поведения).

Возможно, настоящая Мулан была действительно похожа на мужчину, что, в свою очередь, ставит под сомнение допущения о гендерных стереотипах. Но для имиджа корпорации Дисней такую трактовку, видимо, сочли через чур угрожающей для популярного имиджа диснеевских красавиц и нейтрализовали ее, раскрыв личность Мулан в середине истории – типичное для диснеевских историй повествовательное развитие, в котором героине необходимо создать препятствия, которые ей необходимо преодолеть для достижения окончательной победы. Когда в фильме раскрывается личность Мулан, её отстраняют от военной службы – по сути, изгоняют из полка, но вскоре после этого ей удается доказать, что девушки могут сражаться даже лучше, чем мужчины. Необходимость переодевания становится, в конце концов, тонкой военной тактикой, к которой прибегают под руководством Мулан три ее боевых товарища, выдающих себя за наложниц императора и обезвреживающих гуннов, охраняющих вход в тронный зал императорского дворца [Yin 2014].

Культурно-обусловленное восприятие гендерных различий и гендерной идентификации. Очевидно, что разнообразие культурных традиций (начиная от полумифических амазонок до культуры евнухов в мусульманских странах) не могло довольствоваться бинарным распределением полов. Так, сохранились культуры, в которых и сегодня признается «третий», или «средний» пол со своим собственным набором гендерных характеристик. Например, в культуре полуострова Индостан и за его пределами существует целый класс людей, называемых «хиджра» (हैजिड़ा), одна из каст неприкасаемых, которые традиционно не принадлежат ни к мужчине, ни к женщине, а относятся к третьей категории интерсексуалов, призванных играть в обществе особую узаконенную роль. Наибольшее количество представителей этой касты проживает в Индии, но некоторое количество хиджр также проживает в Бангладеш, Пакистане и Непале [Мизикина 2021].

История хиджр начинается с евнухов, служивших в гаремах мусульманских захватчиков на полуострове Индостан. Считается, что ключевым способом идентификации хиджр является кастрация: некастрированные мужчины якобы не могут считаться полноценными членами касты, зато кастраты якобы способны «наделять супружеские пары плодородием». Многие жители полуострова Индостан верят, что хиджры владеют магическим искусством, поэтому им платят вознаграждение, опасаясь в случае отказа негативных последствий. Еще одним способом заработка хиджр являются выступления на мальчишниках и свадьбах. По разным оценкам, их численность колеблется от миллиона до пяти миллионов человек [Макдональд 2017]. Данный пример свидетельствует о том, что наши культурно ограниченные представления и отношение к гендерным вопросам формируются культурой и обществом, в которых мы развиваемся как личности [Ворожбитова 2020].

В Таиланде также есть третий гендер – катой (กะเทย), которых выявляют в детском возрасте (напр., гермафродиты), и их третий пол считается врожденным, поскольку, несмотря на «мужские первичные половые признаки, их поведение и самоидентификация типичны для женщин» [Николаев 2020]. Катоям разрешено носить женскую одежду и пользоваться яркой косметикой. В Таиланде катой находят себя в секс-индустрии и в шоу-бизнесе: катой активно трудятся в кабаре, некоторые участвуют в конкурсах красоты, наиболее талантливые и целеустремленные становятся популярными актёрами, моделями, музыкантами, спортсменами. Хотя катой как третий гендер достаточно распространены в Таиланде и, в отличие от индийских хиджр, не считаются неприкасаемыми, слово «катой» имеет пейоративную, оскорбительную коннотацию, поэтому чаще используют эвфемизмы «ледибой» (ladyboys) или «другой тип женщин» [Thasabai 2021].

С точки зрения инвертированных гендерных ролей, особый интерес представляет феномен албанских клятвенных девственниц, также известных как бурнеша (burrneshë), или вирджинештя (virgjineshë). Согласно Кануну – Кодексу, в соответствии с которым албанцы в течение нескольких столетий выстраивали семейные и общественные отношения, каждую семью должен был возглавлять мужчина. Из-за распространенной в XV в. кровной мести многие албанские семьи лишались своих мужчин, при этом такая семья покрывалась позором; для спасения чести семьи и нередко для продолжения кровной мести девушки принимали на себя мужскую социальную роль главы семьи, навсегда отказываясь от своей женской идентичности [Çiuli 1996].

Заметим, что девушка могла стать бурнеша только по решению старейшин деревни после принесения клятвы о своем статусе девственницы и принятия обета безбрачия. Вирджинештя получали права и обязанно-

сти мужчин и могли водить машину, покупать землю, голосовать на выборах, обучаться мужским профессиям: механиков, полицейских, инженеров и даже военачальников, а также принимать участие в кровной мести, но нарушение клятвы бурнеша каралось смертью. В 1990-е гг. запрещенный в социалистической Албании обычай кровной мести возродился, и вновь появилась потребность в бурнеша. Однако, в связи с уравниванием женщин в правах с мужчинами, по данным 2009 г., в Албании, подавшей заявку на вступление в Европейский Союз, оставалось всего 109 пожилых вирджинештя, преимущественно в горных районах на севере страны [Кириллица 2021]. С годами бурнеша, подражавшие мужчинам во всех нюансах поведения (кроме сексуального), даже по внешнему виду становились разительно похожи на мужчин.

Несовпадение гендерных культурных кодов. Мулан не соответствует своей женской судьбе по патриархальным стандартам древнекитайского общества. Точно так же дракончику Мушу не хватает роста и мистических сил, которые присущи легендарному китайскому дракону, но, в конце концов, они оба проявляют себя и на поле боя, и во дворце императора [Yin 2014].

Таким образом, история Мулан, рассказанная в одноименном анимационном фильме, хотя и происходит в древнем Китае, является абсолютно современным американским повествованием, в котором «темное прошлое “другого”» представлено двумя второстепенными, но сугубо отрицательными персонажами – свахой и премьер-министром, недалекими блюстителями отживающих традиций феодального Китая. Авторы фильма критикуют точку зрения, что роль женщины ограничивается только ролью добродетельной жены и матери, предлагая на суд зрителей карикатурный образ тучной, дотошной и недоброй свахи, требующей слепого повиновения, и премьер-министра, готового ради соблюдения буквы закона и личного статуса пожертвовать кем угодно и чем угодно.

Конфуцианские доктрины лояльности, сыновней почтительности и идеальной женственности, а также особого кодекса чести представлены и создателями анимационного фильма «Мулан» (1998), а также его сиквела «Мулан-2» (2004), и режиссером художественного фильма «Мулан» (2020) как древние, если не примитивные идеологии; введение в повествование основ гендерного равенства и современных концепций феминистской идеологии, а также стирание гендерных «переливов», характерных для китайского театра, рассматривалось всеми тремя диснеевскими творческими группами как неотъемлемая часть повествования.

Чтобы оживить китайскую историю, незнакомую остальному миру, были задействованы как минимум два процесса культурной гибридации. Первый связан с сочетанием культурной иконографии и звуков древнего Китая, включая пагоды, ивы, развевающиеся одежды и классическую китайскую музыку. Эти китайские культурные символы можно использованы инструментально для создания «фасада инаковости». Но во втором процессе «Мулан» компании «Дисней» получила голливудскую упаковку мультикультурализма, прославляющую многообразие культур, этнической принадлежности, нации, пола и расы. Примером могут служить голоса актеров, озвучивших главных героев фильма, например, дракончика Мушу озвучил афроамериканец Эдди Мерфи со свойственной ему манерой речи [Wang & Yeh 2005].

Гендерно обусловленные проблемы перевода. Неизбежно возникшее в творческом процессе столкновение культуры и рекультуризация истории Мулан усугубились при переводе сценариев всех трех фильмов на русский язык. Приведем лишь несколько примеров несовпадения гендерных культурных кодов при переводе первого по времени создания анимационного фильма «Мулан» (1998).

Текст песни помощниц матери Мулан, помогающей ей превратить дочь в невесту, изобилует идиомами и игрой слов, например: “This is what you give me to work with? Well, honey, I’ve seen worse. / We’re going to turn this **sow’s ear** into a **silk purse**.” В последней части четверостишия обыгрывается поговорка “You can’t make a silk purse out of a sow’s ear”, дословно «Невозможно сделать шелковую сумочку из свиного уха», означающая тщетность попыток создать нечто ценное из непригодного для этой цели материала.

В русском переводе «Сложная нас ждет работёнка: тяжело, как ни глянть, / Сделать из поросенка изящную лань» происходит гендерная трансформация из «поросёнка» в «изящную лань», у которых явно разные гендерные роли, обусловленные, в том числе, разницей в возрасте: *поросёнок* – детеныш свиньи, *лань* – взрослый олень и/или самка оленя. В переводе особую роль играют коннотации: от актуализированных в данном контексте игриво-шутливых, присущих слову «поросенок», до коннотации символа женственности, присущей слову «лань». В аспекте гендерных культурных кодов, русский перевод превосходит оригинал, поскольку в фильме происходит реальная трансформация подростка-замарашки в молодую женщину.

Еще один пример. После побега Мулан духи предков обсуждают её поступок, и одна из прапрабабушек восклицает: “No! Your great-granddaughter had to be a **cross-dresser**!” Русский перевод звучит в целом нейтрально (если не считать отрицательной коннотации стилистически сниженного глагола «вырядиться»): «Но только твоя правнучка вырядилась мужчиной!» Английский оригинал имеет более выраженную гендерную подоплеку, поскольку слово “cross-dresser” в современном английском языке имеет значение «трансвестит» и означает специфические гендерные предпочтения, вероятно, связанные с особенностями гендерной самоидентификации.

Монолог дракончика Мушу¹ содержит целый ряд культурно специфических гендерных кодов. Вот лишь пара примеров: “That’s just great, now what? I’m doomed, and all because **Ms. Man** decided to take a **little drag show** on the road.” В русском переводе часть гендерных культурных кодов теряется безвозвратно: «И что теперь? Мне крышка! И всё из-за того, что эта **своевольница** затеяла **цирк с переодеванием**». В английском ори-

¹ Имя дракончика, да и весь его облик и поведение были расценены значительным количеством китайцев как оскорбительные. Слово «мушу» (木須肉) означает традиционное китайское блюдо: обжаренные ломтики свинины с добавлением жареного яйца, древесных грибов муэр, чеснока, ароматных сушеных лилий, обладающих тонким приятным запахом, похожим на аромат кураги, и овощей в солончатом соусе [Wok Shop 2012–2021].

гинале Мушу называет Мулан “Ms. Man” – «Мисс Мужчина», при этом вместо полного обращения к незамужней женщине «мисс» употреблено сокращение “Ms.”¹, считающееся в англоязычных странах нейтральным обращением как к незамужним, так и к замужним женщинам. Очевидно, что в отличие от русского слова «своевольница» английское словосочетание “Ms. Man”² содержит несколько гендерных культурных кодов и соответствующих им коннотаций. Частью этой языковой игры является также термин “drag show”, означающий развлекательное представление, в котором задействованы мужчины, переодетые женщинами, и/или женщины, переодетые мужчинами, не имеющие отношения к трансвеститам³.

И еще один пример из монолога Мушу: “That’s it! I make Mulan a war hero, and they’ll be begging me to come back to work!” Обратим внимание на устойчивое словосочетание “a war hero” / «герой войны», хоть и основанное на существительном мужского рода – “hero”, но используемое для называния как мужчин, так и женщин (их подвиги, таким образом, уравниваются). При переводе на русский язык, напротив, было использовано слово женского рода «героиня»: «Стой-ка, конечно: я сделаю Мулан героиней, и они вернут меня на должность хранителя!» При этом если культурно-гендерная принадлежность «героя войны» / “war hero” достаточно очевидна и однозначна, культурные коды, стоящие сегодня за словом «героиня» в русском менталитете разрознены, а коннотация гетерогенна, вплоть до полярной (в зависимости от контекста).

Подвиг Мулан в русской истории. Русская история также хранит несколько подвигов девушек и женщин, отказавшихся временно как Мулан или даже полностью от своей природной гендерной идентификации и соответствующих им социальных ролей. Самой известной благодаря журналу А.С. Пушкина и собственным мемуарам героини (1836 г.) стала история кавалерист-девицы Надежды Дуровой (1783–1866), прославившейся на поле брани под именем Александра Соколова. Когда в 1807 г. император Александр I узнал из письма отца Надежды о её служении на воинском поприще и из её собственного прошения о её стремлении продолжать служить Отечеству, он высочайшим соизволением позволил ей остаться в русской армии в чине корнета гусарского полка под именем Александра Андреевича Александрова [Дмитриева 2008].

Подпоручик А.А. Александров служил в Мариупольском гусарском полку, затем в Литовском уланском полку и получил Георгиевский крест за спасение русского офицера, в рядах того же полка Н.А. Дурова принимала участие в сражениях Отечественной войны 1812 г., включая самое кровопролитное – Бородинскую битву, во время которой её контузило, но, несмотря на боль, кавалерист-девица осталась в строю. Позже поручик служил одним из ординарцев главнокомандующего русской армии фельдмаршала М.И. Кутузова, доставляя приказы, донесения и распоряжения главного штаба по всему фронту. В марте 1816 года Н.А. Дурова вышла в отставку в чине штаб-ротмистра. В том же году ей исполнилось 33 года. Пособие, выделенное ей Императором всероссийским, позволило русской героине купить поместье в Елабуге и обеспечило приличное существование. «Записки кавалерист-девицы» были написаны не сразу – только через 20 лет, но и А.С. Пушкин, и В.Г. Белинский были очень высокого мнения о мемуарах Н.А. Дуровой. Кавалерист-девица написала еще несколько романов, повестей и рассказов – в 1840 г. было опубликовано собрание ее сочинений в четырех томах. После выхода в отставку штаб-ротмистр А.А. Александров прожил еще 50 лет и был похоронен в военном мундире с воинскими почестями [там же].

Заметим, что, согласно одному из вариантов легенды, Мулан вступила в армию, покинув своего мужа, за которого её вынудили выйти замуж в возрасте 14 лет, и малолетнего сына. Так же, как и Мулан, Н.А. Дурова, приняв решение вступить в армию, оставила своего мужа и маленького сына Ивана, в судьбе которого, впрочем, она периодически принимала участие, так, по её инициативе мальчик получил хорошее образование.

В русской армии служили и другие патриотки. Первой женщиной-офицером стала в 1787 г. Елена Ивановна Сарандова, командир женской – Амазонской – роты. В ходе русско-турецкой войны 1787–1791 гг. офицером стала Татьяна Маркина, дослужившаяся и до звания капитана. Александра Матвеевна Тихомирова, вступившая в Белозерский мушкетерский полк под именем своего погибшего брата Александра Тихомирова, получила чин капитана в 1805 г. Она прослужила в русской армии 15 лет, воевала в Отечественной войне 1812 г., командовала ротой [Дмитриева 2008]. Её тайна открылась только после её гибели.

В начале Первой мировой войны добровольцем в Русскую армию под именем Олег вступила 16-летняя Ольга Николаевна Кабанова (1898–1985), за боевые заслуги позднее награжденная Георгиевским крестом. После революции 1917 г. О.Н. Кабанова присоединилась к Добровольческой армии на Дону и воевала против Красной армии в составе ВСЮР и Русской армии вплоть до эвакуации остатков врангелевских частей из Крыма в ноябре 1920 г. Отважная девушка эмигрировала в Королевство сербов, хорватов и словенцев и под именем Олег поступила на медицинский факультет Белградского университета. Получив медицинское образование, О.Н. Кабанова начала работать сельским врачом. Её тайна открылась случайно лишь в середине 1920-х гг.: повстречавшись в Белграде со своим бывшим сослуживцем П.Н. Завадским, сыном своего боевого командира, девушка вышла за него замуж и родила ему двоих дочерей [РвСА 2005].

В годы Великой Отечественной войны подвиг своих предшественниц повторила Александра Митрофановна Ращупкина (1914–2010), вслед за мужем ушедшая на фронт, более трёх лет воевавшая на полях сраже-

¹ Сокращение “Ms.” было введено в широкое употребление в США в 1970-х гг. по инициативе феминистского движения для обращения в письме к женщине, чьё семейное положение неизвестно, или к женщине, сознательно подчёркивающей своё равноправие с мужчиной.

² Любопытно, но в 2019 г. в Индии вышел в прокат короткометражный кинофильм “Miss Man” (реж. Т. Гош).

³ В отличие от трансвеститов участники драг-шоу переодеваются в одежду противоположного пола не для самовыражения, а для комического, гротескного или драматического эффекта [Rupaul 1995–2006].

ний в должности механика-водителя танка Т-34 и вплоть до ранения в феврале 1945 г. успешно скрывавшая от однополчан свою гендерную принадлежность [Кожуховский 2006].

Заключение. Гендерные культурные коды принадлежат к числу самых глубоких, базовых культурных кодов, отражающих складывавшиеся столетиями взаимоотношения внутри общества, призванные обеспечить его стабильность в далеко не всегда благоприятных условиях окружающей среды и в подчас противоречивых условиях среды внутренней. Под воздействием современной стратегии успеха Диснея «Баллада о Мулан» была преобразована в красочный, но схематичный рассказ. Даже история конфликтов между китайцами и так называемыми «северными варварами» изображена как некая средневековая война, которая могла произойти в любое время и в любом месте человеческой истории. История Мулан 1998 г. от компании «Дисней», также как ее продолжение «Мулан-2» (реж. Д. Руни и Л. Саузерленд, 2004 г.) предназначена для семейной аудитории и прославляет универсальные культурные ценности любви и отваги, а также независимость, которая как культурная ценность является проявлением индивидуализма, а потому не носит универсального характера: она прямо противоречит культурной ценности коллективизма, присущего восточным народам, особенно народам Юго-Восточной Азии и, пожалуй, в наибольшей степени конфуцианским традициям Китая. В истории Мулан 2020 г. предпринята попытка сделать ее более аутентичной, близкой китайской культуре и менталитету, но в результате в значительной степени утратилась связь с американской и европейской аудиторией, да и связь с китайской аудиторией вряд ли была достигнута в полной мере.

В силу своей глубины и многогранности гендерные культурные коды представляют особую сложность для переводчика: их разнообразие составляющие, в том числе и в первую очередь коннотативные, нелегко вывить и тем более сложно без потерь передать средствами языка принимающей культуры. Тем не менее, талантливым и целеустремленным переводчикам многое удается, и порой в передаче культурных кодов перевод даже может превзойти оригинал.

Библиография

- Барт Р. *S/Z*. Пер. с фр. 2-е изд., испр. Под ред. Г. К. Косикова. – М.: *Эдиториал УРСС*, 2001. – 232 с.
- Бурукина О.А. Метаотношения понятий «культурный код» и «коннотация» в «культурном переводе» // *Международный журнал исследований культуры* 2(35), 2019. – С.16–30.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрои): уч.-метод. пособие / А.А. Ворожбитова. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 103 с.
- Дмитриева О.В. Княгини, царицы, императрицы и другие знаменитые женщины России. – Ростов-на-Дону: Феникс; Краснодар: Неоглори, 2008. – 393 с.
- Кириллица (2021). Бурнеша: почему женщины в Албании становятся мужчинами. Эл. ресурс: <https://cyrillitsa.ru/narody/169168-burnesha-pochemu-zhenshhiny-v-albanii-stan.html>. Дата обращения – 23.10.2021.
- Кожуховский В. (2006). Танкист, да Вы – девица! // *Красная Звезда* (9.09.2006). Эл. ресурс: http://old.redstar.ru/2006/09/09_09/2_02.html. Дата обращения – 15.10.2021.
- Макдональд Ф. (2017). Хиджры. Чему могут научить общество люди «третьего пола». *BBC Culture*. Эл. ресурс: <https://www.bbc.com/russian/vert-cul-40707464>. Дата обращения – 19.10.2021.
- Мизикина Л. (2021). Хиджры: Как живёт каста неприкасаемых, и почему в Индии боготворят и опасаются «третий пол». Эл. ресурс: <https://kulturologia.ru/blogs/280918/40679/> Дата обращения – 18.10.2021.
- РвСА (2005). Кабанова Ольга Николаевна // *Русские в Северной Америке. Биографический словарь* / Под редакцией К.М. Александрова, А.В. Терещука. – Хэмден; Сан-Франциско; СПб., 2005. – 599 с.
- Николаев И. (2020). Не он и не она: как в Индии, Таиланде, Америке и других странах зародился третий пол, и кто к нему принадлежит. Эл. ресурс: <https://tjournal.ru/stories/216591-ne-on-i-ne-ona-kak-v-indii-tailande-amerike-i-drugih-stranah-zarodilsya-tretiy-pol-i-cto-k-nemu-prinadlezhit>. Дата обращения – 16.10.2021.
- Чан, Цзюн. Императрица Цыси / Белоусов С.А. – Москва: Центрполиграф, 2015. – 575 с.
- Шевченко З. (2013–2021). Гендер // *Словарь гендерных терминов*. Эл. ресурс: <http://a-z-gender.net/gender.html>. Дата обращения – 20.10.2021.
- Çiuli, D. (1996). Women in Albania: Opportunities and Obstacles. *Mediterranean Review* 3 (2).
- Fox, Leonard (1989). “Introduction” and “Note on Translation” in Kanuni i Lekë Dukagjinit, The Code of Lekë Dukagjini, Arranged by Gjeçov, Shtjefën, Gjonleka Publishing Company, New York, 1989, pp. xvi-xx.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley, University of California Press.
- Hofstede, Geert (2002). Dimensions do not exist – a reply to Brendan McSweeney. *Human Relations*, 55(11): 1355–1361.
- Killerman, S. (2017). *A Guide to Gender: The Social Justice Advocate’s Handbook* Kindle Edition, 2nd edition, Impetus Books, 270 pp.
- Rupaul (1995–2006). *Lettin’ It All Hang Out: An Autobiography*, Hyperion Books.
- Thasabai (2021). Третий пол, или катой Таиланда. Эл. ресурс: <http://thaisabai.ru/tretij-pol-katoi-tailanda/> Дата обращения – 20.10.2021.
- Wang, G. & Yeh, E. Yueh-yu (2005). *Globalization and Hybridization in Cultural Production: A Tale of Two Films*. Hong Kong: David C. Lam Institute for East-West Studies, LEWI Working Paper Series no.36.
- Wok Shop (2012–2021). Китайская кухня: Свинина Му Шу // *Российский Wok Shop*. Эл. ресурс: <https://www.wok-shop.ru/recipe/kitayskaya-kuhnya-svinina-mu-shu/>. Дата обращения – 21.10.2021.
- Yin, Jing (2014). Popular Culture and Public Imaginary: Disney vs. Chinese Stories of Mulan. *Javnost – The Public: Journal of the European Institute for Communication and Culture*, pp. 53–74.

«Обидное слово» в художественной литературе, обиходной речи и юридической практике

Гамзатова Алина Фазиловна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9
Студент
E-mail: a.f.gamzatova@gmail.com

Аннотация. В статье поднимается проблема выявления и классификации слов, вызывающих у русскоязычного человека рефлексию обиды. На основе данных образцов отечественной прозы можно сформировать пять групп слов, которые наиболее часто воспринимаются героями произведений как оскорбительные. В результате сопоставительного анализа «обидных слов» из литературных текстов и реальной речи выявляются актуальные для современного русского языка оскорбительные выражения. Полученные сведения позволяют подойти к вопросу о практическом применении исследуемых лексических единиц в области лингвоэкспертологии.

Ключевые слова: обидное слово, рефлексия, рефлексив, инвектива, оскорбление

УДК 81-114.4

"Offensive word" in fiction, daily speech and legal practice

Alina F. Gamzatova

Saint Petersburg State University, Russia
199034 St Petersburg, Universitetskaya Emb., 7–9
Student
E-mail: a.f.gamzatova@gmail.com

Abstract. The article raises the problem of identifying and classifying words that cause a resentment reflection with Russian speakers. Drawing on the examples from the Russian prose, five groups of words that are most often perceived as offensive by characters can be identified. As a result of a comparative analysis of "offensive words" from literary texts and speech the paper reveals offensive expressions relevant for the modern Russian language. The information obtained allows us to approach the question of the practical application of lexical units under study in the field of linguoexpertology.

Keywords: offensive word, reflection, reflexive, invective, insult

UDC 81-114.4

Введение. В современном информационном обществе вопрос о нанесении вербальной обиды одним лицом другому является отнюдь не тривиальным. Усиление влияния на нашу жизнь глобальной сети Интернет, предоставившей возможность не ограниченного цензурными рамками выражения мыслей в режиме онлайн, привело к известной свободе высказываний, значительная часть из которых (прямо или косвенно) носит оскорбительный характер [Голощапова 2014].

С этим можно связывать участвовавшие судебные разбирательства, касающиеся защиты чести и достоинства личности (по открытым данным информационно-правового портала Гарант.ру)¹ по статьям, предполагающим речевое преступление².

В ходе таких разбирательств одним из наиболее частых аргументов в пользу адресанта речи, воспринятой адресатом как оскорбительной, выступает утверждение адресанта о том, что употреблённое им слово (выражение и др.) не имеет обидной коннотации. Зачастую конфликтный вопрос – содержит ли высказывание речевое оскорбление – приходится решать лингвисту, составляющему специальное экспертное заключение.

Лингвисты, занимающиеся экспертной деятельностью, давно пришли к выводу о том, что обида, оскорбление – явление сугубо субъективное, имеющее характер эмоциональной реакции со стороны адресата, поэтому обнаружить какие-либо универсальные и однозначные параметры оскорбительного / обидного слова / выражения – дело очень непростое, часто следует учитывать множество экстралингвистических факторов (этим вопросом занимались Матвеева, Жельвис, Сидорова и др.). Ощущение обиды связано с такими аспектами существования человека, как социальное положение, уровень образования, национальная принадлежность, социокультурные взгляды в целом. То, что для одного человека выступает нормой общения, для другого может служить речевым оскорблением.

В поле нашего внимания попадают преимущественно диалоговые контексты, в которых на произнесенное адресантом некое слово / высказывание адресат реагирует как на «обиду» или «оскорбление», причем «квалификация» оскорбления зафиксирована в тексте. Иными словами, в настоящей работе рассматриваются такие коммуникативные ситуации, когда в качестве источника «обиды» или «оскорбления» выступает единица речи

¹ <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71251694/>

² Ст. 130 УК РФ, ст. 319 УК РФ, ст. 5.61 КоАП, ст. 21 Конституции РФ

– слово, предложение или фраза, а (условно) «обида», представляется метаязыковой операцией, т. к. является речевой рефлексией на произнесённое слово / высказывание. *Через три месяца ложа печати писала: «Говорит всем известный альфонсообразный Шульгин». «Альфонсообразный», конечно, выражение оскорбительное.* [Шульгин 1971: 78].

Итак, в аспекте речевого поведения речевую реакцию с семантикой «обидное слово» можно причислить к единицам речевой или метаязыковой рефлексии (*твои слова оскорбительны*), под которой в современной лингвистике понимается «операция метаязыкового сознания по интерпретации какого-либо факта языка или речи» [Шумарина 2011: 2], а саму речевую рефлексию (в нашем случае – «обидное слово») называют речевым рефлексивом.

Согласно И.Т. Вепревой, рефлексивы – «относительно законченные метаязыковые высказывания, содержащие комментарий к употребляемому слову или выражению» [Вепрева 2014: 2]. Они не существуют вне связи с общекультурным, конкретно-ситуативным, собственно лингвистическим контекстом.

Итак, цель работы – на материале развернутых контекстов рассмотреть единицы речи (преимущественно – лексические), имеющие в разновременных и разножанровых текстах квалификацию «обидных» или оскорбительных с точки зрения адресата речи, продемонстрировать их историческую, культурную и прагматическую обусловленность, исследовать инвективный потенциал выделенных единиц.

Актуальность настоящей работы определяется спецификой самого объекта изучения, поскольку одной из главных тенденций лингвистики XXI века является антропологичность, заключающая в себе изучение не речи человека, что было актуально для предыдущей эпохи, а человека говорящего (адресанта диалога), т.е. языковой личности [Вепрева 2014: 2]. При этом важно отметить, что исследование (в широком смысле) обидного слова имеет значение и для лингвоэкспертологии.

Новизна исследования состоит в том, что на широком материале текстов русской литературы и примеров из живой устной речи выявляется устойчивый и обусловленный различными причинами «факультативный» кластеры оскорбительных речевых высказываний.

Практическая значимость исследования заключается в возможном применении полученных результатов в лингвоэкспертной практике в рамках судебных дел о защите чести, достоинства и деловой репутации (ст. 5.61 КоАП РФ).

Материалы и методы. В качестве материала используются тексты (контексты) из русской художественной и публицистической литературы (первая половина XIX в. – нач. XXI в.), а также данные, полученные в результате опроса современных носителей русского языка.

Основными методами исследования выступают: описательный метод (для описания речевых ситуаций, вызывающих рефлексив «обидное слово»); метод лексико-семантического анализа лексических единиц семантического поля «обида»; метод прагматического анализа ситуаций, вызывающих «обидную рефлексив»; метод сопоставительного анализа данных обиходной речи и художественной литературы.

Обсуждение. Основная задача настоящего исследования заключается в проведении сопоставительного анализа «обидных слов», зафиксированных в русской литературе, и слов, вызывающих «обидную» рефлексив у современных носителей русского языка.

«Обидные слова», используемые в отечественной прозе, были выявлены в результате анализа литературных контекстов.

Основными источниками выступили Национальный корпус русского языка (НКРЯ), а также База русских писателей первой трети XX века, которая в настоящее время создаётся в Санкт-Петербургском государственном университете. Общее число исследуемых контекстов – 63 единицы. Границы контекста определяются эмпирическим путем – он должен быть достаточным для определения контекстной семантики выделенного слова (словосочетания, предложения), воспринимаемого в качестве источника рефлексива (условно) «обидное слово». Отбор языковых единиц производился с опорой на «метаоператоры» (термин М.Р. Шумариной), указывающие на то, что конкретная речевая задела адресата сообщения. Среди них: *«не применяй ко мне это ругательство», «мне (это) обидно», «меня это обижает», «не обижай меня».*

Жанровое разнообразие произведений (среди них: роман, повесть, рассказ, очерк, статья, религиозная проповедь, записи на форуме) помогает проникнуть в «недра» русского литературного языка – просмотреть лексику, употребляемую в различных коммуникативных ситуациях людьми разного социального положения, не ограничиваясь лишь весьма свободным (особенно в нынешнюю эпоху), но всё же табуированным языком художественной литературы.

Живая речь, слова, в действительности, употребляемые людьми, порождающие естественную рефлексив обиды, – это то, что составляет базис настоящего исследования.

Отбор текстов производился на основе метода прагматического анализа ситуаций, вызывающих «обидную» рефлексив.

В результате проведённого исследования, удалось систематизировать и классифицировать языковые единицы, воспринимаемые героями русской художественной и публицистической литературы как оскорбительные.

Так, «обидные» слова можно разделить на три группы.

Во-первых, это слова-ругательства, которые изначально несут в себе негативную коннотацию. Их употребление всегда обосновано целью умышленно нанести другому человеку обиду. Например: – *Эй ты, рыжая... – сказал Агафонов в тёмную глубину подъезда, и тут обидное слово «дурак» снова с размаху шлёпнулось прямо в бесстрашное, но ранимое сердце Сергея Агафопова.* [Пивоварова 1982: 97].

– Ну, черт с тобою, поезжай бабиться с женою, фетюк! – *Фетюк* – слово, обидное для мужчины, происходит от Ф – буквы, почитаемой некоторыми неприличною буквою. [Гоголь 1938: 57].

Во-вторых, это слова-«не-ругательства», которые не несут в себе негативной коннотации и были восприняты как оскорбительные ввиду недоразумения или в рамках определённого контекста. Показательным в таком случае являются примеры:

– *Цыбарка! Цыбарка!* Аглая не поняла, но на всякий случай рассердилась <...> Она думала, что цыбарка – ругательство. [Чуковский 1936: 134].

Спокойный, насколько это было возможно, Аян крикнул: – *Жри! Подавись! Собака! Цепная собака! Залитый водой, измученный, он осыпал пролив презрительными ругательствами, дерзкими оскорблениями, издевался, придумывая самые язвительные, обидные слова.* [Грин 2016: 34].

В-третьих, это ситуативные (или контекстные) оскорбления. Слова, по своей семантике нейтральные, но в определённых контекстах или при использовании в переносном значении выступающие в качестве обидных. Находим в литературе следующие примеры:

Вдруг она, не отнимая рук от лица, спросила: – Я у тебя первая? Я кивнул головой, но она не видела и повторила: – Первая? – Да! – ответил я. Тогда она открыла лицо и обидно сказала: – *Партнёр!* – Что?! – спросил я ошалело. [Домбровский 1956: 98].

С завистью глянув на мертво спящих солдат, он кивнул Люсе головой и вышел из хаты. – Заспались, заспались, *прапоры!* – такими словами встретил своих командиров Филькин. Он, когда бывал не в духе, всегда так обидно называл воих взводных. [Астафьев 1997: 127].

В результате проведённого анализа литературных контекстов, можно сделать вывод о том, что рефлексия обиды в разных социальных слоях русского общества возникает на слова, обозначающие:

- профессии (*сапожник, баумачник, прапор, палач, дизайнер*),
- национальную принадлежность (*еврей, жидёнок*),
- животных (*тварь, собака, гидра*),
- социальную принадлежность (*нищий, незаконнорожденный, барин, маргинал, мещанство, олигарх*),
- предметы утвари (*цыбарка*),
- манеру поведения (*блудница, жулик, варвар, убийца, болтун, безбожник, пьяница, демагог, торгаш*),
- личные характеристики (*дурак, трус, болван, невежа, слонтяй, пошляк, неверный, чёрный, грязный, дешёвый, фетюк, патриот*),
- род деятельности (*курортник, партнёр*).

С целью выявления слов, вызывающих рефлексия «обиды» у современного носителя русского языка, был проведён опрос. Формирование списка слов основывалось на представлении о том, что все эти слова являются «обидными» с точки зрения героев отечественной прозы. Разница между ними состоит лишь в степени наносимой «обидности».

Реципиентам было предложено пять групп слов (по три в каждой), которые квалифицируются героями литературных и публицистических произведений как обидные: личностная характеристика (*дурак, слонтяй, чёрный*); социальная принадлежность (*нищий, незаконнорожденный, маргинал*), поведение (*блудница, альфонс, пьяница*), профессии (*сапожник, палач, дизайнер*), зооморфизмы (*тварь, собака, гидра*).

Основываясь на своём жизненном опыте и личных представлениях о степени допустимости использования этих слов, респонденты должны были оценить по 8-балльной шкале степень «обидности» каждого слова, где «8» обозначает максимальную степень «обидности». В случае, если ни одна из предложенных номинаций не представилась человеку обидной, опрашиваемый должен был указать, какое оскорбительное слово аналогичного содержания (относящегося к той же квалификационной группе) он бы оценил в 8 баллов.

Последний вопрос анкеты носил обобщающий характер. Реципиентам предлагалось выбрать наиболее оскорбительную группу слов.

Опрос проводился анонимно и носил исключительно аналитический характер. Однако для дальнейшего адекватного анализа результатов анкетирования респондентам необходимо было указать самые первичные данные о себе, такие как: пол, возраст, социальное положение, сферу деятельности.

Всего в опросе приняли участие более 300 человек. Большую часть реципиентов составили люди с высшим образованием. Это обстоятельство является показательным в рамках проведения настоящего исследования, поскольку иски о защите чести и достоинства по причине речевого оскорбления подаются именно эти люди. Следовательно, проводимое исследование получает практическую основу и может быть в дальнейшем развито в исследованиях, проводимых в рамках изучения проблем взаимовлияния естественного языка и языка юридических актов.

Большинство опрошенных составили женщины (83,2%). Основная возрастная категория реципиентов – 15-25 лет (64,2%).

Согласно собранным данным, наиболее оскорбительной для современного человека представляется группа слов-зооморфизмов. За неё проголосовало 57,1% из числа опрошенных.

Этот факт может быть обусловлен сложившейся мировой культурной традицией. Животные играют значительную (если не главенствующую) роль в мифологии всех народов, поскольку зачастую на них возлагается роль носителя тех или иных качеств человека [Гукетлова 2008: 78]. Для негативной характеристики человека с помощью зооморфизма используется доминантный признак животного, сформировавшийся в общекультурном сознании на основе былинных и сказочных текстов, обогатившись в течение времени новыми коннотациями [Юрков 2012: 7].

Из предложенных трёх вариантов, представляющих эту категорию, 73% проголосовавших выбрало слово «тварь» как наиболее обидное. Большой степенью оскорбительности, по мнению реципиентов, обладает только слово «сука» (80%). Следующим по степени «оскорбительности» было выбрано слово «собака» (56%, большинство из них – женщины), классическое ругательство, применяемое для обозначения злого и грубого человека.

Следующей по степени «оскорбительности» классификационной группой выступила категория слов, описывающих поведение человека.

Наиболее обидными как мужчины, так и женщины определили слова «блудница» (78,6%) и «альфонс» (76,5%). Любопытно, что слово «альфонс» получило 8-балльную оценку преимущественно от женщин, а слово «блудница» – от мужчин. Следовательно, в представлении тех, к кому это слово гипотетически может быть обращено, оно не выглядит настолько обидным, насколько его воспринимает противоположная сторона.

Согласно статистике, представления мужчин и женщин о том, что является обидным для противоположного пола, разнятся [Визягина 2011: 29; Смирнов 2017: 43]. Это во многом связано с гендерными стереотипами. Так, самое страшное, по мнению мужчин, для женщины – быть выставленной в обществе как легко и всем доступной.

В связи с этим возникают примеры аналогичной семантики, приводимые в ходе анкетирования преимущественно мужчинами, такие как: *давалка, шалава, шлюха, шкура, шаболда, блядь, потаскуха*.

По мнению женщин, самое обидное для мужчины – оказаться несостоявшимся, материально зависимым человеком. Следовательно, в качестве «обидных» в этом случае зафиксированы такие слова, как *плебей, гонник, нищоброд, лох, иждивенец, бомж*.

Группа, объединяющая «обидные» слова по значению социальной принадлежности человека, занимает третье место в этой классификации. Из предложенных вариантов (*маргинал, нищий, незаконнорожденный*), наиболее оскорбительным большинство опрошенных выбрали «нищий» (56,7%).

Это может быть обусловлено тем обстоятельством, что «незаконнорожденный», как и «маргинал», воспринимается нейтрально в сравнении с такими вариантами, как *бомж, бастард, выблядок, убудок*, которые были предложены респондентами самостоятельно. «Нищий» в этом перечне представляется наиболее умаляющим достоинство личности, сходным с *ничтожеством* и *нищобродом*, имеющими, однако, большую степень эмоциональной окраски.

Классификационная группа «обидных» слов, дающих личностную характеристику людям, хотя и не была воспринята реципиентами как одна из наиболее оскорбительных для современного человека, весьма интересна для изучения с лингвистической точки зрения.

Наиболее обидным, вопреки ожиданиям, оказалось не предложенное слово *чёрный*, явно указывающее на расистскую семантику, и даже не вписанное одним из респондентов «нигер», а выглядящее несколько устаревшим по сравнению с прочими слово *слонтяй*. За него проголосовало 47% из общего числа опрошенных. По данным опроса, большей степенью «обидности» обладает только нецензурное слово «пидор», получившее 8-балльную оценку у 50% реципиентов.

Такая популярность слова «слонтяй», употребление которого зафиксировано впервые в начале XX века (впервые кодифицировано в словаре Ушакова) [Ушаков 1945: 717–718], наряду с современным (впервые зафиксированном на русской почве в 1986 г., согласно данным НКРЯ) нелитературным словом может объясняться схожестью этого слова по семантике с нецензурным эквивалентом. Согласно данным «Словаря русского языка» под ред. Евгеньевой, «слонтяем» принято называть бесхарактерного, безвольного человека [МАС 1999: 134]. Аналогично слово «пидор», помимо прямого обозначения гомосексуала, в современной культуре характеризует слабовольного человека, ведущего себя (исходя из первого значения слова) «не по-мужски» [Елистратов 2002: 67].

Любопытно, что слово «дурак» квалифицируется как «обидное» слово только 13% опрошенных. Причём около половины из этого числа сделали приписку «обиднее вместо дурак – дура».

М.В. Хитина объясняет этот феномен тем, что существительные женского рода более резко воздействуют на адресата [Хитина 1999: 121–127]. «Дура», «истеричка», «идиотка» имеют более сложное фонетическое строение. Их произношение в результате скопления гласных (ск, тк) и смещения акцента (ср. дурАк-дУра) режет слух.

Немаловажную роль в этом отношении играет и культурная традиция. «Дурак» в литературе зачастую воспринимается как слово с положительной коннотацией. В качестве примера можно привести широко известный сюжет сказок об Иване-дураке, который оказывается отнюдь не глупым и весьма удачливым человеком. А вот с «дурой» прочно связана отрицательная характеристика.

«Обидные» слова, представляющие собой профессии, представляются современному носителю русского языка наименее оскорбительными. Согласно опросу, в нашем веке такие номинации, как «сапожник», «палач», «дизайнер» не могут задеть самолюбия другого человека.

Многим реципиентам, преимущественно старшего поколения, была неясна негативная коннотация слова «дизайнер». Несмотря на то, что большинству опрошиваемых (относящихся к основной возрастной группе с 15 до 25 лет), удалось уловить возможное отрицательное значение этого слова, оно не было выбрано в качестве самого обидного. 11% опрошенных оценили степень «обидности» слова «дизайнер» в 3 балла.

Тем не менее, этимология этого слова крайне интересна. До конца XX века оно не было известно русскоязычному человеку. «Словарь Академии Российской» (1789–1794) предлагает в качестве варианта обозначения человека, занимающегося конструкцией зданий ныне устаревшее слово «зодчий» [САР 1794: 584], в словаре Даля (1960-е) появляется в этом значении слово «строитель» [Даль 1866: 601], в словаре Ушакова (1940-е) –

«архитектор» [Ушаков 1940: 640–641]. И только в словаре Ожегова, датированном 90-ми годами прошлого столетия, можно найти кодифицированное определение слова «дизайнер» как «художник-конструктор» [Ожегов 2005: 165].

Его появление и закрепление на русскоязычной почве обусловлено усилившимся к концу XX – началу XXI века влиянием на наш язык и культуру английского языка, проникновение большого количества заимствований из него в русский язык («дизайнер» образовано от англ. design – “конструкция”). Так, согласно данным НКРЯ, с 1993 года слово «дизайнер» насчитывает 572 вхождения в тексты литературных, публицистических и научных жанров. Большая часть словоупотребления приходится на последние семь лет. В то же время слово «архитектор» имеет 2 301 вхождение, однако в последнее десятилетие его популярность значительно снизилась. Это свидетельствует о том, что слово «архитектор» постепенно уходит из активного употребления, и на его место в скором времени может встать слово «дизайнер», стремительно набирающее популярность.

Тем не менее, нельзя забывать о любопытном факте: широко используемое в своём прямом значении слово «дизайнер», также обрело оттенок негативной коннотации. Слово «Дизайнер» стало многими употребляться и восприниматься как оппозиция слову «архитектор», то есть как слово, обозначающее какую-то несерьёзную творческую деятельность. Если архитектор – это настоящий мастер, профессионал, то дизайнер – это любитель и профан, занимающийся конструированием чего-либо как хобби.

Нарекание человека этим «статусом» всё чаще сопряжено с ироничным отношением к его деятельности. Показательны в этом случае примеры Интернет-литературы: *Она – будущий, хотя творческого будущего у неё нет, дизайнер.* [Ковалева 2002]. *Иногда просто физически невозможно разместить, скажем, камни в каскаде так, как это «увидел» дизайнер!* [Маленький оазис большого сада 2003].

Кроме того, слово «дизайнер» обладает ещё одним, негативно окрашенным значением. По отношению к отрицательной характеристике мужчин. Обозвать мужчину дизайнером зачастую значит подвергнуть сомнению его мужские качества и силу. Например: *Очковый дизайнер решил, что много бренда не бывает.* [Слава Сэ 2010].

Такая тенденция может объясняться сложившимся в обществе представлением о мужчинах-дизайнерах (преимущественно, одежды), тщательно следящих за своим внешним видом, нередко обладающих чрезмерной жеманностью в обращении.

Следовательно, при определённом рассмотрении, слово «дизайнер» может восприниматься как эвфемизм таких слов, как «гомосексуал», «пид*р», «педик» и т.д. Однако необходимо учитывать, что эта коннотация слова ещё довольно новая и не окончательно прижившаяся в языке.

Таким образом, нейтральное по семантике слово в результате процесса вхождения и утверждения в языке, может изменять и принимать новые коннотации, преимущественно – негативные. Причём спектр применения и степени «негативности» слова в этом случае будет различен.

Несмотря на непопулярность этой группы слов, нельзя утверждать, что номинации разряда профессиональной характеристики человека не используются в качестве речевого оскорбления. Напротив, в эту группу входит одно из самых распространённых и широко употребляемых ругательств – «проститутка». 87,6% опрошенных указали это слово как наиболее оскорбительное из этой категории. И это весьма закономерный результат.

В силу относительной давности употребления (впервые зафиксировано в конце XIX века, согласно НКРЯ), универсальности использования («проституткой» могут быть названы как мужчины, так и женщины, в прямом и переносном смысле – например, «политическая проститутка» (о беспринципном и продажном политике) и, что является немаловажным фактором, литературности, оно выступает одним из главных современных ругательств. Это слово произносят во время бытовых ссор, с экранов телевизоров, научных кафедр, политических трибун. Число его вхождений, согласно НКРЯ, составляет 1447, что вдвое больше «дуры» (760) и втрое – «шлюхи» (346).

Таким образом, на основе рассмотренных примеров можно сделать вывод о том, что главными условиями для широкого употребления «обидного» слова выступают: универсальность его применения к обоим полам, звуковая оболочка, обеспечивающая негативное, раздражающее слуховое воздействие на адресата, традиция использования этого слова.

Заключение. Проведённый анализ позволяет установить, что «обидные» слова в представлении авторов художественных произведений преимущественно отличаются от слов, вызывающих рефлексию обиды у современного человека. В первую очередь, степенью экспрессивности. Это обусловлено культурно-этическими рамками, в которых существует художественная литература: использование нецензурной (наиболее экспрессивной) лексики в печатных изданиях преимущественно недопустимо. В обиходной речи это ограничение отсутствует. Изменившиеся с течением времени реалии жизни, проникновение в русский язык новой лексики, в том числе – из иностранных языков, дают возможность появления оскорбительных слов и выражений, ранее не употреблявшихся (чёрный, лох, олигарх, альфонсообразный и др.). Напротив, широкоупотребительные в прежние времена «обидные» слова (жулик, палач, невежа, варвар и др.) в виду возникновения иных, в большей степени отвечающих реалиям XXI века, современным носителем русского языка не квалифицируются как таковые.

Кроме того, настоящее исследование позволило установить специфику «обидных слов», имеющих тенденции к явной инвективе в современном городском обществе, а также проследить изменение восприятия таких языковых единиц в динамике.

Сопоставление сформированного списка слов, вызывающего потенции к явной инвективе в современном городском обществе, с примерами из реальных судебных дел по вопросам защиты чести и достоинства, представляет интересную почву для дальнейших исследований.

Библиография

- Астафьев В.П. Собрание сочинений. – Красноярск, 1997. – Т. 3. – С. 127.
- Вепрева И.Т. Метаязыковой привкус эпохи. – М., 2014. – С. 2.
- Визягина Н.В. особенности проявления вербальной агрессии у мужчин и женщин (на материале судебных лингвистических экспертиз по ст. 130 УК РФ «Оскорбление») // Юрислингвистика. – М., 2011. – №11. – С. 29.
- Голощапова Е.В. Речевой жанр «Оскорбление»: описание типологических признаков // Филология и человек. – Барнаул, 2014. – №3. – 300 с.
- Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений в четырнадцати томах. – М., 1938. – Т. 3. – С. 57.
- Грин А.С. Все романы и повести в одном томе. – М., 2016. – С. 34.
- Гукетлова Ф.Н. Языковая и культурная специфика зооморфизмов // Русистика. – Нальчик, 2008. – №2. – С. 78.
- Домбровский Ю.О. Хранитель древностей. – М., 1956. – С. 98.
- Елистратов В.С. Словарь русского арго. Материалы 1980-1990 гг. – М., 2002. – С. 67.
- Ковалева А. Миллионы, женщины и смерть // «Известия», 2002.12.27. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iz.ru/author/anna-kovaleva?page=3> (дата обращения: 13. 05. 2020).
- Маленький оазис большого сада // «Ландшафтный дизайн», 2003.05.15. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bljournal.com/malen-kij-oasis-sredi-zavodov-v-gor/> (дата обращения: 18. 05. 2020).
- Малый академический словарь / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1999. – Т. 4. – С. 134.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2005. – С. 165.
- Пивоварова И. Тройка с минусом или происшествие в 5 «А». – М., 1982. – С. 97.
- Словарь Академии Российской. – СПб., 1794. – С. 584.
- Смирнов П.Ю. Гендерная дифференциация в проявлении речевой агрессии мужчин и женщин // БГЖ. – Белгород, 2017. – №4 (21). – С. 43.
- Слава Сэ. Авторская программа «Чайник». – 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pesen-net.livejournal.com/> (дата обращения: 05.06.2020).
- Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М., 1940. – Т. 2. – С. 640–641.
- Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М., 1945. – Т. 3. – С. 717–718.
- Хитина М.В. Вопросы сегментной фонетики и просодики слова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – М., 1999. – № 3. – С. 124–127.
- Чуковский К.И. Солнечная. – Л., 1936. – С. 134.
- Шульгин В.В. Последний очевидец. – 1971. – С. 78.
- Шумарина М.Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: автореф. дис. ... д-р филол. наук: 10.02.01. – М., 2011. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metayazykovaya-refleksiya-v-folklornom-i-literaturnom-tekste> (дата обращения: 01.03.2020).
- Юрков Е.Е. Русские зооморфизмы в лингвокультурологическом аспекте // Русистика. – 2012. – № 2. – С. 7.

Лингвист в Интернете: портрет языковой личности в виртуальном дискурсе

Демина Арина Рудольфовна

Южный Федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
магистрант
E-mail: demina@sfnedu.ru

Аннотация: В статье проведен сравнительный анализ двух лингвистических блогов – «Микитко сын Алексеев» и «Училка vs ТВ», выявлены особенности языковой личности каждого из авторов, а также их методики воздействия на аудиторию, что представляется особенно актуальным с точки зрения формирования имиджа лингвиста в виртуальной среде.

Ключевые слова: лингвист, языковая личность, коммуникативные стратегии, Интернет, видеоблог, виртуальный дискурс.

УДК 81'25:316.772

Linguist on the Internet: A portrait of a linguistic personality in virtual discourse

Arina R. Demina

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Master Student
E-mail: demina@sfnedu.ru

Abstract. The article presents a comparative analysis of two linguistic blogs *Mikitko son of Alexey* and *Teacher vs TV*, singles out the features of the linguistic personality of each of the authors, as well as their methods of impact on the audience which is especially relevant from the point of view of forming a linguist's image in the virtual discourse.

Keywords: linguist, linguistic personality, communication strategies, Internet, vlog, virtual discourse.

UDC 81'25:316.772

Введение. Кто такой лингвист? Это учёный-языковед, специалист по лингвистике, профессиональная языковая личность которого предполагает «идеальное претворение в жизнь» языковой, речевой и коммуникативной компетентности. Данные компетентности подразумевают владение как научными знаниями о языке, так и функциональными регистрами русского языка, а также включают навык эффективного использования всех вербальных и невербальных средств для достижения целей коммуникации.

Где мы можем встретить лингвиста? Наиболее интересным для нас «ареалом его обитания» является Интернет, в частности видеоблоги, которые активно расширяют область своего влияния, в том числе и на государственные СМИ, и таким образом становятся каналом трансляции портрета языковой личности, формируют общественное мнение о какой-либо профессии через наиболее популярных представителей интернет-блогинга.

Материалы и методы. Материалом явился контент двух популярных блогов, подвергнутый сопоставительному прагмалингвистическому анализу.

Обсуждение. Интерес к выбранным нами лингвистическим блогам («Микитко сын Алексеев» и «Училка vs ТВ») заключается, во-первых, в большой популярности этих youtube-каналов:

1. Никита Сафронов (создатель канала «Микитко сын Алексеев») является лауреатом премий «Просветитель. Digital» 2020 года и «За вклад в развитие русских медиа» 2021 года, 227 тыс. подписчиков, 9 278 102 просмотров.

2. Татьяна Гартман (создатель блога «Училка vs ТВ»), благодаря популярности её блога, была приглашена на работу на радио «Маяк», ей предложили вести занятия с представителями власти, она регулярно даёт интервью и появляется в таких крупных телевизионных программах, как «Вечерний Ургант» и тд.; у её канала 62,6 тыс. подписчиков, 3 904 008 просмотров.

Во-вторых, выбор обусловлен тем, что эти блоги представляют собой «две стороны одной медали»: отражают разные подходы к объяснению функционирования русского языка, противоположные взгляды на нормы современного русского литературного языка (прескриптивная и дескриптивная); ведущие используют различные коммуникативные стратегии. Кроме того, Татьяна Гартман зачастую позволяет себе псевдонаучные высказывания, которые транслируются в масс-медиа и укореняются в обществе, что отрицательно влияет как с точки зрения просвещения, так и с позиции формирования имиджа лингвиста в современном мире. В качестве примера можно привести следующий:

«М. Митрофанова: – Откуда «нуль» взялся?

Т. Гартман: – Ну, вообще у нас не признано в диалектологии «у-канье», а оно есть, «сумлеваюсь», например» (из интервью на Радио «Маяк», шоу «Физики и лирики», А.Пушиной, М. Митрофанова).

Языковой портрет личности, согласно Ю.Н. Караулову, включает в себя три структурных уровня. Первый – «вербально-семантический, предполагающий для носителя языка нормальное владение естественным язы-

ком...». Второй уровень – «когнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся в упорядоченную «картину мира»...» [Караулов 1987: 8]. Третий – мотивационный, или прагматический, т.е. «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс 2008: 54].

С точки зрения прагмалингвистики дискурс-текст видеороликов данных блогов можно рассматривать как набор речевых тактик, предполагающих целенаправленное употребление соответствующих языковых средств, что и формирует яркий портрет рассматриваемой языковой личности.

Канал «Микитко сын Алексеев» посвящен истории русского языка и общему языкознанию и отличается высокой степенью стилизации под старину, как под период Древней Руси, что отражено в названии самого блога: автор выбрал имя по принципу именования, бытовавшего на Руси, что объясняет в одном из своих видеовыпусков.

Так и выбирает некоторые образы соответствующие более позднему периоду: эпатажные усы, подбор одежды в духе 19 века, ружье отсылают зрителя к такому историческому типуажу, как гусар.

Интересно, что стилизация идет не только на визуальном уровне, но и на вербальном – как на лексическом, так и фонетическом.

Микитко часто использует устаревшую лексику, стилизованные в духе древности формы обращения: «Знаете братцы, милые сестрицы, теперь же шутки в сторону»; «Поклон от Микитки Алексева всем братцам и милым сестрицам»; «Засим давайте высвободим свой родной язык из **узилицца** Розенталя и узнаем, чем «нету» лучше слова «нет», как оно употреблялось в прошлом и как его используют сейчас, и главное зачем языку вообще нужны такие длинные отрицания как «нету» или даже «нетути».

На фонетическом уровне можно выделить два типа стилизации:

1. Использование московской произносительной нормы: «я наро[ш]но в течение нескольких месяцев снимал выпуск на старомосковском произношении. К сожалению, массовый зритель тогда так и не понял, почему некоторые слова я выговариваю иначе»; «сначала разберем классическ[ай] старомосковск[ай] выговор».

2. В роликах часто звучат тексты на старославянском, которые автор приводит в качестве примеров и доказательств функционирования той или иной языковой единицы в корпусе русского языка.

Интересно отметить, что Микитко занимается электронной музыкой в рамках проекта «NAPEVY» (альтернативное написание: «НДПѢВІ»), особенностью которого являются тексты на старославянском и реконструированном праславянском языках.

К подобной стилистической игре автор прибегает с целью создания уникального имиджа, выделяющего его из череды других. Кроме того динамичная смена языковых регистров, совмещение разных стилевых единиц, активное использование приема творческой интерпретации устойчивых выражений свидетельствует не только о высоком уровне владения речевой компетенцией, но является приемом привлечения внимания зрителя. Речевое воздействие строится по принципу убеждения и аргументации: Микитко подтверждает каждое утверждение древними текстами, сравнением количества употребления тех или иных языковых единиц (как, например, со словами «кушать» и «есть» в одном из своих выпусков), подборка примеров проводится через корпус русского языка, а также самостоятельной выборкой примеров из художественных текстов, словарей и со ссылкой на такие авторитетные источники, как, например, работы А.А. Зализняка. Фонетические особенности подтверждаются подборкой аудиоматериала из кинофильмов/радиопередач и тд.

В целом портрет языковой личности Микитки сына Алексева соответствует представленному в работе Л.П. Крысина «Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета», и хотя некоторые позиции данной работы уже не столь актуальны, тем ни менее в случае данного блога можно говорить и преднамеренном выстраивании подобного имиджа, как на визуальном, так и на речевом. Подобный образ-маска добавляет вес и доверие в глазах зрителей, что подтверждается последующей последовательной аргументацией.

Анализируя же блог Татьяны Гартман, мы видим совершенную иную тактику выстраивания коммуникации. Речевое воздействие строится по принципу внушения, идёт сдвиг в сторону эмоциональной аргументации, которая быстрее и проще находит отклик у зрителя. Основной тематикой блога является исправление ошибок в речи известных телеведущих, видных политических деятелей. Однако при анализе ошибок Татьяна часто оперирует утверждениями типа: «Объявляю войну тупым телевизионщикам»; «(об ошибке телеведущей) «Не знаю» – убийственный аргумент! Хочется спросить, а почему не знала? В школе плохо училась? Или некогда было в словарь заглянуть? Может стоит узнать, если не знала?» – ряд риторических вопросов в данном случае задает негативный тон разговора, блокирует нейтральное/позитивное восприятие и рассмотрение факта ошибки, что является ярким примером метода провокации, нацеленного нагнетания тяжести ошибки.

Причём сама Татьяна в речи и своих публичных выступлениях делает точно такие же ошибки (*скольких* – *скольких*; неправильное употребление слова «*нелицеприятно*», *разных возрастов* – *разных вóзростов* и тд.). Татьяна Гартман также не понимает целесообразность стилистической игры в блоге «Микитка сын Алексеев»: «А зачем снижать лексику? Речь всё-таки идёт о поэтах» (про рассказанный Микиткой анекдот про Пушкина и Баркова). Непонимание явления языковой шутки, как одного из наиболее эффективных и ярких способов иллюстрирования, ставит вопрос о сформированности речевой компетенции.

При исправлении ошибок Татьяна оперирует лишь правилами, нормами, однако не дает полного обзора и аргументации почему в данном конкретном случае сформулировано Русской грамматикой подобная форма употребления, не дается исторической справки и ссылки на источники правил, а также отбрасывается тезис о подвижности нормы. При таком «разборе полетов» у зрителя не может сформироваться полноценное понимание системы языка и то как он функционирует.

Заключение. Подводя итог нашей работы, отметим, что имидж профессии в данный период развития общества формируется через комплекс СМИ, а также посредством распространения информации в социальных сетях. Наиболее популярными тактиками воздействия сейчас являются тактика провокации, обвинения и анализа-«минус», когда сообщение коммуникатора несёт негативную характеристику, что выражается имплицитно при помощи различных языковых средств. Это приводит к распространению критики без достаточной базы аргументации, когда высказывание строится лишь про принципу «хайпа», чем и воспользовалась Татьяна Гартман. Однако пропаганда дилетантского подхода отрицательно сказывается на отношении к науке в целом, в данном случае – к лингвистике и культуре речи.

Библиография

Арискина О.Л., Дрянгина Е.А. Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25 (240). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 58. – С. 15–18.

Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

Микитко сын Алексеев [Электронный ресурс]: видеоблог. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCLZfKxphbzV4dxTBuxSFFCg>

Училка vs ТВ [Электронный ресурс]: видеоблог. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCOb8k2TxJ8KtSmTZxWVfC2g>

О принципе природосообразности в процессе формирования билингвальной личности

Свердлова Наталия Александровна

Иркутский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук, Россия
664033, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 134
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: nsverdlova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения принципов формирования языкового знания билингва. Объектом изучения является принцип природосообразности как системообразующий механизм формирования языковой личности билингва. Для анализа процесса межъязыкового взаимодействия рассмотрена роль психических и метапсихических категорий на пути к пониманию билингвом совокупности новых знаний о мире. В задачи исследователя входило представление языковой личности через призму идеи природосообразности Ж.-Ж. Руссо; выявление основных психических процессов, которые характерны для формирования языковой личности билингва. В статье предлагается подход к формированию эффективной речемыслительной деятельности билингва – языковой ноосферы билингва.

Ключевые слова: билингв, межъязыковое взаимодействие, сознание, принцип природосообразности.
УДК 81'246.2

On naturalness principle in the process of forming a bilingual personality

Nataliya A. Sverdlova

Irkutsk Scientific Center of Siberian Department of the Russian Academy of Sciences, Russia
664033 Irkutsk, Lermontov Str., 134
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: nsverdlova@yandex.ru

Abstract. The article deals with the problem of studying the principles of forming a bilingual's linguistic knowledge. The object of study is the principle of naturalness as a system-forming mechanism for the formation of a bilingual's linguistic personality. To analyze the process of interlanguage interaction, the paper discusses the role of psychic and metapsychic categories on the way to a bilingual's understanding of the totality of new knowledge in the world. The tasks of the researcher include the presentation of the linguistic personality through the prism of J.-J. Russo's idea of conformity to nature; identification of the main psychic processes characteristic of the formation of a bilingual's linguistic personality. The article proposes an approach to the formation of an effective speech-thinking activity of a bilingual – his linguistic noosphere.

Keywords: a bilingual person, interlanguage interaction, consciousness, principle of naturalness.

UDC 81'246.2

Введение. Тема данной работы имеет теоретико-методологический характер. Автор рассматривает идею билингвизма в рамках антропоцентрической парадигмы последних десятилетий, которое отводит центральное место сознанию личности.

Основные направления научного поиска автора сконцентрированы в области проблем формирования языковой личности билингва и межъязыкового взаимодействия. Исследование включает разработку проблем сознания на фоне биокогнитивной философии языка и эпистемологии биологии познания и языка.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие суть билингвизма, как психолингвистического феномена, а также исследования в рамках когнитивной науки. Методы исследования – системный анализ, синтез, категоризация понятий. Инструмент исследования межъязыкового взаимодействия базируется на подходах и принципах, которые апробированы в научных материалах автора [Свердлова 2018; 2019а; 2019б].

Обсуждение. Развитие когнитивной теории языка во второй половине прошлого века обеспечило окончательный переход от генеративной лингвистики в постгенеративную. Е.С. Кубрякова охарактеризовала нефункционализм (постгенеративную парадигму знания), как синтез «когнитивного и коммуникативного подходов к явлениям языка» [Кубрякова 1995: 228], для которого характерны такие принципы представления объекта изучения, как антропоцентризм, экспланаторность, экспансионизм и функционализм [Там же: 228].

Когнитивная теория связана прежде всего с исследованием возможностей приобретения, хранения и развития знаний об окружающей действительности, с изучением языкового общения в определенных социальных условиях. Следует отметить, что акцент на изучении речевой деятельности был уже сделан в работах некоторых американских лингвистов периода «генеративной лингвистики» (Д.Хаймс "Этнография говорения", 1962 г.; "Язык в культуре и обществе", 1964 г.; У.Лабов, "Отражение социальных процессов в языковых структурах", 1968 г.). Язык как форма социального общения и изменение языкового поведения при изменении социального положения говорящего было отражено и в работе У. Вайнрайха «Языковые контакты» (1953 г.). «Лингвистическое изучение языкового контакта должно координироваться с экстралингвистическим изучением

двуязычия и связанных с ним явлений» [Вайнрайх. 1979: 26], а «местом осуществления контакта являются индивиды, пользующиеся языком», – уточнял лингвист [Вайнрайх. 1979: 22].

Знания, используемые билингвом в процессе языкового общения, складываются, на наш взгляд, из тех же компонентов, которые могут быть рассмотрены применительно к знаниям человека, владеющего одной языковой системой: «1) языковые знания: а) знание языка (грамматики, фонетики, фонологии); б) знание об употреблении языка; в) знание принципов речевого общения; 2) внеязыковые знания: а) о контексте и ситуации, б) знания об адресате; в) общефоновые знания» [Березин 2001: 28].

Исследовательский принцип антропоцентризма позволяет четче рассмотреть изучаемый процесс порождения и восприятия речи с точки зрения билингва, его целей и мотивов. В его сознании формируется когнитивно-коммуникативная основа для последующего вербального кодирования. Роль сформированной основы тщательно изучается в современном языкознании. Предположительно, именно здесь закладывается не только сама готовность к последующим коммуникативным действиям, но вместе с тем укрепляется стереотипное представление, которое может быть барьером в дальнейшем освоении действительности.

Коммуникативный характер основы – «пред-общения» – создается за счёт ситуации диалога, который предшествует социально-коммуникативной деятельности. О возможности такого диалога писал Ю. Лотман и Н.Д. Арутюнова: «адресат – это не обязательно видимый участник диалогического обмена репликами, но и ментальный субъект речи, совпадающий с адресантом речи в его физическом статусе [Лотман 2000]»; адресат существует в качестве пресуппозиции диалогического общения и тогда существование адресата признается не после, а до адресанта, что и обуславливает появление в тексте адресанта тех или иных языковых средств, референтно соотносимых с образом адресата [Арутюнова 1981].

Репрезентация знаний относится к сознанию человека, к сознанию личности. О биологических истоках общения находим у современных когнитологов (Краченко А.В.), в биокогнитивной философии языка (Матурана У.). Речевая деятельность становится частью функционирования организма и направлена она на самосохранение в условиях жизнедеятельности человека. В данном случае очевидным становится элемент преодоления, борьбы «контрадикторных противоположностей» (термин Г. Гегеля). «Противоположности», наделенные отличными признаками (поведение, язык, например), наполняют среду обитания индивида. Появляется другой полюс рассмотрения проблемы человека говорящего – его тесная связь со средой обитания (от внедрения в нее до полной ассимиляции). Личность становится явлением социальным и начинает формировать свой «новый», иной мир, где главная роль принадлежит опыту. По У. Матуране, именно опыт позволяет преодолеть противопоставление познаваемого и познающего, а познание внешнего мира происходит не путем его отражения в сознании человека, а посредством формирования своего.

Для человека, оказавшегося вне своей среды, в условиях приспособления, ситуация формирования новой когнитивно-коммуникативной основы осложняется тем, что осуществляемая им метаязыковая рефлексия происходит на фоне освоения иной, «чужой» реальности и семиотизация фактов "чужой" реальности происходит параллельно с нарушением гомогенности языкового сознания говорящего [Свердлова 2017: 64].

Опыт, который имеется у человека, погруженного в иную среду обитания, чаще всего не помогает ему познать действительность (здесь очевидно противоречие с идеей Матураны У.). Конфликт «старого» (имеющегося опыта) и «нового» наиболее отчетлив в сознании носителя языков (билингва). Он связан с когнитивными операциями в отношении уже имеющихся знаний, которые могут привести к нарушению идиоэтнической специфики языковых структур. И затрагиваться могут в этом случае все языковые подсистемы.

Все компоненты знаний билингва будут схематизированы не только и не столько опытом, связанным с родным языком, и структурированным им, но и с иным языком (не родным; как правило, менее структурированным; менее сконструированным), поэтому принцип организации знаний билингва должен учесть особенности вербализованного (в рамках иного языка) упорядочивания знаний. Перед билингвом стоит задача «распаковать» обобщенные в языке части иного мира, с которым связана его практическая деятельность. Наполнение этого процесса гармонией связано с осознанием человеком себя как части совместного движения, эволюции.

Заключение. Билингв в силу трансформаций, происходящих с ним, оказывается формально в иной среде обитания. Но связана она с содержанием среды истинного обитания человека – с его природой. Ж.Ж. Руссо в своих работах, включая *Общественный договор* (Social Contact), утверждал, что «природа делает человека счастливым, а «... общество делает его жалким» [Scott 1994: 473]; в ходе своей исторической трансформации человек теряет «отприродное» и становится зависимым. Выход из привычного круга своих зависимостей и переход в иной круг – это то, на что настроен билингв. Со временем эмоциональная связь с его истинной природой утрачивается, приобретает иную, одна энергия приходит на смену другой.

В этом случае оказывается наиболее значимым то, что по Ж. Ж. Руссо, восходит к принципу природосообразности, то есть необходимо следовать природе человека. Получая воспитание от природы, от окружающих людей и от вещей, этот принцип объединяет и биологическое (внутреннее осмысление, развитие органов чувств, способностей; собственный опыт человека), и социальное, в результате общественных контактов (работу над своей энергией – ср. идею В. Гумбольдта о языке, как о живой деятельности человека, единой энергии – прим. автора). Индивид, ощущая себя частью природы, опираясь на природные силы, способен аккумулировать энергию, укреплять единство организма и природы. Положительная энергия, обладая трансформирующей силой, способна формировать новый гармоничный облик человека, объединив точку-личность и поле-общество.

Библиография

- Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М., 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.
- Березин Ф.М. Основные этапы развития лингвистики в XX веке. // Американские лингвисты XX века. No 1. – М., 2001. – С. 4–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-etapy-razvitiya-amerikanskoj-lingvistiki-v-hh-v/viewer> (дата обращения: 27.03.20).
- Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979. – 343 с.
- Варела Франсиско Х., Матурана Умберто Р. Древо познания. Биологические корни человеческого понимания. – Едиториал УРСС. –2019. – 320 с.
- Кравченко А. В. Репрезентационализм и биологическая теория познания // Проблемы представления (репрезентации) в языке: Типы и форматы знаний. – М.; Калуга: Эйдос, 2007. – С. 37–47.
- Кравченко А. В. Что такое коммуникация? Очерк био- когнитивной философии языка / А. В. Кравченко // Прямая и непрямая коммуникация. – Саратов, 2003. – С. 27–38.
- Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 144–238.
- Лотман Ю.М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры) // Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2000. – С. 159–165.
- Свердлова Н.А. Онтологический статус языковой ноосферы билингва. – М.: Материалы международной конференции «Жизнь языка в культуре и социуме-6», Москва, 26–27 мая 2017г. – М.: «Канцлер», 2017. – С. 63–65.
- Свердлова Н.А. Билингвизм как социальное явление в свете идей постмодернизма // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2019а. – Вып. 3 (819). – С. 172–178. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-kak-sotsialnoeyavlenie-v-svete-idey-postmodernizma> (дата обращения: 06.05.21).
- Свердлова Н.А. Герменевтические аспекты билингвизма: роль межъязыковой интерференции // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2019б. – Т. 10. – № 3. – С. 602–609.
- Свердлова Н.А. Лингвопсихологические особенности формирования языковой личности билингва // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – Вып. 6 (797). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/6_797.pdf (дата обращения: 06.05.21).
- John T. Scott Politics as the Imitation of the Divine in Rousseau's Social Contact Polity, Vol. XXVI, Number 3 (Spring 1994). – P. 473–501. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.bc.edu/content/dam/files/centers/boisi/pdf/s10/Rousseau_politics_as_imitation_of_the_divine.pdf <http://www.jstor.org/stable/3235155> (дата обращения: 06.05.21).

Идиолексикон языковой личности писателя В.С. Матвеева

¹Сироткина Татьяна Александровна

²Скрябина Анна Сергеевна

¹Сургутский государственный педагогический университет, Россия
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ 10/2
доктор филологических наук, доцент
E-mail: sirotkina71@mail.ru

²Сургутский государственный педагогический университет, Россия
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ 10/2
аспирант
E-mail: asmazeina@mail.ru

Аннотация. Одной из задач современной лингвоперсонологии является описание разных типов языковых личностей. Предметом настоящей статьи является языковая личность писателя В.С. Матвеева, члена Союза российских писателей (с 2002 года), Члена Союза журналистов России, обладателя почетного знака «За заслуги перед городом Сургутом».

Ключевые слова: лингвоперсонология, языковая личность, В.С. Матвеев.

УДК 81'27:821.161.1

Idiolexicon of writer V.S. Matveev's linguistic personality

¹Tatyana A. Sirotkina

²Anna S. Scriabina

¹Surgut State Pedagogical University, Russia
628417 Surgut, 50 Years of Komsomol Str., 10/2
Doctor of Sciences (Philology), Assistant Professor
E-mail: sirotkina71@mail.ru

²Surgut State Pedagogical University, Russia
628417, Surgut, 50 Years of Komsomol Str., 10/2
Postgraduate student
E-mail: asmazeina@mail.ru

Abstract. One of the tasks of modern linguistic personalology is to describe different types of linguistic personalities. The subject matter of this article is the linguistic personality of the writer V.S. Matveev, a member of the Union of Russian Writers (since 2002), a member of the Union of Journalists of Russia, holder of the honorary badge "For Services to the City of Surgut".

Keywords: linguopersonology, linguistic personality, V.S. Matveev.

UDC 81'27:821.161.1

Введение. Проблеме анализа языковой личности посвящают исследования многие современные лингвисты. К концу XX века формируется теоретико-методологическая база лингвоантропологии: языковой личности и способам её изучения посвящены многочисленные научные исследования таких российских ученых, как Г.И. Богин, Г.О. Винокур, А.А. Ворожбитова, Е.В. Иванцова, Ю.Н. Караулов, Л.Н. Чурилина и др. [см., например: Богин, 1982; Винокур 1992; Ворожбитова 2005; Иванцова 2002; Караулов 2010; Чурилина 2011].

Языковая личность писателя В.С. Матвеева практически не исследовалась ранее. Детальное исследование речевой деятельности В.С. Матвеева позволит охарактеризовать: словарный запас автора, его систему и объём, набор выразительных средств, типовые групповые и сугубо индивидуальные черты, специфику системных связей и строения текста, степень цитации речи, а также охарактеризовать мировосприятие и мировоззрение информанта.

Материалы и методы. Материалом для анализа стали очерки В.С. Матвеева, опубликованные в литературно-художественном альманахе «Сургут» в 2004 году, а также этюды «Объяснение в любви» и «Противостояние» из авторского сборника «Простите блаженных...», изданного в 2001 году. Методологическую базу исследования составили труды в области языка и стиля художественной литературы в сфере исследования идиостилия, в области регионалистики и региональной лингвистики, а также исследования языковой личности.

Обсуждение. Наиболее информативным для изучения считается лексический запас языковой личности, поскольку именно в лексиконе проявляется специфика данной личности, особенности ее картины мира. В настоящей статье рассматривается лексика, использованная в публицистических текстах анализируемой языковой личности, с точки зрения её функциональной значимости.

Большая часть биографии В.С. Матвеева связана с Ханты-Мансийским автономным округом – Югрой, городом Сургутом. Писатель имел право рассчитывать на некую свободу творчества, имел веский голос в лите-

ратурной среде и своё имя в местных газетах, он освещал все наиболее важные события не только в Сургуте, но и на обширной территории ХМАО, включающей Пыть-Ях, Нефтеюганск, будущий Когалым и Ноябрьск. Писатель искренне болел за те дела, которым служили люди разных профессий. Вдохновение, накопленное за годы журналистской работы Валерия Сергеевича на Севере, проявлялось не только в журналистике, но и в его художественной прозе, поэзии.

Выбранные нами тексты включают в себя элементы как повествования, так и рассуждения, описания. Данные тексты написаны очень тонко, образно, в высоконравственном, философском стиле, поэтому оказывают сильное эмоциональное воздействие на читателя. При чтении этих текстов возникает своеобразный диалог: читатель начинает не только «слышать» слово, но и воспринимать мир по-иному благодаря высокой степени образности, разнообразию выразительных средств и необычным способам их употребления. Зарисовки посвящены югорской земле, природе, иллюстрируют специфичные и актуальные фрагменты человеческой жизни на Севере: *Привидятся молчаливые кедры в снегу, молодой таежный аэропорт, заполненный буровиками и нефтеоператорами, геологами и строителями ГРЭС, девчонками из домостроительного комбината и агроволицы изыскателями, рыбаками с далеких таежных речек и членами гипотетической комиссии из областного центра, чуть навеселе возвращающихся домой*. Многие тексты выражают философские мысли, экзистенциальные рассуждения о прошлом, настоящем и будущем.

На основании анализа языкового материала нами были выявлены некоторые особенности идиолексикона языковой личности, сделан его количественный анализ, рассмотрены выразительные средства, использованные автором.

Особое место в текстах Валерия Матвеева занимают имена собственные. Автор наделяет предметы и явления особенными, дополнительными именами, акцентируя внимание на их характеристиках (*Ночь-Невеста, Природа, Память, Прошлое, Совесть*).

Интересны используемые Валерием Матвеевым окказионализмы, образованные с помощью приставок (*междужизние, предутрие, безверье*), способом словосложения (*светопад, двоедушествуют словоблудье*). Частотны отглагольные существительные, функция которых – передать процессуальный признак определенного явления (*Мои размышлизмы, замотанность, ошарашенность, соединимость, бестревожность, галопирование, бранчивость*). Уменьшительно-ласкательные существительные подчеркивают отношение автора к описываемым предметам (*шапочка, словечко, навильончик, кустик*).

В анализируемых текстах встречается значительное количество заимствований: *сентенция, сомнамбулический танец, фантасмагорическая картина, панегрики, реминисценция, элементарный*. Используются устаревшие слова и выражения (*сторожко, куржак*). Разнообразны глагольные лексемы: это и возвратные глаголы (*ориентироваться, обменяться*), и глаголы, образованные от существительных с помощью приставок и суффиксов (*задождить, обеззвучить, благоденствовать, нацеловывать*). В ряде случаев данные слова приобретают в контексте новые оттенки смыслов, на которые автор хочет обратить внимание читателей.

Частотны в публицистических текстах Валерия Матвеева лексические повторы, придающие экспрессивную окраску отдельным фразам и всему тексту в целом: *Стук! Стук! Стук! Одиночества... Одинокое сердце... Одинокая скамейка... Одинокий сквер. Ночь – такая же. И отчаянно одинокий свет*.

В.С. Матвеев является, с одной стороны, типичным носителем литературного языка, однако он хорошо владеет и городским просторечием. Поскольку он жил и работал на Севере в период его бурного освоения, местная речь не могла не оказать влияние на его словарный запас; процессы развития производства, строительства не могли не привнести в его язык большой пласт профессиональной лексики. С другой стороны, тесное общение с представителями коренных народов – ханты и манси – также повлияло на идиостиль автора.

Литературная лексика – нормированная и обработанная форма общенародного языка – используется автором во всех его художественных произведениях. Он придерживается литературных норм, использует официально-деловую, общественно-публицистическую лексику, но может и отступать от неё в зависимости от выбранного стиля текста с целью повышения его выразительности, например, при передаче речи персонажей в очерках, в которых использует просторечную и даже диалектную лексику и фразеологию.

Знаки регионального текста, в частности, природные (лесные заповедники, могучие реки и непроходимые болота, растения и животные), мифологические знаки, исторический контекст, особенности культуры коренных жителей, и, конечно, тема добычи полезных ископаемых и активного строительства, мотивы переезда и обустройства жизни в северном регионе широко встречаются в текстах Валерия Матвеева (*большая земля, нефтепровод, сибирячка, геолог, трасса*).

Присутствие диалектной (*грабарка, непотреба*), официально-деловой (*инстанция*), общерусской городской лексики (*курильщики, «судный» кабинет, львы-активисты, «Акт порки», персоналка, хозяева новомодных тачек, у газетного киоска*), разговорных и просторечных слов и выражений (*барахлит, свалка, прохудиться, помереть, помышлять, мужик, физиономия, обветшать, побудка*) обусловлено сознательным желанием автора повысить выразительность текста, например, при передаче речи персонажей в очерках, что говорит о свободном владении всеми формами национального языка и умении использовать речевые средства в зависимости от конкретной речевой ситуации.

Использование слов не только активного, но и пассивного словарного запаса также является важной характеристикой лексикона Валерия Матвеева. Источниками его пополнения служит литературный язык, городское просторечие, профессиональная и книжная лексика. Значительную часть новых единиц занимают слова из сферы журналистики. Новые слова используются автором в семантико-стилистических целях, обогащают насыщенную выразительными средствами речь информанта. Многие слова на протяжении жизни автора пе-

решили из разряда новых слов в активный словарный запас. Новые слова входят в самые разные тематические группы: медицина, работа, быт, обучение, документы, наука, культура, политика, общество.

Большая группа слов в рассматриваемых текстах образует семантическое поле «работа»: *трасса, нефтепровод, сварщик, энергетик, нефтяник, геолог*. Использование канцеляризмов (*прецедент, коллизия, эквивалент, атрибут, издержки*), заимствований (*реминисценция, фантасмагория*), книжной лексики (*перманентный*) обусловлено необходимостью повысить художественные характеристики текста. Широко используются слова, связанные с развитием технологий и урбанизацией: *валютный курс, сертификат, консультант, переговорный пункт, оператор, агитация, почтайт, реклама, иллюминатор, магистраль, двигатель*.

Наиболее функциональные группы архаической лексики: термины ремесел и промыслов, названия предметов быта, помещений, учреждений, понятия из сферы духовной культуры прошлого: *бурун, очи, уста, галифе, длань*. Наряду с архаичными существительными, используются автором устаревшие наречия (*сторожко, окрест*), а также глаголы (*ворожить*). Процессы перехода слов в класс устаревающих обусловлен изменениями в условиях жизни, сменой исторических, политических, общественных событий. Можно предположить, что в устной речи Валерий Матвеев практически не использовал устаревшие слова, которые функционировали лишь в системе выразительных средств его публицистических текстов: например, слово *данник* в старину обозначало человека, который платит дань; *достопамятный* – достойный запоминания, памяти: церковнославянский предлог *пред* вместо исконно-русского *перед* показывает возвышенное отношение к рассвету как к природному явлению: *пред его ликом тяжесть раздумий ... освобождает душу*.

Характерной особенностью лексики творческих личностей, писателей, как известно, являются окказионализмы. Валерий Матвеев использует индивидуально-авторские неологизмы, или, как говорят некоторые учёные, языковые аномалии с целью повышения художественной выразительности текста или языковой игры, для создания образности текста, характеристики конкретной ситуации, расширения семантики высказывания.

Так, например, основной для образования окказионализма *междужизние* становится целое предложение: *А до рассвета разве не жизнь?* Автор использует окказионализм, чтобы обозначить именно этот период времени. Окказионализмы, указывающие на состояние, зачастую образуются по модели: основа глагола + суффикс -ОСТЬ- (*ошарашенность*) или по модели приставка + основа существительного + суффикс -ОСТЬ- (*беспреужность*). Отмечена также модель существительное + суффиксы -ЕНИИ/ЕНИ- (*беспределье*).

Поскольку Валерий Матвеев является творческой личностью, в его текстах часто встречаются уникальные прилагательные: (*предоцищаемый, приречный*). Чаще всего такие прилагательные образованы автором от глагола и прилагательных суффиксов -ЕН/ЯН-, -ЕМ/ЯМ- и других. Встречаются окказионализмы с изменёнными морфологическими признаками (например, рода: *кода*), замены общепринятого числа слова на противоположное: *выгоды* вместо *выгода*. Имеются случаи редеривации: так, существительное *неестество* образовано от прилагательного *неестественный* путём устранения суффикса -ЕНН- и заменой окончания.

Присутствуют в текстах Валерия Матвеева так называемые графические окказионализмы, в которых семантика слов может быть подчеркнута заглавной буквой, что делает их именами собственными. Слово в этом случае приобретает новый, символический смысл, становится одушевлённым: *Ожидание, Бессонница, Ночь, Одиночество* и т.д. Встречаются также слова с нижним подчёркиванием: *Мальчик*.

Нередки в текстах автора индивидуальные метафоры, например, *черепашие переползание*. В данном случае автор обозначает этим тропом медленное движение стрелки часов.

Можно выделить следующие цели и причины употребления окказионализмов в текстах Валерия Матвеева: воспроизведение чужой речи, усиление экспрессии и повышение образного потенциала текста, необходимость избежать общеупотребительной и нейтральной лексики. Так, например, глаголы *вольготствовать* или *предоцищать* более точно передают мысль автора, нежели возможные в этом случае общеупотребительные лексемы.

Велика в текстах Валерия Матвеева роль экспрессии и разнообразных средств её выражения: фразеологизмов, тропов, синонимических рядов, антонимических пар и т.д. Часто в тексте отражается широкий спектр экспрессивно-эмоциональных оценок, передающих качественную негативную или позитивную характеристику: используются слова ласкательные, иронические, одобрительные, шуточные, выражающие восхищение или сожаление. Например, волна на поверхности водоёма представлена в анализируемых текстах такими лексическими сочетаниями: *тёмные водяные барханы, своенравные царевны, смуглые воды*.

Всю эмотивную лексику текстов автора можно разделить на следующие основные семантические группы:

– человек, его внешность: *лицо её пылало, женищина с абсолютно девчоночьим лицом, лица невыразительные и одинаковые* (о приезжих), зачастую здесь используются элементы разговорного стиля: *толстые и усатые мужики, смуглая физиономия, корявый старик*; внешность персонажей описывается выражениями: *лунного сияния лицо, трепетное телесное изваяние, кокетливый мизинчик, любопытный нос-пуговка*. Характеристика личности персонажей передается выражениями *Боже, Но какой тупой!, философствующий идиот и др.* Широко используется экспрессивная негативная окрашенная лексика в описании человеческого недостойного поведения. Например, описывая диалог с незнакомцем, автор вставляет слова: *стерва, девах, жмоты, твою мать, бездельник, сволочь, молчун ты эдакий, таракан запечённый*. Такая лексика используется и для описания чувств автора, возмущения и сожаления: *идиот, нечистоты, паскудность, скотство*;

– внутренний мир, поступки, оттенки настроений: *задачник жизни, тяжесть раздумий, миллионы одиночеств, пламенная цель, ты словно ветер, томительное ожидание, солнечный мажор, невольный пленник изумления, температура впечатлений, под сладостным игом ошарашенности, жгучие, как лезвие пламени, вопросы, владения Совести*;

– состояние человека, его действия: *голову ломать, гору несёшь, в блажь удариться, застать врасплох, вкушать шашлык*; здесь также частотны разговорные элементы: *продешевить, зябка и др.*; состояние души человека автор передает такими прилагательными, как *лакостное, смрадное, гадкое нечто*;

– окружающий мир, созданный человеком: *одиноким фонарь, достопамятные руины, чрево мусоровозки*;

– городская среда: *нашествие потного многолюдья, высокая пропевка мотора, борт, тронутый язвочками ржавчины, народ валом валит, в приказном порядке, связь баракхлит, ввалившие в лёгкую дрёму жилые кварталы, пассажирский люд, арьергард туристов*. Широко используется лексика тематической группы «промышленность»: *гражданин, промышленный объект, комбинат, завод, стройплощадка, монтажник, строитель, техника, стройматериалы, пусковая, трест, промышленный гигант, контролёр, магистраль, вокзал, элеватор, персоналка*; устойчивые выражения, относящиеся к вышеназванной тематической группе: *закрутить финты, выбить фонды, ахнуть не успели, один на один, бензиновый чад, душиная амбразура справочного окошка*.

Для текстов Валерия Матвеева характерно использование метафор, олицетворяющих природные явления: *ветер ночной вздохнул, белые платья берёз, робкий шелест листья, спящая земля, расписные закаты, струи ночного ветра, глубины берёзового сквера, белизна летней ночи, глубокая и выразительная тишина ночи, глубокое белое безмолвие, молчаливое пространство, светозарные потоки, дальние дали, зарницы режут небо, смуглая волна, веер брызг, зимняя рапсодия, ветер буйствует, глазастое солнце, «стадо» крутолобых холмов, морщинистые камни*.

Часто использование выразительных средств связано с описанием региональных реалий: *Иртыш – суров и беспокоен, белизна волнистой сибирской ночи, трепетный светопад, Большая земля, территория больших трудов, студёный ад, зимник*.

Лексика усиления или ослабления значения, интенсивности, длительности (силы, высокой степени проявления действия) служит для характеристики того или иного предмета или явления: *галопированный аллюр (торопливое движение), длиннющая очередь, еле-еле справляться, дел невпроворот, чуть ли не бегом, намертво схвачены*.

Высокая степень развитости ассоциативного мышления объясняет наличие большого количества в тексте как общеупотребительных: *Ведь как в воду глядел; до белого каления, с молодых ногтей, с жиру бесятся*, так и авторских фразеологизмов: *свети не свети – а солнышком всё равно не станешь; растапливая жаром сердца сибирские морозы; торжество вселенского масштаба, контролёрское сомнение, душу распечалить, снепогодная ночь*. Присутствуют региональные фразеологизмы: *С ружьём в руках нынче даже ханты не шутят*.

Используются Валерием Матвеевым и другие виды экспрессивных средств: метафора, метаморфоза, метонимия, синекдоха, гипербола, литота, сравнение, эпитет, оксюморон: *Горы тяжкие – с плеч долой. Последняя улыбка ожидания. Робкая искорка привета. Заледевшая лапа равнодушия. Легкие, как дыхание спящего ребёнка*.

Закключение. Проанализировав идиолексикон В.С. Матвеева, можно сделать следующие выводы относительно его особенностей. Характеристика лексикона говорит о том, что в произведениях Валерия Матвеева отражается антропоцентрическую картину мира. Анализ тематических групп дает возможность понять основное направление мыслей писателя. В его текстах запечатлены истории тех людей, которые прошли Великую Отечественную войну, трудились на благо Севера и связали с ним свою судьбу. Он пишет о строителях и нефтяниках, живущих на данной территории, которые любят жизнь и испытывают весь спектр эмоций: радость и грусть, боль разлуки и вдохновение весенней природой. Автор повествует о красоте окружающего мира, видя в нём не только красоту, но и высокий смысл.

Анализ материала показал, что Валерий Матвеев обладает обширным словарным запасом, умеет пользоваться родным языком на всех его уровнях. Лексическое многообразие текстов Валерия Матвеева является основанием для комплексного описания данной языковой личности. Новая лексика в лексиконе автора разнообразна, особенно характерно наличие большого количества авторских слов – окказионализмов. Источниками пополнения лексикона является также региональная лексика, неологизмы, связанные с новыми технологиями. Устаревшая лексика используется в основном с целью повышения художественной выразительности текста или при воспроизведении чужой речи. Ярко характеризует языковую личность Валерия Матвеева разнообразная экспрессивная лексика, которая содержит эмоциональную оценку усиления или ослабления значения, интенсивности, длительности и др. К семантическим особенностям можно отнести высокую степень абстрактности дискурса автора, глубокий философский подтекст.

Исследованный нами материал является первым этапом сопоставительных исследований текстов автора, написанных в других стилях, а также одним из этапов создания полного словаря языковой личности Валерия Матвеева.

Библиография

Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: Автореф. Дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1984. – 31 с.

Винокур Г.О. Язык писателя и норма // In Honor of Professor Victor Levin: Russian Philology and History. W. Moscovich et al., eds. Jerusalem, 1992. – С. 19–33. – Режим доступа: <http://danefae.org/pprs/levin/vinokur.htm>.

Ворожбитова А.А. Теория текста: антропоцентрическое направление. Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш.шк., 2005. – 367 с.

Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 312 с.

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

Чурилина Л.Н. «Языковая личность» в художественном тексте: монография. 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 240 с.

Русско-китайский билингвизм: о лакунарности в языке и стереотипизации мышления

Сюэ Бо

Университет Внутренней Монголии, г. Хух-хото, Внутренняя Монголия, Китай
Иркутский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук, Россия
664033 г. Иркутск, ул. Лермонтова, 134
аспирант
E-mail: xuemiao519@gmail.com

Аннотация. В статье автор предлагает проанализировать особенности стереотипного мышления русско-китайских билингвов, подчеркнуть взаимосвязь стереотипов и понятийных категорий (концептов), выявить взаимосвязь специфичности, уникальности национальной культуры и наличия лакунарной лексики. Предлагаемый анализ сопровождается в статье примерами из китайского языка.

Ключевые слова: стереотип, лакуна, лакунарность, билингв, концепт, понятийные категории, китайский язык.

УДК 81'246.2

Russian-Chinese bilingualism: On lacunarity in language and stereotyped thinking

Bo Xue

Inner Mongolia University, Hohhot, Inner Mongolia, China
Irkutsk Scientific Center of Siberian Department of the Russian Academy of Sciences, Russia
664033 Irkutsk, Lermontov Str., 134
PhD student
E-mail: xuemiao519@gmail.com

Abstract. The author proposes to analyze the features of stereotypical thinking of Russian-Chinese bilinguals, to emphasize the relationship between stereotypes and conceptual categories (concepts), to identify the relationship between the specificity, uniqueness of national culture and the presence of lacunae vocabulary. The analysis proposed in the article is accompanied by examples from the Chinese language.

Keywords: stereotype, lacunae, lacunarity, bilingual, concept, conceptual categories, Chinese.

UDC 81'246.2

Введение. В процессе исследования особенностей русско-китайского билингвизма одной из главных задач является изучение роли этнических стереотипов в условиях усвоения неродного языка. При формировании искусственного билингвизма обнаруживаются барьеры в усвоении языка и познании культуры, которые препятствуют эффективности процесса. Одним из препятствий является наличие этнических стереотипов, которые связаны с культурой, её спецификой. Специфичность культуры подтверждается наличием лакун в языках, которыми владеет человек. Изучение вопроса взаимосвязи лакунарности в межкультурном взаимодействии и стереотипизации мышления применительно к китайско-русскому билингвизму позволит решить общетеоретические проблемы межъязыкового взаимодействия и прикладные задачи обучения языкам и переводоведения.

Материалы и методы. Материалом послужили теоретические научные работы российских и американских ученых о лакунах в языке, а также исследования китайских ученых в области межкультурной (русско-китайской) коммуникации. Ведущим методом исследования является метод интерпретации текстов, который необходим для анализа языкового и речевого материала. Анализ исследовательского материала основывается на подходах школы теории лакун, представленной в русской лингвистике Ю.А. Сорокиным и И.Б. Марковиной.

Обсуждение. Изучение этнических стереотипов подчеркивает их связь с культурными [Ефимова, Свердлова 2018] и выводит на проблему лакунарности в межкультурной – русско-китайской – коммуникации. Контакт с «чужой» культурой, изучающий иностранный язык человек воспринимает её через призму своей культуры и обнаруживает яркие примеры различий и несовпадений между сопоставляемыми языками и соответствующими культурами. Терминологически эти несовпадения в современной лингвистике представлены разнообразно. Чаще всего в научной литературе встречается термин «лакуна». Она фиксирует национально-культурную специфику сопоставляемых (контактирующих) языков и/или культур. Существует узкое и широкое толкование этого термина. Причины лакунарности объясняются: 1) активным развитием информатизации и глобализации, приведших к усилению процессов межкультурной коммуникации и связанных с этим проблем понимания, общения, диалога; 2) динамизацией жизни, укреплением на этом фоне национального самосознания, которые в условиях неравномерного развития сфер общественной жизни приводят к кризисным явлениям в процессах социализации, конфликту традиционных и современных форм культуры, несоизмеримости быстро меняющихся картин мира; 3) «принципиальной неоднозначностью вербального обозначения результатов познания одного и того же объекта разными людьми в разных ситуациях» [Стернин 2011].

Рассмотренная уникальность и специфичность лакуной лексики на примере сферы медицины [Сюз Бо 2020] доказывает всю сложность освоения национальной языковой картины мира и актуальность исследования способов решения данной проблемы. На основании классификации феноменов лакун И.А.Стернина [Стернин 2011] нами приведена неэквивалентная научная лексика, которая существует в виде лакуны в русском языке:

1. Мотивированные и немотивированные лакуны. Например, 穴位 (местоположение акупунктурных точек накалывания и прижигания, это китайский термин используется в иглотерапии): требуется перевод в виде фразы.

2. Родовые и видовые лакуны. Например, 医学 (медицина) имеет более широкое значение в китайском языке и разделяется на европейскую медицину и китайскую. Например, 五脏六腑 внутренние органы – общее название для внутренних органов человеческого тела. Сердце, печень, селезенка, легкие и почка называются 五脏 (пять главных органов). В данном случае пробел в знании этих особенностей может закончиться не только недопониманием, но и стать угрозой для здоровья человека.

3. Межъязыковые лакуны. Например, 水火相济 (баланс между сердцем и почками). За данным термином стоит понимание динамического баланса физиологии, который лежит в основе ряда медицинских назначений и выявления причин нарушений здоровья.

Наличие различных вариантов перевода доказывает подвижность лексического уровня семиосферы языка [Свердлова 2017]. Владение всем спектром переводческих инструментов, заполнение и компенсация в случае необходимости конкретизации смысла лакуны является важным практическим выводом, который следует за этапом обнаружения самих лакун и пониманием их роли в процессе коммуникации.

Между феноменом лакун, неэквивалентными лексикой и национальными концептами достаточно сложная взаимосвязь. Первое, что объединяет указанные явления, это то, что они имеют отношение к понятию. Не случайно концепт некоторыми учеными относится к понятийным категориям, исследованным О. Есперсеном еще в начале прошлого века [Свердлова 2004]. Эту сложность определяют национальные особенности языков, мышления и способов общения. Когда феномены лакун появляются как языковое явление, то есть языковая единица, которая существует в одном языке, но не существует в другом языке, лакуна и неэквивалентная лексика представляют собой пару. Существование неэквивалентных единиц в одном языке обозначает, что существование феноменов лакун на фоне другого языка. Лакуны сигнализируют об уникальном культурном феномене, отсутствующем в другой культуре. При этом лакуна связана с концептом – базовой единицей национального духа и ментальности, единицей сознания, раскрывающей национальную языковую картину мира, также часть человеческого сознания, закрепленной в культуре. Лакуна – это неизбежный продукт процесса познания мира этносом. Различия в когнитивных процессах и способах мышления, вызванные разными объективными условиями, такими как географическое положение, природная среда и исторический опыт этнических групп, являются существенными причинами существования феноменов лакун. Таким образом, необходимо преодолевать разрыв между когнитивными культурными системами для того, чтобы предотвращать формирование негативных стереотипов, сформированных в сознании представителей той или иной культуры.

Интересным с точки зрения обнаружения взаимосвязи явления концептов, лакун, стереотипов и культуры представляется размышления некоторых ученых. Стелла Тинтуми (Stela Ting-Toomey), профессор Калифорнийского университета: «Стереотипы – это преувеличенные ожидания или представления о характеристиках определенной культурной группы. Стереотипы – это чрезмерное обобщение идентичности определенной группы, без учета индивидуальности и исключительности» [Stela Ting-Toomey 2017]. То есть, по мнению американского ученого, обобщение некоего рода вещей приводит людей к пониманию предмета и явлений как слишком простыми, односторонними и преувеличенными. Голландский социальный психолог Хелтер Хофстед (Geert Hofstede) считает, что «стереотип – это фиксированный концепт к членам определенной культурного сообщества, не учитывающий различия индивидуальных характеристик».

Таким образом, стереотипы – это обобщение характеристик членов иных по отношению к индивиду культурных групп, это упрощенное понимание явлений, отдаленно напоминающее существующее в данной культурной группе, формирующее неверное наполнение соответствующего концепта. Некоторые ученые считают стереотипы когнитивными отклонениями, влияющими на истинные суждения людей об объективном мире, воздействующими на отношения в социуме, оказывающими позитивные и негативные влияния на социальные взаимодействия. Позитивные стереотипы направлены на то, чтобы дать возможность людям быстро узнать большой объем информации о личности и поведении других, уменьшить когнитивный межкультурный и межъязыковой диссонанс и когнитивные искажения [Rudman & Fairchild 2004].

Особенности мышления, поведения, закрепленные веками в китайской нации, в целом могут представлять собой поведенческие лакуны для иностранцев, и в частности, в языке, на котором описано это явление.

Так, коллективизм китайской культуры резко контрастирует с индивидуализмом западной, и в последнее время, русской культуры. Делается упор на развитие индивидуального потенциала, реализацию индивидуальных целей и преследование индивидуальных интересов. Индивидуальное осознание является глубочайшим ядром западной культуры и имеет высшую ценность. Только своими собственными усилиями люди могут раскрыть свой потенциал и защитить свои права и интересы, чтобы закрепиться в обществе. Личность – чрезвычайно важная ценность в западной культуре, часто первостепенное значение занимают развитие личного потенциала, личных интересов и личных прав. Достаточно взглянуть на количество составных слов с префиксом «self» в слове английского языка чтобы понять, насколько важно положение «личности» в жизни английской нации (self-confidence, self-reliance, self-respect, self-made и т. д.). Такой подход стал популярным и в современной России, где с почтением говорят о тех, кто сам чего-то добился и заслуживает уважения.

Китайская культура фокусируется на гармонии групповых отношений, объединении групповых целей и поддержании групповых интересов. В частности, общесемейная идея единства и сыновней почтительности определила традиционную китайскую социальную мораль и ценностные ориентации, такие как «在家者孝于亲» «почитать и ухаживать за своими родителями» и «在朝者忠于君» «вне дома хранить лояльность своей родине». Китайская культура подчеркивает, что личность содержится в коллективе, а коллективный интерес является ядром каждого человека и общей целью. Китайцы считают, что чего-то добиваться – искать еду, питье и развлечения – презрительно. Закрепленное в китайском языке представление о коллективизме представляет собой лакунную лексему. Концептосфера, к которой относится данная лексема наполнена смежными понятиями и представлениями, часть из которых является основой для формирования стереотипов (например, об особенностях проживания китайцев в своих «China-town» в пределах зарубежного города) и иного толкования поведения китайского этноса.

Заключение. Формирование негативных стереотипов является конечным актом когнитивного анализа коммуниканта, которому предшествует недостаточное понимание всего спектра явлений, с которыми сталкивается носитель иной культуры и языка. Чем специфичнее национальные культурные особенности, тем большая вероятность в наличии особых элементов языка – лакун – знакомство с которыми снижает уровень стереотипизации мышления.

Специфичность концептосферы, обусловленной особенностями национального мышления, культуры, напрямую связана с наличием лакун в языке представителей этноса. Объем специфичных знаний и, как результат, отсутствие их отражения в другом языке, способствует стереотипизации мышления и формирования устойчивых негативных и позитивных стереотипов, которые являются когнитивным барьером для тех, кто осваивает иной мир, культуру, язык.

Библиография

Ефимова Н.Н., Свердлова Н.А. Множественность интерпретации вербального знака как феномен языка, когниции и перевода // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2018. – Т. 15, № 2. – С. 48–52. – DOI: 10.14529/ling180209.

Свердлова Н.А. Методологические особенности лингвистической концепции Отто Есперсена. Диссертация на соискание степени кандидата филологических наук. – Челябинск. – 2004. – 180 с.

Свердлова Н.А. Значение этнокультурных стереотипов в формировании речевой личности билингва // Жизнь в языке, культуре и социуме-7: материалы Международной научной конференции; Институт языкознания РАН, Российский университет дружбы народов; ответственный редактор Е. Ф. Тарасов. – Москва: Канцлер. – 2018. – С.140–141.

Стернин И.А. Анализ скрытых смыслов в тексте – Воронеж: Истоки. – 2011. – 64 с.

Сюзь Бо О лакунарности в научной коммуникации // Актуальные научные исследования аспирантов: материалы научно-практической конференции (30 октября 2020 года); Иркутский научный центр Сибирского отделения РАН; ответственный редактор Н.А. Свердлова. – Иркутск. – 2020. – С. 31–34.

Rudman L.A., Fairchild K. Reactions to counter stereotypic behavior: The Role of backlash in cultural stereotype maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2004. – 87(2). – P. 157–176.

Stella Ting-Toomey Multifaceted identity approaches and cross-cultural communication styles: Selective overview and future directions // *Intercultural communication*. – 2017. – P. 67–112.

Раздел III. Языковые и дискурсивные аспекты лингвориторической парадигмы

Part Three. Linguistic and Discursive Aspects of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Особенности академического дискурса и его составляющих

Байжума Гульназ Даулеткелди кызы

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, пр-т аль-Фараби, 71
магистрант
E-mail: gul_naz97@icloud.com

Аннотация. Статья посвящена описанию академического дискурса как объекта исследования. В ней представлен краткий обзор научных источников по данному вопросу. В нашем исследовании академический дискурс рассматривается как институциональный дискурс, объединяющий деятельность высших учебных заведений, в задачи которых входит обучение, воспитание и образование по профилю подготовки специалистов, накопление, хранение и передача научного опыта и создание научных знаний. С целью описания особенностей академического дискурса авторы останавливаются на характеристике его составляющих: педагогической (образовательный, воспитательный и дидактический компоненты) и научной (учебно-научный, научно-исследовательский, собственно научный компоненты) частей.

Ключевые слова: дискурс, академический дискурс, институциональный дискурс, педагогическая составляющая, научная составляющая.

УДК 811.161.1

Specificity of academic discourse and its components

Gulnaz D. Bayzhuma

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Master student
E-mail: gul_naz97@icloud.com

Abstract. This article describes the academic discourse as an object of research. It provides a brief overview of the scientific sources on this subject. In our study the academic discourse is considered as an institutional discourse that unites the activities of higher educational institutions, with their tasks including teaching, upbringing and education according to the profile of training specialists, accumulating, storing and transferring scientific experience and creating scientific knowledge. In order to describe the features of academic discourse, the authors dwell on its components: pedagogical (teaching, upbringing and didactic components) and scientific (teaching and scientific, research, scientific components proper) parts.

Keywords: discourse, academic discourse, institutional discourse, pedagogical component, scientific component.

UDC 811.161.1

Введение. Известно, что определение понятия *дискурса* вызывает значительные сложности в силу того, что оно оказалось востребованным в пределах целого ряда научных дисциплин, таких, как лингвистика, литературоведение, психолингвистика, когнитивная лингвистика и др. Многозначность термина «дискурс» и его использование в различных областях гуманитарного знания порождают разные подходы к трактовке его смысла. При этом каждая наука (или научное направление) подходит к изучению дискурса в зависимости от специфики своего предмета. В данной работе мы попытаемся обобщить и систематизировать научную информацию, касающуюся понятий *дискурса*, *академического дискурса*, и описать его составляющие.

История вопроса. Вначале обратимся к толкованию основного термина «дискурс». В науке известно, что понятие *дискурса* берет свое начало еще с античных времен, когда в древнем Риме под этим понятием подразумевали беседы (диалоги, речи) ученых (Ф. Аквинский, Аристотель, Кант и др.).

В качестве лингвистического термина «дискурс» начал широко использоваться в 50-х годах XX в. Это было связано с публикацией статьи американского лингвиста З. Харриса «Анализ дискурса». З. Харрис определяет дискурс как «метод анализа связанной речи», предназначенный «для расширения дескриптивной лингвистики за пределы одного предложения в данный момент времени и для соотнесения культуры и языка» [Харрис 1952: 83].

В 60–70 годы XX века дискурс понимается как связанная и согласованная последовательность предложений или речевых актов. Так, Э. Бенвенист определяет дискурс «как речь, присваиваемую говорящим». Он провел грань между планом повествования и планом языка, присваиваемого говорящим человеком [Бенвенист 2002: 311]. Идентичное разграничение наблюдалось и у Л.В. Щербы: язык как система и как способность, речевая деятельность и языковой материал, тексты [Щерба 1974: 311].

Н.Д. Арутюнова дает следующее определение дискурса – это «речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания; это речь, «погруженная в жизнь»» [Арутюнова 2002: 136–137].

В.И. Карасик, также отмечая многоаспектность дискурса, выделяет три основных подхода к его исследованию: имманентно-лингвистический, социолингвистический и прагмалингвистический. Он отмечает, что при имманентно-лингвистическом подходе к изучению дискурса исследователь исходит из идеи «правильно построенного дискурса» как идеального типа, с одной стороны, и возможных отклонений от этого типа, с другой стороны, вплоть до таких коммуникативных фрагментов, которые лингвистически проанализировать не представляется возможным [Карасик 2002: 193, 199]. При социолингвистическом подходе, с позиций участников общения: все виды дискурса распадаются на личностно- и статусно-ориентированный. В первом случае участники общения стремятся раскрыть свой внутренний мир адресату и понять адресата как личность во всем многообразии личностных характеристик, во втором случае коммуниканты выступают в качестве представителей той или иной общественной группы, выполняя роль, предписываемую коммуникативной ситуацией [Карасик 2002: 199–200]. Остановимся на основных положениях ученого:

1. «Статусно-ориентированный дискурс представляет собой институциональное общение, т.е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития» [Карасик 2002: 190–191];

2. «С учетом того, кто и в каких обстоятельствах принимает участие в общении, можно выделить столько типов дискурса, сколько выделяется типизируемых личностей и соответствующих обстоятельств...» [Карасик 2002: 195];

3. «Представляется возможным выделить применительно к современному социуму политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный виды институционального дискурса. Разумеется, приведенный список может быть дополнен либо видоизменен» [Карасик 2002: 194]. Основываясь на приведенных утверждениях ученого, в данной статье из множества возможных типов дискурса, выделяемых по социолингвистическим признакам, нами взят в качестве объекта исследования академический дискурс как определенный тип институционального дискурса. Понятно, что в различных сферах общения коммуниканты проявляют себя по-разному. Конкретная сфера коммуникации и ситуация общения влияет на применение определенных специальных лексических единиц и форм, подязыков, сложных синтаксических конструкций и др.

Далее обратимся к определению терминологического оборота «академический дискурс». Академический дискурс на сегодняшний день представляет определенный интерес, и изучение его требует уточнения значений данного термина. Вначале рассмотрим толкование слова *академический*. Так, анализ лексикографической и научной литературы свидетельствует о неоднозначном использовании данного слова. В «Толковом словаре русского языка» Д.Н.Ушакова приводится следующая словарная статья: 1.«Академический, академическая, академическое. Прил. к *академия*. Академический устав. Академическое издание. 2. Придерживающийся установленных традиций (в науке, искусстве). Академическая живопись. 3. Учебный (применительно к высшим учебным заведениям). Академический год. Академический бой (см. *бой*). Академическая успешность студентов. Академический час. (в качестве краткого употребления *академичен, академична, академично*). 4. Чисто теоретический, отвлеченный, не имеющий практического применения. Академический спор. Этот вопрос имеет чисто академический характер. Академическое судно (спец.) тип гоночного судна. Академические театры (неол.), некоторые государственные театры, за которыми признано значение образцовых» [Ушаков 1995: 165].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой представлены следующие значения: «Академический, -ая, -ое. 1. см. академия. 2. Соблюдающий установившиеся традиции (в науке, искусстве). Академическая живопись. 3. Учебный (в применении к высшим учебным заведениям). А. год. А. час. 4. перен. Чисто теоретический, не имеющий практического значения (книжн.). А. спор. 5. В составе названий театров, оркестров, хоров, ансамблей: высшей квалификации, образцовый. Государственный а. большой театр» [Ожегов, Шведова 1999: 71].

С позиций настоящего исследования нас интересуют только 1-ое и 3-ье значения, представленные в словарных статьях рассматриваемых словарей. В 1-ом значении прилагательное *академический* объясняется посредством ссылки на существительное 'академия', а в 3-ьем пункте – как 'учебный' (в применении к высшим учебным заведениям). Слово *академия* трактуется в словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой как 'высшее научное или художественное учреждение' [Ожегов, Шведова 1999: 71]. Анализ названных дефиниций позволяет сделать вывод о том, что данная лексема употребляется применительно к сфере высшего образования и к учебной (соответственно научной, исследовательской) деятельности.

В научной литературе, посвященной изучению коммуникации в научной и образовательной сферах, существуют разные подходы к трактовке термина «академический дискурс». Л.В. Куликова определяет *академический дискурс* как «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определенную систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения, интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации» [Куликова 2006: 297]. В наших исследованиях данное определение *академического дискурса* мы берем за основу.

Обсуждение. Известно, что значимость академического дискурса заключается в комплексности видов общественной деятельности в учебном учреждении: в виде обучения учащихся, демонстрирования обучения,

распространения идей и формирования знаний, которые осуществляются с помощью языка. В этой связи в понятие *академического дискурса* включаются следующие подвиды: педагогический, дидактический, научный, воспитательный и учебный [Куликова 2006: 39]. Так, педагогический подвид академического дискурса соотносится с педагогикой; дидактический подвид – дидактикой; воспитательный и учебный подвиды – методикой преподавания; научный подвид соотносится с наукой: специальной научной литературой, профессионально ориентированными дисциплинами по специальности обучающего.

В нашем исследовании объектом исследования является академический дискурс, посредством которого характеризуется специфика научно-речевой коммуникации, являющаяся основой профессионально-ориентированной деятельности обучающихся. В этой связи данный дискурс включает в себя две составляющие: научную и академическую. Следует отметить, что академический дискурс в разных исследованиях учеными понимается либо как научный дискурс, либо как дискурс учебно-педагогический, либо как их сочетание. Анализ академического дискурса осуществляется как в собственно лингвистических так и междисциплинарных исследованиях (Р.С.Аликаев, В.А.Богданова, А.В.Белых, В.И.Карасик, Л.В.Куликова, Е.В.Михалова, А.М.Николаев и др.).

Изучение, анализ и обобщение научной информации по данному вопросу позволили нам предложить свою модель: академический дискурс как родовой к двум основным составляющим: научному и педагогическому дискурсам; соответственно компонентами научного дискурса являются научно-учебный, научно-исследовательский, собственно научный дискурсы, а педагогического – образовательный, воспитательный, дидактический дискурсы. Остановимся коротко на каждом из составляющих компонентов академического дискурса. Педагогический дискурс – один из типов институционального дискурса рассматривается нами как важная составляющая структуры академического дискурса. Основные характеристики понятия педагогический дискурс были описаны в ряде работ (В.И. Карасика, Т.В. Ежовой О.В. Коротеевой, Н.С. Зубаревой, А.П. Липаева, М.Н. Черкасовой и др.). Исследователи полагают, что педагогический дискурс объективно выделяется на основе следующих признаков: определённой цели, стратегий, ценностей, подвидов и жанров, прецедентных текстов и различных дискурсивных формул. Определяющим моментом в речевой деятельности является цель, в соответствии с которой говорящим разрабатывается стратегический план, включающий выбор необходимых для достижения данной цели средств. В педагогическом дискурсе выделяются две основополагающие цели, связанные 1) с формированием структур знаний (концептов) в сознании обучаемых и усложнением уже имеющихся концептов за счёт учебно-познавательной деятельности обучаемых; 2) с социализацией подрастающего члена общества, т.е. передачей ему социальных ценностей и норм поведения. Педагогический дискурс связан с процессом социализации учащегося, что и является целью учебного процесса [Карасик 2002: 72]. Педагогический дискурс обладает образовательным, воспитательным и дидактическим свойствами и характеризуется соответствующими материалами (программы, методы и приемы, учебники и учебные пособия и др.), необходимые для осуществления процесса обучения в вузе. В этой связи нами выделяются следующие компоненты педагогического дискурса: образовательный, воспитательный и дидактический.

Педагогическое общение можно охарактеризовать и как не институциональное, что связано с особенностями воплощения главной цели педагогического дискурса – «социализации нового члена общества» [Карасик 2002: 304] и типом агента.

В качестве цели воспитательного дискурса следует выделить собственно социализацию человека, о чем свидетельствует содержание понятия «воспитание». Данный вид деятельности позволяет путем систематического воздействия на человека формировать характер, мировоззрение, наклонности. При общении участники коммуникативной ситуации занимают неравнозначные позиции, в частности, инициатива принадлежит воспитателю, который пытается объяснить правила и нормы поведения, создать условия для их усвоения, постоянно контролировать их соблюдение, что приводит к повторению бесед на одни и те же темы. Необходимо отметить, что воспитательный дискурс отличается набором стилей общения, их выбор соотносится с личностью воспитуемого, условиям воспитательной ситуации, тематикой беседы и рядом иных факторов. На практике агент воспитательного дискурса – педагог, воспитатель или родитель – должны хорошо владеть разными стилями педагогического общения и, в зависимости от уровня социализации человека, настроя, типа ситуации, избрать один, который в большей степени соответствует условиям общения – возрасту, психотипу, степени его доверия взрослым, степени его представления о социально-ролевых различиях между взрослым и ребенком, наличию знаний о нормах морали и этики, культуры поведения и практических навыков их воплощения, однако, в случае неудачи взрослому приходится менять тактику и выбирать иной, более подходящий стиль общения.

Модель дидактического дискурса подробно было описана В.И. Карасиком: ядром является общение базовой пары участников коммуникации, учителя и ученика, которое имеет четко сформулированную цель и осуществляется в прототипном месте [Карасик 2000: 185]. Дидактический дискурс реализуется в устных и письменных высказываниях. В число текстовых жанров дидактического дискурса входят жанры, предназначенные для учебника (учебник, учебное пособие, хрестоматия, рабочая тетрадь и др.) и жанры адресованные преподавателю (методические рекомендации, методические пособия). Совокупность текстовых жанров, предназначенных для ученика назовем учебными текстами. Эти тексты выступают «посредниками» между учеником и преподавателем, решая разнообразные задачи дидактического речевого взаимодействия: расширяют материал, объясняемый преподавателем. Основной задачей текстов, предназначенных для преподавателей является изложение методических рекомендаций по организации учебного процесса и формирование комплекса контрольных и оценочных средств. Их назовем методическими текстами.

Каждый из дискурсов направлен на решение конкретный задач: 1) в рамках образовательного дискурса ставятся вопросы: чему и как учить обучающихся?; 2) в рамках воспитательного дискурса: что и какие курсы будут способствовать воспитанию современного специалиста, соответствующего требованиям рынка и времени?; 3) в рамках дидактического дискурса выдвигаются вопросы: на какие дидактические материалы должен ориентироваться обучающийся и каковы эффективные способы их усвоения?

Научный академический дискурс – это определенным образом клишированная разновидность общения между учеными, которые могут и не быть знакомы лично, но вынуждены взаимодействовать в соответствии с нормами социума, который можно определить как научное сообщество. Главной целью научного дискурса, согласно В.И. Карасику, является «процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстракцией предмета речи» [Карасик 2002: 64]. Так, научный дискурс определяется В.И. Карасиком как вербальное отношение между двумя равными собеседниками, в то время как в педагогическом дискурсе очевидны неравные отношения между собеседниками [Карасик 2002: 70].

Как известно, что научный стиль/дискурс подразделяется на научно-учебный, научно-исследовательский и собственно научный подстили. Исходя из этой дифференциации, нами выделяются соответственно научно-учебный, научно-исследовательский и собственно научный компоненты научного дискурса, являющийся, по нашему мнению, основным составляющим академического дискурса. В рамках научно-учебного дискурса предполагается работа над учебниками, учебными пособиями, учебно-методическими разработками, справочными и лексикографическими источниками и др. (изучение, освоение знаний по профилю специальности). В рамках научно-исследовательского дискурса ведутся все виды самостоятельных работ на основе общепрофессиональных (фундаментальных), базовых и профилирующих дисциплины, консультации по определенным темам исследования как в объеме аудиторного, так и внеаудиторного времени, консультации научных руководителей и его совместная работа по подготовке дипломных проектов, магистерских и докторских диссертаций. В рамках собственно научного дискурса осуществляется работа по разработке метаязыка специальности: написание рефератов, аннотаций, тезисов доклада, научных статей, научных обзоров, отзывов/рецензий, эссе, дипломных работ и диссертаций.

Заключение. Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- 1) академический дискурс является одним из видов институционального общения, местом реализации которого являются высшие учебные заведения;
- 2) под академическим дискурсом нами понимается речевое взаимодействие между представителями образовательной сферы со знаниями (учебным материалом), соответствующими тому или иному профилю вуза (и специализации), осуществляемое в синтезе с воспитательной, научно-исследовательской, профессионально ориентированной деятельностью между субъектами обучения (преподаватели, студенты);
- 3) предлагается свое видение модели академического дискурса: академический дискурс как родовое понятие к двум его составляющим: педагогическому (1) и научному (2) дискурсам; каждый из составляющих имеют соответствующие компоненты: (1) – образовательный, воспитательный и дидактический дискурсы; (2) – научно-учебный, научно-исследовательский, собственно научный дискурсы;
- 4) при описании особенностей составляющих и компонентов академического дискурса устанавливается их тесная взаимосвязанность и взаимообусловленность;
- 5) детализация данной проблематики требует дальнейших научных исследований в этой области.

Библиография

- Арутюнова Н.Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / Глав. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. – С. 136–137.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: УРСС, 2002. – 448 с.
- Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград, 2000а. – С. 5–20.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.– Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: монография /КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – 392 с.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
- Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: Русские словари, 1995. – 88405 с.
- Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1974. – 428 с.
- Harris Z.S. Discourse analysis // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 474–494.

Культурные коды и коннотация анимационного кино: раскрывая латентные смыслы

Бурукина Ольга Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент
Университет Вааса, Финляндия
65200 Vaasa, Wolffintie 34
ст. исследователь
Email: obur@mail.ru

Аннотация. Американские анимационные фильмы, традиционно предназначенные для семейного просмотра, включают в себе разнообразные смыслы и коннотации, обусловленные, в том числе, национальными культурными кодами. Особенно широка палитра культурных кодов и коннотаций в ситуациях, когда анимационные фильмы основываются на инокультурном материале, в процессе работы над которым происходит столкновение и даже оппозиция изначальных культурных кодов и воспринимающей (а точнее обрабатывающей) культуры. В результате появляются произведения, в которых традиционные сюжеты отдающей культуры адаптированы под культурно-специфичное восприятие современного зрителя, в первую очередь американского. Именно поэтому американские анимационные фильмы в большинстве своем изобилуют аллюзиями на другие произведения (в первую очередь кинематографические) американской культуры, а также пронизаны достаточно специфичным американским юмором, отражающим непреходящие вкусы большинства американцев.

Анализируя культурные коды в американском анимационном фильме «Кунг-фу панда» (2008 г.) и его сиквелах (2011 и 2016 гг.) автор выявляет неявные культурно обусловленные смыслы и коннотации, возникающие при внимательном прочтении кинотекстов и не всегда положительно воспринимаемые носителями культуры первоисточника. Опираясь на примеры из указанных и других кинопроизведений, автор также затрагивает проблему перевода кинотекстов на русский язык и поднимает вопрос о допустимых границах локализации и творческой свободы переводчика.

Ключевые слова: культурный код, коннотация, анимационный фильм, традиционная китайская культура, современная американская культура, транскультурация.

УДК 130.2

Cultural codes and connotations in animated films: Revealing latent meanings

Olga A. Burukina

Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
University of Vaasa, Finland
65200 Vaasa, Wolffintie 34
PhD researcher
Email: obur@mail.ru

Abstract. American animated films, traditionally intended for family viewing, contain a variety of meanings and connotations, due to national cultural codes, among other things. The palette of cultural codes and connotations is especially wide in situations when animated films are based on foreign cultural material, the process of working on which often generates a collision and even opposition of the original cultural codes and the perceiving (or rather processing) culture. The process of cultural adaptation results in works, in which traditional plots of the giving culture are adapted to the culturally specific perception of the modern viewer, primarily the American one. That is why most American animated films are replete with allusions to other works (primarily cinematic) of American culture, and are also permeated with a rather specific American humor, reflecting the unpretentious tastes of most Americans.

Analyzing the cultural codes in the American animated film “Kung Fu Panda” (2008) and its sequels (2011, 2016), the author reveals the implicit culturally determined meanings and connotations that arise when carefully reading the film texts and are not always positively perceived by the carriers of the original culture. Based on examples from these and other films, the author also touches on the problem of translating film texts into Russian and raises the question of the permissible limits of localization and those of the translator’s creative freedom.

Keywords: cultural code, connotation, animated film, traditional Chinese culture, contemporary American culture, transculturation.

UDC 130.2

«Изобретательность как раз и состоит в умении сопоставлять смыслы и распознавать их связь».
Люк де Клапье маркиз де Вовенарг¹

Введение. В эпоху глобализации, когда границы и различия между потреблением материальных продуктов и развлечениями стираются, большинство зрительских аудиторий мира сталкивается с односторонним потоком американских идеологических принципов и ценностей, распространяемых через средства массовой информации, в т.ч. через кинематограф и, в возрастающем масштабе, через анимационные кинофильмы аме-

¹Luc de Clapiers, marquis de Vauvenargues (1715–1747) – французский философ, моралист и писатель, оказавший глубокое влияние на Вольтера.

риканских компаний, в первую очередь Walt Disney Animation Studios, Pixar Animation Studios и DreamWorks Animation SKG.

Американские анимационные фильмы, также как советские, а позднее некоторые наиболее удачные российские мультипликационные фильмы (например, «Карлик-нос», реж. И.М. Максимов, 2003) предназначены для семейного просмотра, поскольку они в состоянии удовлетворить вкусы и интересы представителей 2–3 поколений одновременно. Очевидно, что каждая история, воплощённая в художественном или анимационном фильме, содержит целый ряд культурных кодов. При заимствовании истории из другой культуры отдельные инокультурные коды, воспринятые из оригинала (как в анимационном фильме «Мулан», реж. Б. Кук и Т. Бэнкрофт, 1998), сохраняются творческой группой как наиболее значимые в новом кинематографическом воплощении, а другая часть культурных кодов входит в фильм естественным образом из культуры и менталитета сценаристов, режиссеров, аниматоров, композиторов, а также актеров, озвучивающих героев анимационного фильма.

Несколько иначе обстоят дела в ситуации, когда история с начала до конца придумана сценаристами как во всех трех анимационных фильмах «Кунг-фу панда», действие которых, по воле авторов, как будто происходит в древнем Китае, населенном антропоморфными зверушками – преимущественно свинками, зайцами (или кроликами) и гусями, а в «Кунг-фу панда–3» – пандами. В таких случаях в историю искусственно вносятся инокультурные коды и коннотации для придания ей характеристик иного мира. Но, поскольку коды и коннотации иной культуры создаются искусственно – конструируются – они, как правило, не содержат в себе и не отражают глубинных смыслов и связей с архетипами и базовыми коннотациями иной культуры, представляя собой, таким образом, «квазикоды» – поверхностные ментальные конструкторы, не наделенные совокупностью составляющих их компонентов.

Поставленные в исследовании задачи выявления культурных кодов и коннотаций выбранных для этой цели анимационных фильмов, а также раскрытия латентных смыслов, стоящих за ними и понятных лишь носителям этой культуры, в процессе реализации позволяют раскрыть более глубокие смыслы и отделить подлинные культурные коды от квазиконов, искусственно созданных для достижения целей, отличных от цели передачи сакрального знания.

Методы и материалы исследования. С помощью дискурсивного анализа в статье выявляются и анализируются культурные коды и ценности американской культуры, лежащие в их основе, и национальные идентичности, находящие выражение в трех анимационных фильмах, выбранных для анализа, а именно анимационном фильме «Кунг-фу панда» (реж. М. Осборн, Д.У. Стивенсон, 2008) компании DreamWorks Animation и двух его сиквелов – «Кунг-фу панда–2» (реж. Дж.Ю. Нельсон, 2011) и «Кунг-фу панда–3» (реж. Дж.Ю. Нельсон, А. Карлони, 2016). Выбор данных анимационных фильмов обусловлен их спецификой (при поверхностном восприятии они представляются созданными на материале китайской мифологии, а также китайского кинематографического жанра уся (wuxia¹)), их коммерческим успехом (каждый из них сделал кассовые сборы в 3 и более раз превышающие их бюджет) и совокупностью культурных кодов, воздействующих на сознание и бессознательное кинозрителей. Комбинация фреймвого анализа и анализа дискурса делает возможным системное исследование визуальных образов, нарративов и метафор как репрезентантов культурных кодов и национальных ценностей.

Обсуждение. Культурные коды – устойчивые ментальные образования со сложной архитектурой и высокой степенью абстрактности, связывающие глубинные составляющие национального менталитета (архетипы, ценности), с концептами и словами.

В отличие от концепта, который, по определению Ю.С. Степанова, представляет собой «некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нем человека». [Степанов 1997: 40-43], культурный код «не привязан» к конкретному слову, не актуализуется и не проявляется в одном или нескольких словах. Мы полагаем, что культурный код – ментальный конструктор, следующий по сложности: один культурный код может включать в себя несколько концептов.

Ю.С. Степанов, включает в семантический состав концепта всю *прагматическую информацию языкового знака, связанную с его экспрессивной и иллокутивной функциями*, что вполне согласуется с «переживаемостью» [Степанов 1997: 41] и «интенсивностью» [Перельгина 1993: 5], но, поскольку один концепт может быть актуализован (и чаще всего актуализуется) несколькими языковыми знаками в языке и речи, один концепт включает в себя всю прагматическую информацию, обеспечивающую реализацию экспрессивной и иллокутивной функций [Ворожбитова 2020] нескольких языковых знаков. На наш взгляд, вся эта прагматическая информация, по определению Ю.С. Степанова входящая в состав языкового знака и одновременно в состав концепта, – не что иное, как *коннотативное поле* слова (ведь большинство языковых знаков – это слова), концепция которого была предложена нами в 1998 г. [Бурукина 1998] и разработана в рамках теории коннотативного поля слова в 2005 г.

Культурные коды и их скрытые смыслы. Поскольку первые два фильма создавались преимущественно американцами (только к созданию третьего фильма была привлечена группа китайских специалистов), сово-

¹ Уся (wuxia) (武俠 [ù.ɕjǎ]) – жанр китайской литературы и кинематографии, рассказывающий о приключениях мастеров боевых искусств в древнем Китае. Хотя уся традиционно является формой литературы в жанре фэнтези, ее популярность привела к адаптации произведений к таким разнообразным формам искусства, как китайская опера, манхуа, фильмы, телесериалы и видеоигры. Уся является частью популярной культуры во многих китайскоязычных сообществах по всему миру [Lu et al. 2014].

купность культурных кодов и их репрезентаций, представленных в «Кунг-фу панда» и «Кунг-фу панда-2» несколько эклектична.

Например, в начале фильма «Кунг-фу панда», когда панда По, разбуженный приемным отцом спешит из своей комнаты, он пытается бросить и воткнуть в стену сюрикен. Однако сюрикены – это принадлежность японских ниндзя, не имеющих к китайским традициям никакого отношения.

С другой стороны, с точки зрения культурных кодов, интересно прописан антагонизм Тигрицы, не скрывающей своей неприязни к панде По, избранному Воином Дракона. Этот антагонизм явно содержит в себе отсылку к китайской символике, где тигры и драконы рассматриваются как противоположности и вечные соперники.

Еще одно противопоставление позиций и отношений находим в несовпадении взглядов двух мастеров кунг-фу – Мастера Угвей и Мастера Шифу, – которые отражают столкновение между двумя исконными китайскими философиями – конфуцианством и даосизмом. Мастер Угвей представляет даосизм своим спокойным, даже беззаботным отношением к миру, а мастер Шифу представляет конфуцианство с его потребностью в строгом контроле. Эта разница прямо выражена в первой же их совместной сцене. Мастер Угвей идет в своем собственном темпе, задувая свечи своим дыханием, но мастер Шифу быстро теряет терпение и задувает их все приемом своего кунг-фу. Возможно, на самом деле мастер Угвей проверял, хватит ли у мастера Шифу терпения и внутреннего покоя, чтобы позволить событиям жизни идти своим чередом.

Сразу несколько культурных кодов проявляются в сцене сражения Тигрицы и По в фильме «Кунг-фу панда-2» сражаются: пол тюрьмы имеет форму символа инь-янь, при этом персонажи обсуждали внутренний мир и внутренний конфликт воинов кунг-фу.

И еще один пример: когда мастер Угвей достигает Паринирваны, на несколько мгновений в окружении периковых лепестков он изображен медитирующим Буддой.

Противоречие «Кунг-фу панда» китайским стереотипам и культурно-идеологическим принципам. Всего через месяц после того, как китайские зрители с большим энтузиазмом встречали в кинозалах своих городов анимационный фильм «Кунг-фу Панда», на компанию Dreamworks Animation, а именно на создателей фильма о панде по имени По, подали в суд за «оскорбительное» изображение панды – национального символа Китая. В суд с иском обратился Чжао Банди, китайский художник-исполнитель, использующий изображения панды в своем искусстве, в том числе в дизайне одежды [Chen 2008].

По мнению китайского эксперта, зелёные глаза, которыми по воле создателей фильма наделен панда По, – верный признак зла. По этой причине у добряка По глаза не могут быть зелёными.

Напомним, что в китайской культуре символизм цвета чрезвычайно развит, и каждый цвет имеет конкретные значения, что особенно четко проявляется в китайской опере, в которой герои носят костюмы конкретного цвета или определенного сочетания цветов и даже театральные грим на их лицах обладает символическим значением.

В Пекинской опере цвета имеют большое значение для раскрытия возраста, профессии и личности персонажей. Актёрский грим – особое искусство в китайской опере, особенно в Пекинской опере, где он используется для дифференциации ролей и раскрытия их характеров и моральных качеств. Первоначально для грима актеров использовались только три цвета – красный, белый и черный, каждый из которых имел собственное символическое значение. Красный – цвет верности, честности и отваги; черный выражает серьезный и неразговорчивый нрав, а также силу и грубость; белый цвет – проявление лукавого и подозрительного характера. С течением времени добавились и другие цвета: например, пурпурный – символ торжественности, безмятежности и чувства справедливости; желтый – олицетворение ума и расчетливости, а также храбрость при использовании его на лицах воинов; синий – выражение прямолинейности и упрямства; зеленый цвет – указание на вспыльчивость и неудержимую отвагу; а золотой и серебряный цвета иногда используют на лицах бессмертных, демонов и монстров [Peking Opera 2021].

Однако цвет глаз героев, независимо от того, служат ли они добру или злу, в Китае традиционно черный или карий (этнически обусловленный, в то время как в Исландии, например, у 89% женщин и 87% мужчин глаза зеленые или голубые [Rafnsson et al. 2004]). И хотя в китайских праздничных представлениях зеленый цвет часто используется сегодня как основной цвет драконов (известных протагонистов добра в китайской мифологии), цвет глаз драконов – карий или красный, но никак не зеленый.

На самом деле нам не совсем понятно, почему американские создатели образа панды По наделили его ярко-зелеными глазами, ведь в британской, а вслед за ней и в американской культуре зеленый – цвет «глаз» ревности, неоднократно упоминавшийся в произведениях У. Шекспира:

And shuddering fear, and green-eyed jealousy! (The Merchant of Venice, 1596)¹;

O, beware, my lord, of jealousy;

It is the green-eyed monster which doth mock (Othello, 1604)².

Кстати, и в наши дни в западной культуре распространена идиоматическая фраза “green with envy” / «зеленый от ревности / от зависти»³.

¹ *Сомнение, отчаянье, испуг // И муки ревности зеленоглазой!* («Венецианский купец», пер. Т. Щепкиной-Куперник, 1937).

² *Ревности остерегайтесь, // Зеленоглазой ведьмы, генерал, // Которая смеется над добычей* («Отелло», Пер. Б. Пастернака, 1959).

³ Слово “envy” в современном английском языке имеет два значения: *зависть* и *ревность*. Это же слово используется для обозначения *зависти как смертного греха* – *Envy*.

Несмотря на распространенность зеленого цвета глаз в Исландии, в мире зеленый остается самым редким цветом глаз, но в художественной литературе и американской кинематографии он достаточно широко распространен. Зеленые глаза используются как своего рода визуальное обозначение персонажа, который, по мнению его создателей, является экзотическим, привлекательным и / или злым. Краткий список зеленоглазых персонажей британской и американской художественной литературы и кинематографа включает в себя Джейн Эйр (Ш. Бронте «Джейн Эйр»), Леди (Т. Пратчетт «Цвет волшебства»), Гарри Поттера (К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень»), Марконе (Дж. Батчер «Дрезденские файлы» и телесериал «Файлы Дрездена» / «Детектив Дрезден: Секретные материалы»), Петир Бейлиш (Дж.Р. Мартин «Песнь огня и льда»), Женщина-кошка (комиксы о Бэтмене), Мэри Джейн Уотсон («Удивительные комиксы о Человеке-пауке»), а также *Безумный Шляпник* в кинофильме Т. Бёртона «Алиса в стране чудес» (2010) и явные воплощения зла в американском кинематографе: лев Шрам в анимационном фильме «Король Лев» (реж. Р. Аллерс, Р. Минкофф, 1994) и Локи в комиксах о Торе издательства Marvel Comics и в игровом фильме «Тор» (реж. К.Ч. Брана, 2011), а также его сиквелах. Таким образом, два самых ярких злодея анимационного мира Голливуда – лев Шрам, убивший собственного брата в фильме «Король-лев», чтобы стать предводителем прайда и королем долины, и Локи, пытавшийся убить своего старшего брата также в стремлении захватить власть, – два предателя, два Каина наделены ярко-зелеными глазами. Добряк и герой панда По не вписывается в эту парадигму, ярко-зеленый цвет его глаз способен вызвать у внимательного зрителя когнитивный диссонанс.

Можно предположить, что ярко-зеленые глаза панды По были задуманы его создателями как броский акцент для привлечения внимания к большому черно-белому пятну, которым он, по сути, представляется зрителям. Но для этой цели больше подошел бы шарфик, бусы или браслет, который мог надеть По его приемный отец гусь Пинь, что не противоречило бы ни китайской, ни американской культурным традициям.

В связи с приведенным выше примером особенно показателен аналогичный пример из того же анимационного фильма: золотой цвет глаз Тай Лунга – главного злодея анимационного фильма «Кунг-фу панда», одержимого гордыней и завистью к По, избранному Воином Дракона. Дело в том, что согласно китайским традициям, культурным кодам и коннотативным значениям цвета, золотой / желтый, помимо прочего, – цвет героизма. У злодея Тай Лунга золотая радужная оболочка глаз, что делает его героем в его собственных глазах, но вызывает недопонимание, особенно китайских кинозрителей, почему у истинного героя По цвет глаз ярко-зеленый, а у настоящего злодея – золотой.

Отчасти данная «несправедливость», с точки зрения культурных кодов, исправлена в анимационном фильме «Кунг-фу панда-2»: непосредственно перед финальным боем По с новым злодеем павлином Шенем, так же как и Тай Лунг стремящимся уничтожить всё живое на своем пути, можно увидеть цвета двух противоположающихся сторон: цвет знамен Шеня – красный, и цвет По – желтый.

Китайская философия или философия консюмеризма? Развивая тезис о квазикодах иной культуры, конструируемых создателями истории, обладающими иным менталитетом, таковыми оказываются два главных идеологических посыла анимационных фильмов «Кунг-фу панда» (2008) и «Кунг-фу панда-2» (2011), которые, и в этом мы согласны с Ф.-Дж. Чен (2017), оказываются носителями двух идеологических постулатов современной духовности Новой эры – эры консюмеризма, а именно «веры в ничего» в части I и «ощущения внутреннего покоя» в части II, удачно вписывающихся в мировую рыночную экономику и даже питающих её. В современную «постидеологическую» эпоху эти фильмы позволяют не признавать свое собственное участие в структурах доминирования и привязывают к фундаментальному антагонизму, который обуславливает социальное как таковое. При этом понятия «Я», «желание» и «реальность» либо трактуются легкомысленно, либо разоблачаются как случайные и надуманные, вымышленные [Chen 2017].

«Вера в ничего», – самый важный урок, который должен был усвоить По, чтобы стать Воином Дракона, – ясно демонстрируется в фильме «Кунг-фу панда» (1998) дважды: секретным ингредиентом лапши г-на Пиня, который тот должен был передать по наследству своему сыну, и тайной Свитка Дракона, который, как считали, хранил суверенную тайну кунг-фу и обещал безграничную силу. Своему приемному сыну По г-н Пинь раскрывает секретный ингредиент семейного супа: НИЧЕГО. Г-н Пинь объясняет, что ему и его предкам нужно было, чтобы люди верили в уникальность их лапши, на самом же деле никакого секретного ингредиента просто нет. Внезапно По понимает, что НИЧЕГО также является тайной Свитка Дракона, так как свиток не содержит ничего, кроме отражающей поверхности. Фильм благополучно заканчивается победой По над Тай Лунгом. Злой снежный барс Тай Лунг побежден просто потому, что по-прежнему убежден, что свиток может дать ему неограниченную силу, и потому, что он верит, что свиток содержит нечто, что познал По. На самом же деле содержимое свитка – ничто иное как НИЧЕГО [там же].

Обретение внутреннего покоя – основная цель Панды По и единственный инструмент, с помощью которого мастер кунг-фу По может одолеть богатого и могущественного лорда Шеня, обладающего смертоносным оружием – артиллерией, которому По может противопоставить только кунг-фу, которое сможет противостоять артиллерийским залпам, если По обретет внутренний покой. Обретение внутреннего покоя – очень сложная задача для неуверенного в себе По, в младенчестве лишившегося попечения родителей и не понимающего причины этой утраты. Панда По, усыновленный и воспитанный гусем Пинем, стремящемся сделать из По повара-лапшичника и продолжателя семейного бизнеса – лапшичной, – живет в постоянном конфликте с собой: в нем борются сыновья почтительность (исконный код китайской культуры) и стремление найти и реализовать собственное предназначение (активно продвигаемый СМИ американский культурный код). Опасающийся древнего пророчества и стремящийся достичь победы любой ценой лорд Шень уверяет По, что родители бросили его. Лорд Шень надеется таким образом лишить По духовной связи с предками и «выбить почву» у него

из-под ног, понимая, что лишенный «корней» герой не в силах обрести полную уверенность в себе – «внутренний покой».

Однако, как справедливо указывают С. Жижек и Ф.-Дж. Чен, подобно «вере в ничего», являющейся одной из философских основ анимационного фильма «Кунг-фу панда», обретение «внутреннего покоя» в сиквеле также функционирует как идеологическое дополнение к современному капитализму [Žižek 2012; Chen 2017]. Внутренний покой (то есть договоренность с самим собой) позволяет людям работать в любой капиталистической структуре, но «оставаться метафизически вне её», безмятежно участвовать в любых процессах, вызывающих наше неприятие, просто «скрешивая пальцы» [Sheehan & Žižek 2012: 136]. Внутренний покой позволяет психологически дистанцироваться от собственного участия в современных капиталистических играх и игнорировать этический аспект этого участия. То есть, по большому счету оказывается возможным совершать любые поступки ради получения прибыли, дистанцируясь от них и оправдывая их богатством внутреннего мира и обретением внутреннего покоя [Chen 2017].

Теория модернизационного развития и медиаимпериализм. С. Белкхир поднимает очень серьезный вопрос, касающийся использования американской кинематографии и, в частности, анимационного кино в качестве инструмента теории развития и модернизации мира. Невероятные технологические изменения, произошедшие в компьютерных науках, программном обеспечении, медиа-инфраструктуре и развлекательном контенте за последние четыре десятилетия, вызвали кардинальные трансформации в американском анимационном кино как всемирной форме развлечения. Теория модернизационного развития, предполагавшая, что развивающийся мир должен подражать Западу [Blakley 2001], была впервые сформулирована в 1960-х гг. Краеугольным камнем этой теории стал тезис о том, что добротная, качественная коммуникация способна ускорить то, что некоторые исследователи [Curran & Park 2000] считали самой важной социальной проблемой того времени – модернизацию мира. Теории коммуникации и модернизационного развития опирались на внедрение и развитие современных медиа-систем в бедных и развивающихся странах [Blakley 2001], при этом решающее прикладное значение данной теории считался переход от традиции к современности, основанный на модели западного мира, обесценивающий культурные традиции экономически неразвитых странах.

С конца 1960-х гг. данная теория развития усугубилась аргументом, что модернизация развивающихся стран, в отличие от развития национальной и государственной самодостаточности, укрепляет финансовую и прочие виды зависимости бедных стран в системе глобальных экономических отношений [там же].

Эта зависимость поддерживалась односторонним потоком технологий в сочетании с непрерывным потоком западной культурной продукции в бедные страны, в том числе кинематографических и анимационных продуктов, воздействующих на потребительские привычки аудитории и формирующих потребительские привычки и вкусы детей. Критики теории модернизационного развития [Leys 1996 и др.] озабочены культурным империализмом, в том числе медиаимпериализмом, который часто отождествляется с национальными ценностями и идеологическими принципами США, такими как индивидуализм и эгалитаризм, являющиеся субкультурами западного мира, а также вера в свободу и демократию [Belkhyr 2012].

Культурные продукты в большей степени, чем любые другие, отражают культурные ценности их производителей и социальные условия, в которых они были произведены. Анимационная кинематография как часть средств массовой информации может рассматриваться как отрасль, коммерциализирующая и стандартизирующая производство культурных продуктов. Но, помимо коммерческой составляющей, в соответствии с которой, анимационные киностудии производят и продают кинопродукты, анимационные фильмы имеют еще одну важную особенность, проистекающую из самой природы и культурной ценности этого вида искусства.

Зрители-потребители анимационных фильмов, не просто участвуют в процессе потребления на первый взгляд невинного продукта, скорее можно сказать, что зрители вовлечены в сложный процесс декодирования культурных кодов и присвоения культурных значений. Следовательно, как справедливо указывает С. Белкхир (2012), анализ воздействия анимационных фильмов, в частности продукции компаний Walt Disney Animation Studios и DreamWorks Animation на потребителей в разных странах мира необходим для лучшего понимания того, как американские культурные и потребительские ценности под воздействием процесса глобализации выходят за пределы США [Belkhyr 2012: 704–705] и достигают различных потребительских аудиторий, в том числе многочисленной аудитории Китая, весьма перспективной в коммерческом плане.

Язык анимационных фильмов как ретранслятор культурных кодов. Язык как средство общения является мощным инструментом, облегчающим присвоение импортированных культур и ценностей. Язык анализируемых анимационных фильмов имеет ряд особенностей, отражающих некоторые свойства американской культуры. Так, одним из самых значимых стилистических приемов, использованных во всех трех фильмах, является аллитерация. Мы находим ее в имени главного героя – Panda Po / Панда По, а также в названии пятерки мастеров кунг-фу “The Furious Five”. Если перевод имени главного героя на русский язык не составил никакого труда, то при переводе “The Furious Five” на русский язык как «Неистовая пятерка» задуманная авторами аллитерация была утрачена.

Еще одним значимым художественным приемом, неоднократно используемым в исследуемых анимационных фильмах, является лексический повтор, в английском тексте доведенный до уровня тавтологии, создающей на английском языке юмористический эффект: “*Legend tells of a legendary warrior.....whose kung fu skills were the stuff of legend.*”

Еще один пример: “*He was so deadly in fact, that his enemies would go blind from overexposure to pure awesomeness. – My eyes! / – He’s too awesome! / – And attractive. / – How can we repay you? – There is no charge for awesomeness. Or attractiveness.*”

В русском языке, более чувствительном к стилистическим фигурам, существует кардинальная разница между повтором и тавтологией, однако переводчиками на русский язык тавтология, увы, была сохранена: «Легенда рассказывает о легендарном воине кунг-фу. О его мастерстве ходили легенды!» и «И был воин беспощаден, и слепли враги от запредельной дозы его улётности. – Мои глаза! – Он просто улёт. – А как он красив! – Как мы отблагодарим Вас? – За свою улётность денег не беру. А за красоту тем более» соответственно. Тавтология в русском тексте не столько создает юмористический эффект, сколько снижает его художественную ценность и, как результат, всего произведения. Стилистически неравноценны и английские слова “awesome” / “awesomness” и предложенные переводчиками варианты «улёт» / «улётность», да и «красив» / «красота» передают интенцию авторов оригинала (“attractive” / “attractiveness”) не в полном объеме.

Американский юмор в китайском контексте. Исследуя культурные коды, невозможно обойти вниманием такое значимое явление культуры, как юмор¹, национально-культурная специфика которого закреплена именно в культурных кодах. «Кунг-фу Панда» По говорит голосом Джека Блэка и, как признаются сценаристы Дж. Эйбел и Г. Бергер, данный персонаж был специально написан для этого американского актера и музыканта, который, по сути, высмеивает все традиции фильмов о боевых искусствах.

Юмор во всех трех анализируемых фильмах имеет ярко выраженную американскую специфику, проявляющуюся, в том числе, в шутках, построенных с привлечением телесного и гендерных культурных кодов. Например, в первом фильме «Кунг-фу панда» после того, как члены Неистойой пятерки поели приготовленную По лапшу, он начал их смешить, сначала случайно, а потом и намеренно, потешаясь над внешностью (усаами) своего учителя кунг-фу – Мастера Шифу, а потом, просто дурачась, приставив к своей груди две чашки наподобие женских грудей. Этот юмор вполне понятен носителям и русской, и китайской культуры, но вряд ли приемлем, поскольку одной из наиболее значимых культурных ценностей и русского, и китайского менталитета является уважение, в том числе уважение к старшим.

Типичным образчиком американского юмора также служит трагичная и смешная сцена ночного кошмара Панды По: во сне потерянные родители По говорят, что они намеренно отказались от него, отдали его на усыновление, потому что не любили его, ведь он не мог преуспеть в кунг-фу, вместо него они взяли себе редиску. Редиска атакует По, неспособного противостоять ее безупречному кунг-фу, редиска побеждает и возит бедного По по полу, по сути вытирая им пол. Эта шутка, на наш взгляд, жестокая и почти не смешная.

Таким образом, эти и другие примеры подтверждают наше видение, что юмор в анализируемых фильмах имеет именно американскую специфику. Он чаще всего понятен представителям других культур, но не всегда приемлем и удовлетворителен в аспекте их понимания забавного и юмористического.

Гендерная аура анимационных фильмов. Весьма интересной нам также представляется гендерная дифференциация событий трех анализируемых фильмов, отличающихся динамикой, манерой подачи материала, общей аурой. На наш взгляд, «гендерная аура» фильмов «Кунг-фу панда-2» и «Кунг-фу панда-3» отличается от «гендерной ауры» первого фильма «Кунг-фу панда» следующим образом: все основные герои анимационного фильма «Кунг-фу панда» мужского пола, но даже второстепенные герои женского пола (Тигрица, Гадюка) по своему поведению ничем не отличаются от своих товарищей-мужчин. Остальные герои женского пола – третьестепенные, включая воспоминание панды По о его маме, практически лишены гендерной идентичности. Сам фильм динамичный, довольно жесткий, менее эмоциональный, и даже юмор в нем типично мужской, вряд ли пригодный для женского общества.

Анимационный фильм «Кунг-фу панда-2» весьма отличается по общей атмосфере и разнообразию вызываемых им чувств и эмоций. Несмотря на наличие всех качеств добротного кинопроизведения: сбалансированность сюжета, динамичность повествования, почти идеальный тайминг, – в фильме уделено больше внимания эмоциям и чувствам, а также нарядам (в первую очередь лорда Шеня, павлина, главного антагониста По) и красоте декораций. Даже манеры жестокого и безжалостного принца-павлина весьма вальяжные, рафинированные, «женственные». Кроме того, больше внимания уделено второстепенным фемининным персонажам, особенно овцешу, внешность и гендерная принадлежность которой даже кратко обсуждается членами «Неистойой пятерки», гадающими, к какому полу принадлежит данный персонаж. Даже третьестепенные фемининные персонажи наделены более явно выраженными чертами и гендерными характеристиками, чем в первом фильме.

Все эти особенности приводят нас к выводу о фемининной ауре данного анимационного фильма, что скорее всего обусловлено личностью режиссера-женщины Дж.Ю. Нельсон, привнесшей свое мироощущение в созданный ею фильм. Анимационный фильм «Кунг-фу панда-3» по замыслу своих создателей стал в значительной степени более «китайским». Его сюжет, во-первых, сосредоточен на значимости *ци*² для человека и мастера кун-фу и постижении умения владеть им, а также на важности коллективных усилий для достижения общей цели, в т. ч. победы над врагом. *Ци* – весьма сложная философская концепция, имеющая бинарный ха-

¹ Напомним, что слово «юмор» древнегреческого происхождения, и в древнегреческой медицине оно означало здоровье и хорошее самочувствие человека, определяемые балансом между четырьмя жидкостями человеческого организма: кровью, лимфой, желтой и черной желчью; этот баланс назывался «гумор» (χυμορ). Сегодня слово «юмор» означает интеллектуальную способность замечать забавное и комичное [Психология 1990] в жизненных ситуациях, а также в речи и произведениях искусства.

² На английский язык *ци* (*qi* или *chi*) обычно переводится как «жизненная сила», но *ци* выходит за рамки этого простого перевода. Согласно классической китайской философии, *ци* – это сила, составляющая и связывающая воедино всё во вселенной. В традиционной китайской медицине понятие *ци* разделено на две основные ветви: физическая часть *ци*, составляющая воздух, воду и пищу, которые принимают люди и животные; и другая ветвь *ци*, более эфемерная, обозначающая жизненные жидкости и энергию, проходящую через всё во вселенной, в т.ч. наши тела [AMCollege 2017].

ракти, с одной стороны включающая в себя то, что мы принимаем с водой и пищей и делаем частью себя, а с другой – то, что уже стало частью нас, а затем высвобождается для продолжения цикла жизни. Именно дисбаланс этой энергии, этой текущей силы – причина большинства человеческих недугов, будь то физические, умственные или эмоциональные заболевания [AMCollege 2017].

В «Кунг-фу панда–3» второстепенным героям женского пола уделяется гораздо больше внимания: китайская панда-дама с лентами / веерами, маленькая девочка-панда, а через её привязанность и Тигрица-мастер кун-фу изображены как чрезвычайно значимые носители когнитивного и особенно эмоционально-чувственного знания, имеющего непреходящее значение для всего коллектива (жителей деревни панд), противостоящего потустороннему злу в лице Генерала Кая, возвращающемся из Царства духов в Царство живых, чтобы завладеть *ци* мастера По-Воина Дракона. Несмотря на сложность перипетий в мире духов и мире живых, а также пришествия в мир живых нефритовых зомби – покойных мастеров кун-фу, у которых Генерал Кай отобрал их *ци* в потустороннем мире, – и их нашествия на деревню панд, общая атмосфера этого анимационного фильма, в нашем восприятии, более фемининная, а сам фильм более светлый и красочный, несмотря на то, что режиссером фильма, помимо Дж.Ю. Нельсон, был А. Карлони, итальянский кинорежиссер, аниматор и арт-директор, сотрудничающий с компанией DreamWorks Animation с 2002 г.

Таким образом, мы полагаем, что личность режиссера, его/её мироощущение выражается даже средствами анимационного кино и проявляется, в том числе, в гендерных культурных кодах – базовых кодах культуры, – лежащих в основе человеческого мировосприятия и почти неизбежно проявляющихся в новом мире, создаваемом творческой личностью.

Заключение. Исходя из вышеприведенных рассуждений, можно сделать следующие выводы:

(1) культурные коды связывают национально специфическое восприятие с системой национально-культурных архетипов и ценностей;

(2) культурные коды в обязательном порядке присутствуют в каждом произведении искусства, в том числе анимационных фильмах как образчиках визуально-исполнительского искусства; при этом культурные коды могут проявляться на всех уровнях и всеми средствами анимационного кино: при помощи перипетий сюжета, цвета и света, музыки, графически и, конечно, вербально;

(3) юмор имеет специфические национально-культурные черты и глубинную связь с культурными кодами;

(4) при разработке сюжета фильма в инокультурной среде нередко конструируются инокультурные «квазикоды», создающие впечатление глубинных ментальных связей с иной культурой, но зачастую не имеющие таковых;

(5) инокультурные «квазикоды», сконструированные творческой группой, на самом деле с большей вероятностью могут отражать идеологические постулаты культуры, к которой принадлежат их создатели;

(6) личность художника-создателя анимационного фильма проявляется, в том числе, через совокупность актуализируемых в фильме культурных кодов, в том числе, через гендерные культурные коды в виде «гендерной ауры», окружающей ткань анимационного фильма.

Библиография

Бурукина О.А. Проблема культурно обусловленной коннотации в переводе. Дисс... канд. филол. наук: 10.02.20. – М.: МГЛУ, 1998.

Бурукина О.А. Коннотативное поле слова. – М.: Писатель, 2005.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2020. – 176 с.

Перельгина Е.М. Катаргическая функция текста: АКД. – Тверь, 1993.

Психология. Словарь под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки славянской культуры», 1997. – 825 с.

AMCollege (2017). What is Qi? Definition of Qi in Traditional Chinese Medicine. Acupuncture & Massage College. Retrieved from <https://www.amcollege.edu/blog/qi-in-traditional-chinese-medicine>. Accessed on 15.10.2021.

Belkhyr, Souad (2012). Disney Animation: Global Diffusion and Local Appropriation of Culture. La culture animée de Walt Disney: mondialisation de la diffusion, régionalisation de l'appropriation. International Journal of Human Sciences, Volume 9, Issue 2, pp.704–714.

Blakley, J. (2001). Entertainment Goes Global: Mass Culture in a Transforming World, Lear Center Entertainment Goes Global Project. Retrieved from <http://www.learcenter.org/pdf/EntGlobal.pdf>. Accessed on 29.9.2021.

Chen, David (2008). Chinese Artist Sues Kung Fu Panda Creators. Retrieved from <https://www.slashfilm.com/499966/chinese-artist-sues-kung-fu-panda-creators/>. Accessed on 5.10.2021.

Chen, Fu-Jen (2017). Adoption, Cynical Detachment, and New Age Beliefs in Juno and Kung Fu Panda. CLCWeb: Comparative Literature and Culture, Volume 19, Issue 2, Article 3, Purdue University Press.

Coonan, Clifford & Akbar, Arifa (2008). Panda film is a national insult, say Chinese. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/films/news/panda-film-is-a-national-insult-say-chinese-871869.html>. Accessed on 9.10.2021.

Curran, J. & M.J. Park (2000). De-westernizing Media Studies, New York, Routledge.

Leys, C. (1996). The Rise and Fall of Development Theory, Indiana University Press.

Lu, Zhouxiang; Zhang, Qi; Hong, Fan (2014). Projecting the 'Chineseness': Nationalism, Identity and Chinese Martial Arts Films. The International Journal of the History of Sport. 31(3): 320–335.

Peking Opera (2021). The Colors of Peking Opera. ChinaCulture.org. Retrieved from http://en.chinaculture.org/library/2008-01/24/content_46854.htm. Accessed on 10.9.2021.

Sheehan, Sean & Žižek, Slavoj (2012). A Guide for the Perplexed. New York: Continuum.

Концепт «Погода» в Томском диалектном корпусе¹

Дубцова Людмила Андреевна

Томский государственный университет, Россия
634015, г. Томск, ул. Мичурина, 51/3, кв. 46
кандидат филологических наук,
E-mail: dubtsova_l_a@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению концепта «Погода» на материале записей устной речи сельских жителей Среднего Приобья. Описываются понятийный, образный и аксиологический слои концепта. Приводятся лексемы, номинирующие погодные явления, ранее не зафиксированные в словарях. Делается вывод о значимости концепта в крестьянской культуре в связи с земледельческим трудом.

Ключевые слова: концепт «Погода», Томский диалектный корпус, диалектология, языковая картина мира

УДК 81'33+81'42

"Weather" concept in Tomsk dialect corpus

Lyudmila A. Dubtsova

Tomsk State University, Russia
634015 Tomsk, Sovetskaya Str., 26A
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: dubtsova_l_a@mail.ru

Abstract. The article focuses on the "Weather" concept drawing on the oral speech records of the rural residents of the Middle Ob region. The author identifies conceptual, figurative and axiological components of the "Weather" concept. The paper gives new lexical units verbalizing the concept under study that were not previously recorded in dictionaries. The conclusion concerns the significance of the concept in the peasant culture in connection with agricultural labor.

Keywords: "Weather" concept, Tomsk dialect corpus, dialectology, linguistic worldview.

UDC 81'33+81'42

Введение. Современная лингвистика характеризуется появлением новой когнитивно-дискурсивной парадигмы, которая базируется на изучении когнитивной и коммуникативной функций языка в их постоянном взаимодействии.

В рамках этой парадигмы развивается новое направление – диалектная концептология, занимающаяся исследованием концептов народной речевой культуры. Концепты демонстрируют существование определённых ценностей в конкретной этнической культуре. Ю.С. Степанов определяет концепт как «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций и переживаний, которые сопровождают слово [Степанов 2004: 43]. На материале русских говоров в целом, а также на материале алтайских и нижегородских говоров, говоров Среднего Приобья, Среднего Прииртышья, Приамурья, Низовой Печоры изучаются концепты «Жизнь», «Смерть» [Гынгазова 2003], «Болезнь» [Архипова 2001], «Хлеб» [Иванцова 2018] и др., формирующие концептосферу народной культуры.

Одним из наиболее значимых для крестьянского сообщества является и концепт «Погода», изучению которого посвящены труды таких диалектологов, как Е.А. Нефёдова [Нефёдова, 2012], Т.А. Рабенко [Рабенко 1998], Т.Е. Баженова [Баженова 2016], Т.И. Белица, Е.В. Старостина [Белица, Старостина 2012], Л.Г. Гынгазова [Гынгазова 1984], Р.Я. Тюрина [Тюрина 1972] и др.

Материалы и методы. Материалом для данного исследования послужили тексты, извлечённые из Томского диалектного корпуса (ТДК), который создаётся с 2010 года на материале записей устной речи сельских жителей Среднего Приобья. На сегодняшний день объём словоупотреблений составляет более двух миллионов, количество текстов – более 2000. Корпус обладает такими особенностями, как большой временной охват (записи 1947 – 2018 гг.) и детальная тематическая разметка (73 темы), что позволяет ставить новые исследовательские задачи с опорой на эти параметры.

Томский диалектный корпус является не только источником лингвистических исследований, но и инструментом сбора материала. В рамках тематической разметки в корпусе выделено 77 тем, список которых строится по принципу иерархии: макротема – тема – микротема. Одной из макротем является «Природа», включающая в себя наряду с темой «Погода и атмосферные явления» такие темы, как «Местность», «Животные», «Растения», «Стихийные бедствия», «Экология». Данный тип разметки даёт исследователю возможность существенно упростить задачу сбора материала. В ТДК также возможен поиск текстов, объединённых одной темой, в

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда «Разработка электронных ресурсов для исследования народно-речевой культуры Среднего Приобья (проект № 19-78-10015)

рамках определённого периода, что позволяет сделать вывод об актуальности тем и частотности употребления единиц. Также имеется возможность учёта гендерных особенностей при изучении темы.

В Томском диалектном корпусе тексты, содержащие данную тему, составляют 25% от общего массива текстов (434 текста). По результатам исследования С.С. Земичевой данная тема является гендерно нейтральной, то есть встречается в речи мужчин и женщин в одинаковом процентном соотношении [Земичева 2018].

Обсуждение. Понятийный слой концепта «Погода» – это «языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов» [Карасик 2002: 107].

Рассмотрим лексическое значение имени концепта. В Вершининском словаре приводится следующее толкование лексемы «Погода»:

1. Состояние атмосферы. // Устар. Хорошая погода. // Плохая, ненастная погода.
2. Сильный ветер, ненастье».

Таким образом, лексема может именоваться как хорошую, так и плохую погоду. В ТДК зафиксированы следующие номинации погоды:

Таблица 1 – Номинации погоды в Томском диалектном корпусе

хорошая погода	плохая погода	снег	дождь	прочие осадки	ветер	отсутствие осадков и ветра	низкая температура	высокая температура
вѣдро, погоды, погодка	ненастье, погода, погодища, непогодье, морок	<u>допу'шник</u> , пахта, <u>пахточка</u> , <u>тали'ба</u> , <u>крупляк</u> , <u>отзимье</u> , сугроб, <u>сумѣт</u> , гололедища, наст, <u>чарым</u> , <u>набой</u> , зазимок	ливень, сеногой, слепой дождь, заливной дождь; проливной, <u>ливной</u> дождь	пней, <u>куржак</u> , <u>кухта</u>	буран, буря, метель, <u>переметель</u> , <u>ви'хренница</u> , <u>вьюга</u> , падера, <u>падернице</u> , <u>поползу'н</u> , пурга, <u>ползунища</u> , <u>пуржи'на</u> , <u>плескунец</u> , <u>хи'уз</u> , <u>сляка</u> , <u>буранка</u> , сввер	глухота, <u>сухорос</u> , сухота, <u>сухоро'сница</u>	заморозки, утренник, мороз, стужа <u>зя'бель</u>	жар, жары', <u>жари'ща</u>
			грозный день		<u>мзительный</u> ветер		<u>плящий</u> , большой, трескучий мороз	
<u>развѣдриваться</u> , <u>разви'днеть</u>	<u>запогодить</u> , <u>заненастить</u> , <u>разненастить</u>	<u>затали'бить</u>	<u>мороча'ть</u> , <u>замороча'ть</u>	<u>закуржить</u> , <u>закуржавлеть</u>	<u>засеверить</u> , <u>захи'узеть</u> , <u>забуранить</u> , <u>забуракать</u> , пуржить, <u>ви'хрнить</u>			

Более подробно в среднеобском говоре представлены номинации осадков и ветра. Наиболее детально семантическое пространство лексико-семантических групп «дождь» и «снег» на материале среднеобского говора исследовано в работах Л.Г. Гынгазовой [Гынгазов 1984], Р.Я. Тюриной [Тюрина 1972]. Такое внимание к номинациям осадков и ветра связано с особенностями климата. Информанты характеризуют климат Сибири как особенный, подчёркивая его непредсказуемость: «*Наша Сибирь, она непредсказуема. Даже, как-то же было, в январе таял снег, и нулевая температура была, да. А было такое, что вот, в этот самом, в ноябре, такие мороза' были, что такие по пять сантиметров щели на земле*» (с. Вершинино, Томский район, Томская область, 2013 г.). По мнению диалектоносителей, климат играет значимую роль во взаимоотношениях сельских жителей, заставляет объединяться перед лицом природы: «*Климат спла'чивает, климат спла'чивает. А у нас в нашем климате для себя для одного жить нельзя*» (с. Вершинино, Томский район, Томская область, 2013 г.).

Корпус как инструмент сбора материала позволяет выделить ранее не зафиксированные в словарях номинации. Так, погода, не изменяющаяся в течение длительного времени, характеризуется как **однорядная**: «*Декабрь вот снежно'й месяц. А ноябрь, вон выскочет градусов пятнадцать-двадцать, реку поставит, и потом уж пойдѣт одноря'дная погода. Это тихо, спокойно, нету снега ничѣ, ясно, это называ'тся однорядная погода*» (Томская область, 1979 г.).

Установление ветреной погоды со снегом описывается глаголом **забуракать**: «*Забуракать – говорят и пуржить говорят*» (д. Гынгазово, Шегарский район, Томская область, 1974 г.).

Не зафиксирована в словарях и лексема **зя'бель**, называющая холодную погоду с температурой воздуха ниже нуля: «*Зя'бель – это замерза'т. Как чуть мороз, тя'тя рассказывал, как на Троицу снег вытал, так и замерза'т*» (д. Луговская, Парабельский район, Томская область, 1972 г.).

Образный слой концепта представляет собой «выявление образного употребления лексической единицы и ее дериватов, а также метафорических моделей, которые репрезентируют концепт» [Волошина 2020: 38]. В способах представления погоды прослеживаются черты мифологического видения явления: погода выступает как живое существо: «*Погода хмурится, чего-то погода нахмурилась, дождь будет или гроза*» (г. Колпашево, Колпашевский район, Томская область, 1982 г.); «*Только на воз наклали сено, ещѣ не доклали, как погода сду-*

рела, ветер задул, и у меня всё разнесло» (г. Колпашево, Колпашевский район, Томская область, 1982 г.); «Погоду подула – ветер большой, губы свои распустил» (д. Тискино, Колпашевский район, Томская область, 1971 г.). При этом часто метафоры являются «стёртыми», в которых переносное значение слова становится основным: «Мороз быстро пришёл, кто знал, что так получится» (с. Парабель, Парабельский район, Томская область, 1985 г.).

Архаичный образ погоды как орудия высших сил проявляется в следующих текстах: «Илья-пророк едет на лошади и на колеснице, махнёт рукой, и дождь» (с. Трубачёво, Шегарский район, Томская область, 1958 г.); «Бывало нету дожджа, а они говорят, та есть ли Бог, чёрт его зна, как был бы так давал бы дожджа, та пособил бы картошку содить, чёрт его знат, с ума что ли Бог сошёл» (село Кожевниково и деревня Елгай, Кожевниковский район, Томская область, 1963 г.); Погода является наказанием или наградой за действия людей, изменить погодные явления можно посредством молитвы: «Тут засу'ха, всё сгорело. В городе дожджи' идут, потому что Богу молятся» (с. Иштан, Кривошеинский район, Томская область, 1968 г.); «А сегодня дождж был, а тут сегодня гроза, где вы спасались? Ох, ой, гроза была, я на колени вставала, молилася. Вон там туды' сяла, а как тут сверкнёт-сверкнёт, дак прямо страшно. Ну, потом Богородицу малину [поправляется] молитву: «Богородице Дево, радуйся, Благодатная Дева, Господь с Тобой». Прочитала эту молитву три раз, стало тише, тише, тише, тише» (с. Парабель, Парабельский район, Томская область, 2014 г.).

Аксиологический слой концепта – «важность этого психического образования как для индивидуума, так и для коллектива» [Карасик 2002: 107].

«Погода» имеет значимость для крестьянской культуры в связи с сельскохозяйственным трудом; с погодой соотносятся различные виды крестьянских работ: время посадки, обработки посевов, сбора урожая: «Один дождь всего у нас был! Вот в мае не было, потому что если сырая земля, у меня весь огород не пашется, там, конечно, оставляем мы, я грю, трактор может застрянуть там» (с. Парабель, Парабельский район, Томская область, 2012 г.); «Страда как – прошёл дождж – обдуло и жни дале, а покос – нет, по мокру нельзя. Гниёт сен-то» (село Баткат, Шегарский район, Томская область, 1983 г.).

Успешность этих трудов зависит от погоды, поэтому важным является её прогнозирование. Прогноз погоды тесно связан с народными приметами. В качестве предсказаний погоды выступают природные явления (звёзды, месяц, заря), поведение животных, физическое состояние человека: «По звёздам иногда' узнавали погоду. Зимой, е'жли много звёзд, так мороз. По Лосю' [созвездие] погоду знава'ли. Е'жли навзничь Лось ляжет, так ведро б'ва'т» (д. Тогулино, Кривошеинский район, Томская область, 1958 г.); «Старики ста'ре меня всё знали, когда ворона каркает – к дожджу. И галка. К дожджу летают. Лягушки квакчут в воде. Если гусь на одной ноге стоит – тоже к дожджу» (д. Гынгазово, Шегарский район, Томская область, 1974 г.); «Как захвораю, так значит и погода плохая. Другой раз правду скажет». (с. Трубачево, Шегарский район, Томская область, 1958 г.).

В дискурсе прослеживается представление о норме, соответствующей каждому из времён года: лето должно быть тёплым, зима холодной: «Тако' но'нче холо'дно лето. Всегда жар б'ват в это время, а счас вон что» (д. Луговская, Парабельский район, Томская область, 1972 г.); «Ну, в тёплых краях, такая нам не нравится погода, потому что там и мороза не б'ват, и зимы не б'ват, а нам эдак не нравится» (п. Белый Яр, Верхнекетский район, Томская область, 1979 г.); «Январь месяц, февраль месяц, он дурной, он снежно'и и буранистый» (Томская область, 1979 г.).

Погодные явления должны соотноситься и с некоторыми церковными праздниками и днями почитания святых: в Ильин день должен быть дождь с грозой и молнией; Иванов день также связан с грозой, Петровки соотносятся с жаркой погодой, но после Петрова дня должно установиться похолодание. Крещение тесно связано с крепким морозом, Покров день знаменует начало зимы, в этот день обязательно должен выпасть первый снег: «[А правда, бабушка, что в Ильин день дождь всегда?] Правда. Да не только дождь, гроза, молния» (посёлок Нарга, Молчановский район, Томская область, 1989 г.), «Тапе'рь с Петрова дня холодно будет» (с. Иштан, Кривошеинский район, Томская область, 1962 г.).

Погода является предметом постоянного внимания сельских жителей и объектом оценки, которая зависит от соответствия потребностям человека: хорошей считается погода, способствующая сохранению результатов сельскохозяйственного труда, плохой – погода, которая портит эти результаты: «Ноне лето незавидное, огурцы не светут» (Село Баткат, Шегарский район, Томская область, 1983 г.); «Бывает хороша осень, кода' дожджи не льют. Льют, но немного. Кака' картошка вырастет» (с. Зырянское, Зырянский район, Томская область, 1988 г.).

Отмечается изменение погодных условий в настоящее время по сравнению с прошлым, по мнению информантов, климат становится более мягким, особенно отчётливо это проявляется зимой: «Таки' морозы были. Но мы это уже не знали, а вот отец мой рассказывал, на полету сорока замерзала» (с. Инкино, Колпашевский район, Томская область, 1982 г.); «Как раньше, я че'то помню не помню, а вот отец мой говорил вот так. Вот, говорит, такой был мороз, вот, говорит, плонешь, и слона на полету' замерзала» (с. Чагино, Кривошеинский район, Томская область, 1962 г.).

По мнению информантов, такое изменение погодных условий является результатом человеческой деятельности: «А раньше че' трудились: обещанье дают и идут. А счас в космос летают, а дождя и того вовремя нет, а раньше всё вовремя было» (село Старая Шегарка, Шегарский район, 1982 г.).

Заключение. Таким образом, концепт «Погода» является значимым фрагментом диалектной картины мира. Данный концепт имеет хорошо разработанный понятийный слой, по сравнению с литературным языком обладает большим количеством номинаций. В осмыслении концепта присутствуют черты мифологического восприятия. Для носителей среднеобского говора концепт обладает ценностью в связи с сельскохозяйственной

деятельностью, влиянием на результаты труда. Концепт «Погода» пересекается с другими концептами: «Экология», «Работа», «Праздники», что подтверждает его универсальность.

Библиография

Архипова Н.Г. Лексические особенности наименований недугов в русских говорах Приамурья как результат междиалектного взаимодействия // Россия и Китай на дальневосточных рубежах. – Благовещенск, 2001. – С. 169–176.

Баженова Т.Е. Метеорологическая лексика в самарских говорах // Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования). – Санкт-Петербург, 2016. – С. 36–45.

Белица Т.И., Старостина Е.В. Лингвокультурная специфика номинаций погодных явлений в языковой картине мира носителя говора // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: история, филология. – Новосибирск, 2012. – Т.11. – № 9. – С. 180–185.

Волошина С.В. Репрезентация концепта «Медведь» в диалектном дискурсе // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2020. – № 65. – С. 30–46.

Волошина С.В., Толстова М.А. Концепт «Работа» в женских автобиографических рассказах сибирских старожилов: константы и трансформация // Вестник Томского государственного университета, 2017. – № 425. – С. 12–18.

Гынгазова Л.Г. Характер и типы лексических различий в среднеобских говорах (к проблеме лексической типологии говоров малого ареала): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Томск, 1984. – 19 с.

Гынгазова Л.Г. Концепт «Жизнь» и «Смерть» в языке диалектной личности // Актуальные проблемы русистики: материалы Междунар. науч. конф. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2003. – Вып. 2, ч. 1. – С. 103–111.

Забродкина Е.А. Семантическое поле концепта "Дом" в русских народных говорах // Личность. Культура. Общество, 2007. – Вып. 4 (39). – С. 341–347.

Захаров В.П. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 144 с.

Земичева С.С. Взаимосвязь тематики диалектного текста и пола говорящего (на материале Томского диалектного корпуса) // Актуальные проблемы и перспективы русистики (Материалы по итогам Международной конференции русистов в Барселонском университете, 20–22 июня 2018). – Barcelona: Trialba Ediciones, 2018. – С. 491–500.

Иванцова Е.В. Концепт хлеб в дискурсе диалектной языковой личности // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2018. – № 56. – С. 47–64.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 389 с.

Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1994. – Т. 53, № 2. – С. 3–15.

Нефёдова Е.А. Время, погода, жизнь в пространстве диалекта. Фрагменты диалектной картины мира / Е.А. Нефёдова. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 429 с.

Рабенко Т.А. Лексико-семантические особенности диалектной и литературной разговорной речи (на материале межчастеречного семантического поля «погода»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Т.А. Рабенко. – Кемерово, 1998. – 18 с.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд. – М.: Академический проект, 2004. – 989 с.

Тюрина Р.Я. Лексика природы в русских старожильческих говорах Среднего Приобья. (К вопросу об особенностях диалектных лексико-семантических систем): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Том. гос. ун-т., 1972. – 24 с.

Юридический дискурс как вид институционального дискурса: подходы, концепции, типологии

Гунина Екатерина Евгеньевна

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, проспект Аль-Фараби, 71
магистр филологических наук, докторант PhD
E-mail: katyvlv@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению специфики юридического дискурса как типа институционального дискурса. Целью статьи является выявление характерных черт юридического дискурса с точки зрения различных подходов к его изучению. В статье осуществляется обзор теоретической литературы, приводятся определения терминам «дискурс», «институциональный дискурс», «юридический дискурс». Характеристика юридического дискурса представлена с позиции коммуникативного, социолингвистического, когнитивного и лингвориторического подходов. Рассматриваются особенности языка юридических текстов. Приводятся различные типологии юридического дискурса. В заключении автор статьи приходит к выводу о том, что исследование юридического дискурса является актуальным и перспективным направлением в современной лингвистике, имеет большое значение как для лингвистов, так и для юристов.

Ключевые слова: дискурс, юридический дискурс, институциональный дискурс, типология дискурса, жанр, подходы.

УДК 811.161.1+347.781.8

Legal discourse as a type of institutional discourse: Approaches, concepts, typologies

Ekaterina E. Gunina

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040, Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Master of Philological Sciences, PhD Student
E-mail: katyvlv@mail.ru

Annotation. The article considers the specifics of legal discourse as a type of institutional discourse. The purpose of the paper is to identify the characteristic features of legal discourse from the point of view of various approaches to its study. The publication reviews the theoretical literature, provides definitions of the terms "discourse", "institutional discourse", "legal discourse". Legal discourse is characterised from the sociolinguistic, communicative, cognitive and linguistic approaches. The paper considers features of the language of legal texts and gives various typologies of legal discourse. The author concludes that the study of legal discourse is a topical and promising direction in modern linguistics being of great importance both for linguists and lawyers.

Keywords: discourse, legal discourse, institutional discourse, typology of discourse, genre, approaches.

UDC 811.161.1+347.781.8

Статья посвящена рассмотрению специфики юридического дискурса как типа институционального дискурса. Целью статьи является выявление характерных черт юридического дискурса с точки зрения различных подходов к его изучению. В статье осуществляется обзор теоретической литературы, приводятся определения терминам «дискурс», «институциональный дискурс», «юридический дискурс». Характеристика юридического дискурса представлена с позиции коммуникативного, социолингвистического, когнитивного и лингвориторического подходов. Рассматриваются особенности языка юридических текстов. Приводятся различные типологии юридического дискурса. В заключении автор статьи приходит к выводу о том, что исследование юридического дискурса является актуальным и перспективным направлением в современной лингвистике, имеет большое значение как для лингвистов, так и для юристов.

Введение. На современном этапе развития научной мысли исследование дискурса как лингвистического феномена стало возможным благодаря значительным изменениям, произошедшим в лингвистике. Лингвистическая наука XXI века характеризуется активизацией междисциплинарных исследований путем тесного «сотрудничества» с другими науками социально-гуманитарного цикла, такими как социология, психология, культурология, антропология, когнитология и др. Немаловажным фактором, определяющим направление развития всех современных наук, является включение в научное познание человека как активного субъекта получения знаний об изучаемом объекте. Антропоцентрический подход в лингвистике позволяет проводить исследования не только на уровне текста, но и на уровне дискурса.

Термин «дискурс» имеет давнюю историю. Первое его упоминание в значении «беседа, разговор» датируется V в. н.э. Однако в понятийно-терминологический аппарат лингвистики он был введен лишь в 1952 году американским ученым З. Харрисом в составе словосочетания «анализ дискурса», или «дискурс-анализ», под которым понимался «метод анализа связанной речи», предназначенный «для расширения дескриптивной лингвистики за пределы одного предложения в данный момент времени и для соотнесения культуры и языка» [Harris 1952: 478]. Несмотря на то, что с того момента прошло немало лет, до сих пор не существует единого

определения термину «дискурс». Это объясняется тем, что каждая лингвистическая школа предлагает свое понимание данного лингвистического явления, которое отвечало бы требованиям проводимых научных исследований. Например, представители немецкой школы, Ю. Хабермас, П. Хартман, Р. Водак, Ю. Линк, У. Маас, П. Вундерлих, под дискурсом понимают совокупность текстов одной тематики как результат языковой проекции социальной, культурной и политико-идеологической практики, а также идеологически обусловленной ментальности.

Учеными англо-американской школы (З. Харрис, Т.А. ван Дейк, Н. Фэрклоу и др.) дискурс определяется как связная речь, т.е. последовательность высказываний, объединенных в потоке речи на основе цели и задач коммуникации, и обращается внимание на то, что анализ дискурса возможен только в социальном контексте при учете его интерактивной и диалогичной природы. Т. ван Дейк представил следующее широкое понимание дискурса: «это сложное единство языковой формы, значения и действия, которое наилучшим образом характеризуется с помощью таких понятий, как коммуникативное событие или коммуникативный акт» [Дейк 2000: 121]. Ученый утверждает, что дискурс не ограничивается рамками текста, связан с особенностями коммуникативной ситуации и интенциями субъектов речи. Данная точка зрения получила развитие и широкое распространение в российской школе: в трудах таких ученых, как Ю.С. Степанов, В.А. Звегинцев, Е.В. Падучева, В.З. Вежицкая, А.А. Кибрик, В.З. Демьянков, Н.Д. Арутюнова, В.А. Плунгян, Е.С. Кубрякова, А.А. Ворожбитова и др.

Интенсивному развитию учения о дискурсе в казахстанской лингвистике способствовали работы Э.Д. Сулейменовой, Н.И. Гайнуллиной, З.К. Сабитовой, В.С. Ли, Г.Г. Гиздатова, Н.Ж. Шаймерденовой, З.К. Темиргазиной, Б.С. Жумагуловой, А.Б. Тумановой и др. Отечественные лингвисты исследуют дискурс с точки зрения когнитивной лингвистики и лингвопрагматики. Например, А.Б. Туманова, рассматривая специфику дискурса как объекта лингвистических исследований, приходит к выводу о том, что «в термине «дискурс» сконцентрированы и модифицированы все традиционные представления» о речи как процессе речемыслительной деятельности, тексте как результате речемыслительной деятельности, стиле как проявлении личностного вкуса, этнического статуса субъекта речи и диалоге [Туманова 2010: 52].

Подобное пристальное внимание к дискурсу свидетельствует о том, что его следует признать одним из важнейших объектов исследования в языкознании. Подтверждением тому служат следующие факторы. Во-первых, дискурсивный подход к анализу языка отвечает требованиям современного лингвистического знания, которому, по мнению Е.С. Кубряковой, свойственны такие черты, как антропоцентризм, экспансионизм, нефункционализм и экспланаторность [Кубрякова 1995: 207]. Во-вторых, на уровне дискурса предоставляется возможность осуществить анализ вербальных средств во взаимодействии с экстралингвистическими факторами, такими как личностные характеристики субъектов речи, их коммуникативные роли и интенции, ситуация общения, исторический, культурный, социальный контекст.

Учитывая все вышесказанное, наиболее точным определением дискурса следует признать точку зрения Н.Д. Арутюновой. По мнению ученого, дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – социокультурными, психологическими, прагматическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания»; «речь, «погруженная в жизнь» [Арутюнова 1990: 136]. Подобная «погруженность в жизнь» обуславливает исследования дискурса в различных аспектах его проявления, и, как следствие, приводит к формированию большого количества подходов к его изучению, таких как формальный, коммуникативный, социолингвистический, лингвокультурологический, когнитивный, лингвориторический и др. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили научные источники (лексикографические издания, научные статьи, монографии и др.), посвященные описанию дискурса и его типов. Рассмотрены особенности юридического дискурса как одного из типов институционального дискурса, основные подходы к исследованию данного явления.

В ходе работы использованы следующие методы и приемы: анализ и синтез, обобщение и систематизация, описательный метод, структурно-семантический, когнитивно-дискурсивный анализ и др.

Результаты и обсуждение. При формальном подходе внимание ученых концентрируется на анализе формальной стороны дискурса, что приводит к сближению термина дискурс с уже имеющимися в лингвистике понятиями, такими как предложение, сложное синтаксическое целое, текст. Исследование дискурса сводится к описанию его грамматики, средств связи, определению его стилистической и жанровой принадлежности и т.д.

Коммуникативный подход предполагает рассмотрение дискурса как динамическое явление, что сближает его с понятиями высказывание, диалог, речь, речевое произведение, речевая деятельность. Однако в отличие от высказывания, которое характеризуется одной коммуникативной целью и интенцией, в дискурсе реализуется множество коммуникативных целей, воплощается множество интенций. Дискурс – сложное, многоаспектное, явление, что ознаменовало появление следующих более комплексных подходов к его изучению.

В рамках лингвокультурологического подхода Ю.С. Степанов определяет дискурс как «особое использование языка ... для выражения особой ментальности, ... особой идеологии»; при конструировании дискурса используется особая грамматика и особые правила лексики; и, в конечном счете, создается «особый ментальный мир» [Степанов 1995: 38].

При когнитивном подходе учитывается связь дискурса с мыслительными процессами субъектов речи. Один из видных представителей данного направления, Е.С. Кубрякова, определяет дискурс как «использование языка в реальном времени (on-line), которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира с помощью его детального языкового описания» [Кубрякова

2004: 527]. Ученый также обращает внимание на то, что характеристика дискурса зависит от участников коммуникации, условий, цели и задач общения.

С целью выявления основных особенностей юридического дискурса необходимо обратиться к достижениям социолингвистического подхода. Социолингвистический подход учитывает социальную природу дискурса, его тесную связь с условиями коммуникации. Для реализации данного положения выявляются различия между текстом и дискурсом. Текст, в отличие от дискурса, не зависит от коммуникативной ситуации, не связан с реальным речепроизводством, осуществляемым в определенный период времени, а является результатом письменной вербализации дискурса. В рамках данного подхода В.И. Карасиком выделяются два больших типа дискурса: персональный (лично-ориентированный), в котором человек выступает как «личность во всех ее проявлениях», и институциональный (статусно-ориентированный), в котором субъект речи выступает как представитель определенного социального института [Карасик 2002: 196]. По его мнению, институциональный дискурс – «речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития» [Карасик 1998: 191].

На основе анализа научных работ зарубежных и отечественных ученых, таких как Дж. Лакофф, Т.А. ван Дейк, Н.Д. Арутюнова, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, В.В. Красных, К.Ф. Седов, М.Л. Макаров, В.Е. Чернявская, Е.С. Кубрякова, А.А. Ворожбитова, В.С. Ли, А.Б. Туманова, Б.А. Ахатова и др. можно выявить следующие характеристики институционального дискурса: 1) особый подязык, представляющий собой совокупность профессионально-ориентированных вербальных средств и дискурсивных формул; 2) соответствие требованиям, нормам и правилам, принятым в профессиональной сфере деятельности; 3) участники дискурса занимают конкретное положение в иерархической системе социального института, выполняют определенную коммуникативную роль; 4) цели и задачи коммуникации предварительно установлены; 5) строго очерчены временные, пространственные и тематические «границы» дискурса; 6) формируется вокруг социально значимого события; 7) используются определенные коммуникативные стратегии и тактики; 8) имеет регламентированную систему жанров.

На основе выделенных параметров различают большое количество типов институциональных дискурсов, каждый из которых воплощается в той или иной профессиональной деятельности, обслуживает тот или иной социальный институт. В связи с интенсивной разработкой вопросов взаимодействия языка и права, функционирования языка в сфере юридических отношений, особое значение приобретают научные исследования юридического дискурса.

Юридический дискурс является объектом исследования юрислингвистики. Термин «юрислингвистика» был введен в научный обиход в 1999 году научным коллективом «Лаборатории юрислингвистики и развития речи», созданной по инициативе Н.Д. Голева, и региональной ассоциации лингвистов-экспертов. Целью юрислингвистики является «рассмотрение тех преломлений естественного языка (его норм и закономерностей), которые возникают при его приближении к юридической жизни и тех его преобразований, которые возникают при его «прохождении через юридическую призму» [Голев 1999: 12]. Не менее значимой задачей юрислингвистики является изучение функционирования языковых единиц в юридическом дискурсе. Необходимо указать, что наравне с термином «юридический дискурс» употребляется термин «правовой дискурс».

Юридический дискурс представляет собой статусно-ориентированный тип дискурса, в рамках которого протекает коммуникация между специалистами-юристами. По мнению Е.А. Кожемякина, под юридическим дискурсом следует понимать «регламентируемую определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующую и воспроизводящую деятельность, направленную на формулирование норм, правовое закрепление (легитимацию), регулирование и контроль общественных отношений» [Кожемякин 2011: 131].

Юридическому дискурсу как типу институционального дискурса свойственны следующие характеристики: высокая степень конвенционализации и стандартизации моделей речевого поведения, предварительно установленные пространственно-временные рамки и роли участников коммуникации.

А.В. Чернышев считает, что юридическому дискурсу присущи следующие характеристики: «а) сфера ее функционирования – область права; б) тема и ведущий мотив юридического дискурса – содержание закона и соответствие закону того или иного рассматриваемого события; в) коммуникативная направленность юридического дискурса – регулирование общественных отношений; г) общая когнитивная специфика юридического дискурса – примат фактов над ценностями» [Чернышев 2016: 24].

Местом протекания юридического дискурса могут выступать законодательные органы власти, органы исполнительной власти, следственные органы, зал судебных заседаний, кабинет юриста, полицейский участок, тюрьма, а также медийное пространство. Основным местом коммуникации является зал судебных заседаний, где юридический дискурс выполняет информативную, регулятивную, охранительную и другие функции.

Участниками юридического дискурса в суде, с одной стороны, являются представители государственной власти (судья, прокурор, адвокат, следователь), с другой стороны, граждане. Представители первой группы принимают участие в рассмотрении дела в силу своих профессиональных обязанностей, на основании заявления граждан. Граждане становятся участниками дела с целью защиты своих прав и интересов либо в качестве свидетелей. Подобное ролевое распределение позволяет «идентифицировать коммуникативную ситуацию и самоидентифицироваться в ней, то есть уяснить свою социальную позицию, цели, ожидания партнера по коммуникации, его психологическое состояние, возможные установки в общении», что является обязательным в

любом типе институционального дискурса с целью нормализации отношений между участниками коммуникации [Сидоров 2010: 67].

Юридический дискурс воплощается как в устной, так и письменной форме, однако основным средством его реализации является текст юридических документов. Юридический текст представляет собой специфическую терминологическую систему, в которой приняты особые грамматические правила, функционируют определенные лексические единицы. Язык юридического дискурса является своеобразным кодом, характеризующимся широким использованием юридических терминов, клише и канцеляризмов, отсутствием экспрессивных средств, оценочных слов, сложностью синтаксических структур, в которых наиболее часто представлены причинно-следственные связи. Таким образом, юридический язык представлен определенным набором языковых и стилистических средств, подчиненных цели юридического дискурса – регулирование отношений между индивидами.

В рамках когнитивного подхода при анализе юридического дискурса можно выявить систему функционирующих в нем концептов, среди которых базовыми являются следующие: *право, закон, власть, государство, гражданин, честь, достоинство, доказательство, истина, правосудие, вина, клевета, оскорбление, репутация, кодекс, правонарушение, суд, юрист* и др.

С точки зрения лингвориторического подхода юридический дискурс рассматривается как способ самореализации профессиональной языковой личности юриста. Иными словами, юрист рассматривается как языковая личность, мастер слова, оратор, способный воздействовать на сознание реципиентов, убедительно отстаивать свою точку зрения, управлять процессом коммуникации. А.А. Ворожбитова определяет языковую личность как «носитель национального языка, активный субъект актуальных дискурсивных процессов, характеризуемый на основе анализа идиодискурса с точки зрения применения в речевых событиях разных типов арсенала лингвориторических средств для моделирования и конструирования вариативной интерпретации действительности, подчиненных реализуемым коммуникативных стратегий и тактик» [Ворожбитова 2019: 12]. В связи с этим возникает проблема правомерности использования тех или иных коммуникативных стратегий и тактик в речи юриста, позволяющих добиться коммуникативных целей.

Юридический дискурс, как и другие институциональные дискурсы, подразделяется на более частные типы. На данный момент единой общепринятой типологии юридического дискурса не существует. Как правило, типологизация юридического дискурса осуществляется на основе внеязыковой действительности. Речь идет о подразделении юридической сферы деятельности на отрасли. Отрасли права – это «системы права, состоящие из правовых норм, регулирующих качественно специфический вид общественных отношений» [Большой юридический словарь 2003: 425]. Отрасль права на основе методов и предмета правового регулирования подразделяется на отдельные взаимосвязанные институты права, такие как административное право, гражданское, уголовное, финансовое, аграрное и другие. О.В. Косоногова выделяет такие подвиды юридического дискурса, как «судебный дискурс, законодательный дискурс, административный дискурс, дискурс юридических актов, доктринальный дискурс» [Косоногова 2015: 66].

Жанровая классификация юридического дискурса связана с формой его существования: устной или письменной. К устным жанрам можно отнести допрос свидетелей, выступления адвоката и прокурора во время судебного заседания, приговор судьи, к письменным жанрам относят различные виды юридических документов, такие как закон, конституция, заявление истца, протокол судебного заседания, судебное решение, апелляционная жалоба, устав, документы юридических и физических лиц и т.д.

И.В. Палашевская классифицирует жанры юридического дискурса на основе «статусных характеристик участников дискурса, характера диалогических связей между ними и зафиксированных в сценарных последовательностях событий» [Палашевская 2010: 32]. Ученый выделяет следующие жанры: допрос, запрос, поручение, повестка, ходатайство, определение, постановление, заявление о преступлении, явка с повинной, судебный приказ и т.п.

Заключение. Подводя итоги вышеизложенному, следует отметить, что исследование юридического дискурса является актуальным и перспективным направлением в современной лингвистике. В связи с его особым значением в регулировании и нормализации социальных отношений, многоаспектностью изучения, сложной системой типов и жанров, спецификой языка, определенным набором коммуникативных стратегий и тактик, изучение юридического дискурса вызывает интерес как у юристов, так и у лингвистов. Проведение дальнейших исследований позволит сформировать более полное представление о юридическом дискурсе как особом типе институционального дискурса.

На основе аналитического обзора различных подходов к изучению дискурса представляется возможным в качестве концептуальной базы собственного исследования юридического дискурса избрать *лингвориторический подход* и осветить его более подробно в следующих публикациях. В частности, теоретико-методологическими ориентирами могут служить работы Сочинской школы об институциональном дискурсе [Ворожбитова 2020; Ворожбитова, Романенко 2017, 2020], о профессиональной ЯЛ [Бурукина, Ворожбитова 2014; Ворожбитова 2017; Ворожбитова, Малютина 2018, 2019; Малютина, Ворожбитова, 2018]; собственно о юристе как профессиональной ЯЛ [Дауцн, Ворожбитова 2020, Лингвориторика 1995].

Библиография

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

Большой юридический словарь / Под ред. А. Я. Сухарева, В. Е. Крутских. – 2. изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 703 с.

Бурукина О.А., Ворожбитова А.А. Педагогическая синергетика формирования профессиональной лингвориторической компетенции вторичной языковой личности будущего специалиста // Известия Сочинского государственного университета. 2014. – №4-2 (33). – С.25–29.

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 2017. – С. 59–88.

Ворожбитова А.А. Общая типология дискурсивных процессов полиэтносоциокультурно-образовательного пространства в лингвориторической парадигме // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 19. Том 1. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2020. – С. 145–148.

Ворожбитова А.А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

Ворожбитова А.А., Малютина С.А. Категория «профессиональная языковая личность» в трудах Сочинской лингвориторической школы // Almanahul SWorld: International periodic scientific journal. – Issue 1/ Part 1, January 2019. – С. 143–146.

Ворожбитова А.А., Малютина С.А. Русский туристический дискурс и профессиональная языковая личность экскурсовода: лингвориторический подход // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 10. Том 2. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2018 – С. 103–107.

Ворожбитова А.А., Романенко Л.Л. Эзотерический дискурс как институциональный: лингвориторический подход («Роза Мира» Д. Андреева) // Scientific World Journal: научный периодический электронный журнал. – 2017. – № 4. – С. 66–69.

Ворожбитова А.А., Романенко Л.Л. Эзотерический дискурс в лингвориторической парадигме: статус институционального // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 19. Том 1. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2020. – С. 149–152.

Голев Н.Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении // Юрислингвистика-1. Проблемы и перспективы. – Барнаул, 1999. – С. 11–58

Дацун Н. А. Билингвальная подготовка будущего юриста как профессиональной языковой личности : монография / Н. А. Дацун, А. А. Ворожбитова. – Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 209 с. – Текст : электронный.

Дейк Т. А. ван. Язык, познание, коммуникация. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград, 1998. – С. 185–197.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

Кожемякин Е. А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование // Юрислингвистика, 2011. – №1. – С. 131–145.

Косоногова О.В. Характеристики юридического дискурса: границы, содержание, параметры // Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар: Кубанская многопрофильная академия подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов, 2015. – Том 7. – №1. – С. 61–68.

Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). – Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 144–238.

Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

Лингвориторика. Программа для студентов 1 курса юридического факультета / Сост. А.А. Ворожбитова. – Ставрополь: Ставропольский университет, 1995. – 21 с.

Малютина С.А., Ворожбитова А.А. Риторические аспекты комплексной лингвориторической модели профессиональной языковой личности экскурсовода // Язык: история и современность. – 2018. – №2. – С. 72–84.

Палашевская И.В. Жанры юридического дискурса: форматы, сценарии, тексты // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Филологические науки». – 2010. – № 6. – С. 28–32.

Сидоров Е. В. Общая теория речевой коммуникации: учеб. пособие. – М.: Изд-во РГСУ, 2010. – 244 с.

Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс, Факт и Принцип, Причинности // Язык и наука конца XX в. – М.: РГТУ, 1995. – С. 38–39.

Туманова А.Б. Контаминированная языковая картина мира в художественном дискурсе писателя-билингва: монография. – Алматы: КБТУ, 2010; Казак университеті, 2021. – 260 с.

Чернышев А.В. Юридический дискурс и его основные характеристики / Слово.ру: Балтийский акцент, 2016. – С.22–28.

Harris Z.S. Discourse analysis // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 474–494.

Новые тенденции в системе неличных собственных имен в русском языке

Зубарева Анастасия Валерьевна

Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
старший преподаватель
E-mail: azubareva@sfedu.ru

Аннотация. Дигитализация является причиной появления новых типов онимов и новых моделей их образования, что также проявляется в сфере неличных собственных имен: эргонимов и прагматонимов. Новые модели образования онимов позволяют создавать имена, которые воспринимаются как уникальные, яркие и одновременно облегчают идентификацию объекта в цифровой среде. Важную роль в этом процессе играют технологические факторы.

Ключевые слова: дигитализация, интернет-ономастикон, прагматонимы, эргонимы, словообразовательные новации

УДК 81'366

New trends in the system of impersonal proper names in the Russian language

Anastasia V. Zubareva

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Senior lecturer
E-mail: azubareva@sfedu.ru

Abstract. The article analyzes the use of proper names in online media texts in formal and informal contexts as well as distinguishes two main models concerning onyms in tropic use and onyms-neologisms, based on the names of politicians and names of countries, carries out a comparative analysis of these models.

Keywords: digitalization, Internet onomasticon, pragmatonyms, ergonyms, word formation innovation.

UDC 81'366

Введение. Специфика сетевых неличных имен собственных в самом общем смысле связана с появлением новых типов прагматонимов (названий торговых марок [Комолова 1994: 333]) и эргонимов (эргоним – «наименование делового объединения людей, то есть любых союзов, организаций, учреждений, корпораций, предприятий, обществ, заведений, кружков» [Подольская 1988: 151]), соотносящихся с реалиями, характерными для интернет-среды. В отдельных случаях явления, существующие в реальной жизни на протяжении многих лет, десятилетий и столетий, переносятся в интернет-среду, в той или иной степени адаптируясь к ней (ср. интернет-СМИ, библиотеки, магазины и т. д.). Однако интернет-среда и компьютерная техника породили немало абсолютно уникальных явлений: это и коммуникационные площадки (социальные сети, форумы, чаты и т. п.), и компьютерные программы, и операционные системы, и языки программирования, и разноплановые сервисы, как исключительно электронные, так и связанные с обычными, не виртуальными взаимодействиями, например, приобретением товаров. Поэтому появление новых подвидов (субкатегорий) прагматонимов и эргонимов можно рассматривать как прямое воздействие дигитализации.

Материалы и методы. Как показывает анализ материала, неличные онимы в электронной среде создаются с прицелом на уникальность и нестандартность. Для этого используются особые модели, связанные с более или менее явным нарушением норм или выбором в качестве основы для имени периферийных номинативных единиц, не принадлежащих к узусу. Рассмотрим основные модели на примере онимов с английской мотивирующей базой, в которых эти приемы используются максимально часто.

Обсуждение. Едва ли не самым распространенным приемом является графическое слияние слов, входящих в словосочетание или выступающих в качестве производящей основы. Действие этого принципа можно увидеть на примере наименований пакетов офисных программ (LibreOffice, OpenOffice, ONLYOFFICE, WordPerfect, Thinkfree Office), названий программ компании Apple (SpringBoard, FairPlay, GarageBand), программ и служб резервного копирования данных (BackBaze, CrashPlan, DiskImage, ElephantDrive, GoodSync, SyncBack, Systemback, ViceVersa, в том числе с включением цифр, заменяющих полные значения слова: Backup4all, Back4Sure). Наряду с этим приемом используются также языковая игра (WhatsApp – what's up? 'что происходит?' в сочетании с заменой послелога up сокращением app от application 'приложение'), аббревиация (WPS Office), слова-бумажники, или телескопные номинации [Лейчик 2009: 55–56; Трунченкова 2017: 56] (Docollab = document + collaborate, Synccovery = synchro + recovery, Yousician = you + musician), немотивированные неологизмы (Zoho, Veeam). Особо следует упомянуть использование слов из редких, «периферийных» языков (ср. название операционной системы Ubuntu, которое представляет собой слово 'гуманность' в южноафриканском языке зулу). Наконец, для интернет-онимов характерно искажение орфографии, при котором намеренно выбираются нестандартные, ненормативные написания слов, ср.: Manuscript (вместо manuscript), Synkron (вместо нормативного написания synchro-), Turtl (вместо turtle), (Un)colored и др.

Все эти модели можно было бы попытаться осмыслить с опорой на представления о том, что имя собственное должно быть, во-первых, уникальным (это соответствует основной функции онома – выделению референта из ряда подобных), а во-вторых, привлекательным (это вытекает из прагматики наименований торговых марок). Действительно, все перечисленные модели позволяют создавать имена собственные, которые обладают обоими качествами. Однако такое объяснение оказывается слишком поверхностным, поскольку не учитывает влияние на коммуникативные процессы дигитализации.

Во-первых, для интернет-коммуникаций, особенно маркетинговых, характерно стремление создавать уникальные имена, не только точно характеризующие предлагаемый товар, но и максимально отличные от любых других названий в формальном плане. Это обусловлено логикой работы поисковых систем, которые осуществляют обработку запросов пользователей посредством формального (пографемного) сравнения слов, названий, выражений. Введение в строку запроса названия должно обеспечивать быстрое нахождение сайта, будь то сайт компании, интернет-магазина, сервиса, социальной сети или программы. Все перечисленные модели позволяют получить имена, которые могут быть идентифицированы поисковой системой и как уникальные.

В целом использование всех перечисленных приемов позволяет достичь той же самой цели, хотя и различными способами. Создание немотивированных неологизмов или заимствование слов из языков, далеких от языков Европы, дают имя с «абсолютно низкой частотностью», которое нельзя спутать с другими именами. То же можно сказать об именах собственных, созданных при помощи нарушения орфографии или языковой игры, дающей имя-неологизм. Иногда изменения одной буквы в слове достаточно, чтобы получить уникальное имя, которое будет опознаваться поисковой системой как результат опечатки, но все равно будет безошибочно приводить к соответствующему ресурсу.

Во-вторых, нельзя отрицать влияния, которое оказывает на сферу имен собственных в интернете практики программирования. Впрочем, по нашим наблюдениям, в данном случае влияние не является таким же тотальным и ограничивается моделью графического слияния слов.

Имена собственные, образованные посредством графического слияния, уже становились объектом анализа, однако такой анализ осуществлялся в рамках исследований названий брендов (торговых марок). Так, Е.Б. Воронина выделяет особый способ образования имен международных брендов – сращение, когда «уже существующие самостоятельные слова пишутся слитно, образуя единое целое без усечения отдельных частей», и приводит в качестве примера имя ELITEGROUP [Воронина 2009: 67]. Н. А. Стадуская использует при анализе таких образований термин «бленд», закрепившийся в английской лингвистике. Л.В. Ухова и Д.Н. Марычева выделяют формальный прием, называемый ими композицией («слова, сложенные целиком»), и приводят в качестве примера название ночного клуба «ZIMALETO» [Ухова, Марычева 2012: 120].

Этот принцип образования имен собственных действительно выходит за пределы интернет-среды и компьютерной сферы. Прежде всего, мы обнаруживаем такие имена в названиях брендов, связанных с ней опосредованно или не ассоциирующихся с ней вообще, ср.: название платежной системы MasterCard, марки одежды befree, INCITY, Outventure, PlayToday, Trybeyond, марка натуральной косметики MIXIT (косметика готовится из ингредиентов, выбираемых клиентом), PickPoint (компания, осуществляющая доставку Интернет-заказов) и т.д. Источником данного способа образования онимов все-таки следует считать интернет-коммуникацию, поскольку, как было показано, именно в интернете складываются условия, делающие желательными и даже настоятельно необходимыми подобного рода номинации.

В контексте данной работы заслуживает также упоминания принцип образования онимов – названий интернет-ресурсов, в основе которого лежит тождество названия ресурса и интернет-адреса сайта. Это реализуется в виде модели, которая проявляется в названиях, содержащих слово (или, реже, выражение, аббревиатуру) и доменное имя (.ru, .net, .com и под.). Приведем лишь некоторые из названий российских и русскоязычных интернет-СМИ: Корреспондент.net, Лента.ру или, в латинизированном варианте, Lenta.ru, Газета.Ru, NEWSru.com, ИноСМИ.Ru, Colta.ru, Ингушетия.org, Znak.com, Полит.ру, KM.RU, Правда.ру и т.д. Маркер принадлежности к электронной среде получают также дочерние проекты СМИ, которые возникли вне интернета и существуют помимо него (ср. имя новостного портала Вести.ру).

Принцип создания таких онимов отличается от принципов, рассмотренных ранее. Особенностью названий, образованных по данной модели, является то, что они несут на себе отпечаток электронной среды, то есть маркируют принадлежность издания к сети интернет. Это достигается за счет того, что имена электронных СМИ вбирают в себя элементы, характерные («знаковые») для интернет-коммуникации, а именно доменные имена. Однако общим принципом для обеих групп является уникальность результирующего имени. Электронные адреса интернет-ресурсов по определению являются уникальными, то есть отличаются от других адресов (два разных сайта с одинаковым названием технически невозможно зарегистрировать, они должны различаться хотя бы доменным именем). Использование адреса сайта в качестве названия также полностью обеспечивает запоминаемость адреса, так что пользователь может набрать адрес предпочитаемого ресурса непосредственно в адресной строке браузера.

Заключение. Как следует из проанализированных примеров, общим следствием дигитализации стал акцент на визуальную форму имени, то есть, прежде всего, его орфографию. Этот процесс представляется естественным, поскольку визуальный канал в интернет-коммуникации заметно преобладает. Прежде всего, письмо берет на себя функции, присущие устной речи, поскольку общение в реальном времени в сети часто осуществляется в письменной форме [Лутовинова 2008: 59], и письменную форму непосредственного общения в интернете следует считать исходной, поскольку она появилась первой. В сети можно без труда слушать музыку или смотреть видео, в котором обычно имеется озвучка, интернет-технологии создают возможности для устного общения (ср. интернет-телефонию, сервисы видеозвонков). Тем не менее, основой, базисом для презента-

ции записей и видео все равно остаются веб-страницы, загружаемые браузером, которые предлагают визуальную информацию и напоминают традиционный печатный текст. Совершенно не случайно то, что для обозначения этого мы используем термин «страница», отсылающий к книге, журналу, газете и т.д.

Таким образом, дигитализация оказывает заметное влияние на неличные имена собственные как в интернете, так и за его пределами, причем этот процесс в некоторых отношениях является определяющим. Прежде всего, имеются основания говорить о появлении новых типов онимов, которые не имеют аналогов вне виртуальной среды (коммуникационные площадки, интернет-сервисы, операционные системы, компьютерные программы). На более конкретном уровне влияние дигитализации проявляется в виде учета механизмов работы поисковых систем, заимствования приемов написания слова из программирования, а также вовлечения в ряд мотивирующих основ для создания новых онимов компонентов, характерных для интернета (прежде всего, доменных имен). Модели образования онимов, характерные для интернета, оказывают обратное влияние на онимы, не относящиеся к сфере интернет и компьютерной среде. Наконец, новые способы образования онимов затрагивают визуальную, графическую сторону имени, что обусловлено преобладанием визуального канала в электронной коммуникации.

Библиография

Комолова З.П. Семантическая мотивированность прагматонимов (на материале товарных знаков СССР и США) // Проблемы семантики / под. ред. В.М. Солнцева. – М., 1994. – С. 333–339.

Подольская Н.В. Словарь ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988.

Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. – Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2009. – 256 с.

Трунченкова Н.Н. Современные тенденции в словообразовании (на примере неологизмов, вошедших в состав Oxford English Dictionary в 2006-2016 годах) // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: мат. II Междунар. науч. конгресса. – Симферополь: «Ариал», 2017. – С. 52–57.

Воронина Е.Б. Способы словообразования имен международных брендов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – Т. 2. – № 3. – С. 65–68.

Ухова Л.В., Марычева Д.Н. Рекламное имя как средство коммуникации с потребителем // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 1. – № 3. – С. 119–123.

Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 11 (71). – С. 58–65.

**Русский деловой медиадискурс как один из основных ресурсов
при обучении русскому языку как иностранному**

Карпова Ольга Олеговна

Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
преподаватель
E-mail: krp2959@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается и анализируется деловая пресса. Она представляется в качестве основного ресурса обучения русскому языку иностранцев. Тематический репертуар деловой прессы отражает семантику деловой картины мира, которая представлена в речевой деятельности в повседневном деловом общении, профессиональном общении и массовой коммуникации. В качестве материала исследования были выбраны издания «Коммерсантъ» и «Ведомости».

Ключевые слова: деловой медиадискурс, деловая пресса, концепт, обучение инофонов.

УДК 378:811.161.1(0.054.6):81'42

**Russian business media discourse as one of the main resources
in teaching Russian as a foreign language**

Olga O. Karpova

Southern Federal University, Russia
354000 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Lecturer
E-mail: krp2959@gmail.com

Abstract. This article examines and analyzes the business press as the main resource for teaching Russian as a foreign language. The thematic repertoire of the business press reflects the semantics of the business worldview, which is represented in speech activity in everyday business communication, professional communication and mass communication. The publications "Kommersant" and "Vedomosti" were selected as the research material.

Keywords: business media discourse, business press, concept, training of foreign speakers.

UDC 378:811.161.1(0.054.6):81'42

Введение. Российский деловой медиадискурс вновь начал формироваться на территории Российской Федерации в 90-е годы прошлого века. В советское время издание деловой прессы было приостановлено, она существовала только в рамках специализированных изданий. Соответственно, только после окончания эпохи социализма в России начал формироваться деловой медиадискурс, который на современном этапе своего существования включает в себя помимо журналов и газет различные ресурсы: мультимедийные онлайн-дискурсы и телевизионные дискурсы. Именно в этот период пассивность всех совершаемых действий постепенно начинает отходить на второй план в сознании российских граждан, которая постепенно сменяется активной жизненной позицией.

В российской бизнес-сфере 1990-х годов есть очевидные пробелы. Из-за отсутствия собственных современных основ бизнес-планирования многие правила и основы были заимствованы из западной культуры, не всегда корректно и часто искажены. Следует отметить, что в последнее время наблюдается рост деловой прессы, что прослеживается в возросшей частоте появления как научных, так и научно-популярных работ, посвященных вышеупомянутой отрасли журналистики. Еще в 1990-е годы деловая пресса считалась зарождающимся явлением, которое только начинало развиваться и оформляться. Тогда как в 2000-е годы она признана экспертами уже сформировавшейся. Это может быть оправдано следующими факторами: востребованность у читателей; появившееся разнообразие изданий; сформировавшаяся аудитория, включающая в себя большое число подписчиков; многочисленные отделения по всем регионам страны.

Материалы и методы. Конечно, чтобы транслировать деловую картину мира в современном медийном дискурсе, необходимо опираться на деловые издания 2000–2010 годов. Публикации этих лет не только отражают деловую картину мира, но и формируют ее. Благодаря деловому дискурсу лингвистическая семантика слова, то есть его словарное значение, дополняется дополнительными ассоциациями.

Обсуждение. Существует общая закономерность, присущая любому дискурсу: слово, которое используется в одном из дискурсов для выражения определенных социальных и социальных потребностей, постепенно видоизменяется в семантическом контексте.

Когда речь заходит об использовании делового дискурса в учебном процессе, необходимо учитывать лингвистическую природу таких материалов. Так, например, деловой дискурс СМИ отличается от повседневного, официального и профессионального общения. Повседневное общение характеризуется отклонением от профессионализма, использованием жаргона, стремлением к принципу языковой экономии, а также преодолением смысловых пробелов, которые смягчаются или замалчиваются в официальном общении. Официальный дискурс характеризуется наличием большого количества терминов, строгой регламентацией и иерархией. Профессиональный дискурс располагается между официальным и повседневным общением, сохраняя при этом

приверженность выражению специализированной картины мира. Это подтверждается частым использованием профессионализма, таких как развитие, монопортфель, монетаризация, волатильность и т. д.

В деловом дискурсе можно проследить особенности всех вышеперечисленных коммуникаций (официальных, профессиональных и повседневных). Довольно часто деловой дискурс старается избегать официальной терминологии, а иногда используются ресурсы повседневного общения. Кроме того, деловая пресса объединяет в себе черты рекламного, новостного, информационно-аналитического, а также развлекательного дискурсов. Русскоязычным студентам, изучающим русский язык и культуру русской речи, необходимо овладеть дискурсом деловой прессы (который является одной из разновидностей делового медийного дискурса, а именно письменным), чтобы лучше понять современный менталитет русской лингвокультуры, а также выявить основные характеристики, различные типы национальной модели делового человека, улучшить навыки чтения и понимания таких специализированных тем, как политика, экономика и деловой этикет., пополнить лексический запас новыми словами на тему: «Дело». Русский язык и культура: помимо этих навыков, работа с деловой прессой позволит освоить новый грамматический материал, изучить словообразование, актуализировать другие аспекты изучения русского языка и русской культуры: интонационные конструкции, исторические и современные факты и личности.

Одной из точек зрения на языковой материал считается лингвокультурологическая перспектива. Она способна превратиться в основу для формирования заданий и упражнений в процессе образования. Рассматривая лингвокультурологический аспект в таком подходе позволяет сделать чтение текста целенаправленным, а студентом получить доступ к источнику творческого и активного сопоставления полученной информации с уже имеющимся запасом идей, смыслов и понятий [Ширяева 2017: 84]. В определённых случаях, к примеру, если иностранные студенты обладают хорошим уровнем русского языка, появляется возможность, в том числе, актуализировать исследовательские навыки и умения студентов, что позволит им исследовать выбранный преподавателем корпус текстов и самостоятельно делать выводы. Данные работы могут быть предметом дискуссий на занятиях или представляться студентами в виде докладов и рефератов.

Прежде всего, при работе с текстами следует объяснить аудитории о многомерных смыслах, выражаемых с помощью языковых единиц, формирующих план выражения понятия бизнеса. Именно лексемы «бизнес» и «бизнес» очень подробно рассматриваются в деловом медийном дискурсе. По свидетельству языковых данных, понятие «дело» переживает беспрецедентную и стремительную актуализацию в деловой прессе. Это проявляется в увеличении «номинативной плотности» языковых репрезентаций концепта. Следует отметить, что наиболее релевантными являются фразы, использующие прилагательное «деловое», и чаще всего такие фразы применяются в деловых издательствах для того, чтобы охарактеризовать новые реалии и социокультурные явления.

Необходимо отметить и основные аспекты употребления прилагательного «делового» в деловой прессе:

- о человеке (деловые люди, деловой человек, деловая женщина, деловые туристы): Московский гостиничный рынок смог ощутить оживление деловой туристической активности: приток деловых туристов увеличил загрузку гостиниц, хотя в среднем сегменте стоимость проживания остается на треть ниже, чем до кризиса (Коммерсантъ, 02.04.2021);

- о предпринимательской деятельности и профессиональном сообществе;

- об этике (деловая репутация, деловая этика, деловой стиль, деловое общение, деловой подход, деловая компетентность): Сейчас мы действуем в соответствии с правилами игры, которые существуют на рынке: соблюдаем нормы деловой этики, оцениваем справедливость своей позиции, ее публичность, формируем качественную профессиональную позицию для защиты той или иной стороны в судах (Коммерсантъ, 18.03.2021).

- о характере деятельности (деловой климат, деловая активность): В Санкт-Петербурге создаются экспертные советы по вопросам, относящимся к компетенции рабочей группы по противодействию распространению коронавируса (Коммерсантъ, 17.12.2020).

Высокую ценность концепта «дело» можно также отследить по резкому росту количества контекстов употребления его брендинга [Кожемякин 2010: 15].

В русском языке существует прилагательное «деловое», встречающееся в функции брендинга ещё чаще, чем «дело», например: журнал «Деловой квартал», организация «Деловая Россия», строительная компания «Деловые линии» и т.д. Такая частотность использования прилагательного «деловое» можно объяснить тем, что оно помогает создать название, которое будет не только отличаться своей уникальностью, но и указывать на направленность, привлекающую людей, которые высоко ценят деловые практики.

Все это говорит о популярности лексемы «дело», его распространенности и узнаваемости. Кроме того, можно отметить появление в российских вузах междисциплинарных дисциплин «деловая риторика», «деловая коммуникация», «деловая этика» и др. Очень близким по смыслу к слову «дело», многие даже это понятие считают тождественным, является слово «бизнес». Любой человек, так или иначе участвующий в предпринимательской деятельности, оценивается положительно, например, часто можно услышать фразу «У тебя успешный бизнес» [Ревзина 2004: 4]. В свою очередь, неспособность вести бизнес оценивается негативно.

Во многих текстах понятия «дело» и «бизнес» абсолютно взаимозаменяемы. Например, в газете «Коммерсантъ» (03.10.2019) выражения «деловой цикл» и «бизнес-цикл» используются в одной и той же статье для описания одного и того же события.

Еще одной важной составляющей раскрытия дидактического потенциала текстов делового медиадискурса является их сопоставление с другими типами дискурсов [Тер-Минасова 2000: 137]. В частности, различные аспекты семантики понятия бизнес, проявляющиеся в его сочетаемости, находят отражение и в других типах прессы, как общей, так и тематически специализированной. При исследовании материала различной прессы

можно сделать вывод о том, что понятие «дело» в деловой и других прессах не отличается, при этом в деловой прессе данное понятие рассматривается намного детальнее и подробно. Это связано с тем, что деловой медиадискурс является специализированным, в его рамках концепт «дело» является наиболее востребованным. Однако в процессе обучения русскому языку как иностранному гораздо ценнее сопоставлять языковые факты, полученные из разных дискурсов. Их сравнение и анализ помогут иностранному обучающему лучше понять смысл, закладываемый в те или иные понятия.

Понятие *дело* имеет традиционную основу в русской языковой картине мира, которая сегодня активно развивается и обогащается. Русская языковая картина мира, с другой стороны, характеризуется уничижительной, пренебрежительной оценкой. Примеры такого отношения к бизнесу можно встретить как в русской литературе, так и в обыденной жизни. В силу реалий нашей страны многие носители русского языка не верят в успешность деловых людей и не желают подвергать себя рискам, которые всегда являются спутниками делового человека.

Российский сегмент медиаккультуры, представленный деловой прессой, обладает дидактическим потенциалом для обучения русскому языку как иностранному в силу ряда факторов:

1) Развитие и совершенствование навыков чтения, а также понимания деловой прессы для иностранных студентов является перспективным направлением деятельности как для овладения русским деловым общением и «экономическим» русским языком, так и для закрепления уже имеющихся у студента навыков и знаний (пассивная и активная лексика, грамматика);

2) концептуальный и контекстуальный анализ лексики помогает иностранному студенту осмыслить и понять семантику русского языка в рамках обозначенного медиадискурса [Стрельчук 2016: 215];

3) используя анализ конкретных языковых единиц в прагмасемантике, становится возможным выявить диахронические проявления, относящиеся к разделу исторической лингвокультурологии [Шаклеин 1997: 97], а также выявить некоторые различия или сходства, существующие между родной лингвокультурой иностранного студента и русской лингвокультурой. Использование других дискурсов помогает решить многие специфические задачи, например, выделить региональную информацию, касающуюся как литературы, так и культуры, более детально проанализировать различные языковые явления: стилистические, фонетические и грамматические;

4) актуализация исследовательского принципа в данном контексте может быть вспомогательным стимулирующим фактором, обеспечивающим полноту усвоения знаний, а также мотивацию студентов, их желание учиться.

Заключение. Подводя итог, необходимо отметить перспективное направление исследований в области прикладной лингвокультурологии, которое описано в статье – это разработка методики преподавания «экономического» русского языка иностранным студентам различных социально-гуманитарных специальностей. «Экономический» русский язык может стать инструментом, который позволит иностранным студентам развивать свои коммуникативные навыки, особенно в сфере делового общения. Лингвокультурологический анализ русского медиадискурса позволяет изучать актуальные вопросы языкознания: соотношение влияния современных и уже вышедших из актуальности медиа в языковой культуре наших дней; определение роли медиадискурса на современном этапе; влияние массмедиа на ментально-речевые процессы. Таким образом, проблематика лингвокультурологического подхода к русской медиаккультуре и, в частности, в практике преподавания языка русских деловых СМИ иноязычным студентам имеет как прикладные, так и теоретические аспекты разработки.

Библиография

- Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание [Текст] / А. Вежбицкая. – Москва: Русские словари, 1996. – 416 с.
- Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик – Москва: Гнозис, 2009. – 406 с.
- Кожемякин Е.А. Медиадискурс / Е.А. Кожемякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. Вып. 11. – 2010. – № 2 (73). – С. 13–21.
- Островская Т.А. Дискурсообразующие концепты элиты / Т.А. Островская // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2. Филология и искусствоведение. – 2013. – № 3 (126). – С. 76–83.
- Ревзина О.Г. Лингвистика XXI века: на путях к целостности теории языка / О.Г. Ревзина // Критика и семиотика. – Вып. 7. – 2004. – С. 11–20.
- Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект / Е.Н. Стрельчук – Москва: РУДН, 2016. – 356 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пос. для студентов, аспирантов, соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово / Slovo, 2000. – 262 с.
- Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста [Текст] / В.М. Шаклеин. – Москва: ОЛРС, 1997. – 184 с.
- Ширяева О.В. Лингвокультурологические аспекты освоения иноязычными студентами русской медиаккультуры (на материале языка деловой прессы) // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – № 4.

К вопросу о субъективной модальности современного политического дискурса

Рымова Айгерим Бейбитовна

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, проспект аль-Фараби, 71
магистрант
E-mail: aika0951007@icloud.com

Аннотация. Статья посвящена описанию категории модальности как одного из сложных лингвистических явлений. В ней дается определение субъективной модальности и определяется место последней в системе многоаспектной категории, рассматривается спектр субъективно-модальных значений и др. В статье рассмотрены языковые средства выражения субъективной модальности, которые, наряду с другими, способствуют созданию образа политического деятеля. В результате анализа научной литературы, посвященной данной проблематике, автор убеждается в том, что, во-первых, в современной лингвистике она решается неоднозначно и требует дальнейшего изучения, во-вторых, субъективная модальность определяется учеными по-разному и с разных позиций. В связи с этим описание субъективной модальности современного политического дискурса является перспективным.

Ключевые слова: категория модальности, объективная модальность, субъективная модальность, дискурс, политический дискурс.

УДК 811.161.1

On question of subjective modality in modern political discourse

Aigerim B. Rymova

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave, 71
Master student
E-mail: aika0951007@icloud.com

Abstract. This article focuses on the description of the modality category as one of the complex linguistic phenomena. It defines subjective modality, identifies its place in the system of this multidimensional category, examines the spectrum of subjective modal meanings, etc. The paper examines linguistic means of expressing subjective modality, which along with other means contributes to the creation of a politician's image. As a result of the analysis of scientific literature on the issue, the author becomes convinced: firstly, in modern linguistics this problem is solved ambiguously and requires further study; secondly, subjective modality is defined by researchers in different ways and from different perspectives. Therefore the description of the subjective modality of modern political discourse seems promising.

Keywords: category of modality, objective modality, subjective modality, discourse, political discourse.

UDC 811.161.1

Введение. На сегодняшний день в лингвистике языковая личность, говорящий и пишущий, выходит на первое место. Именно языковая личность, показывая собеседнику тот или иной материал и выражая субъективное отношение к ней, подбирает нужные языковые средства, полагаясь на коммуникативный эффект [Коноваленко 1997: 1]. В вышеуказанной связи в частности ключевую роль играет обращение исследователя к изучению категории модальности (а именно: субъективной модальности), с помощью которой отражается сложная картина окружающего мира. Сохраняет актуальность выявление особенности функционирования категории субъективной модальности в разных сферах человеческого общества, в частности в политическом дискурсе.

Цель данной статьи – попытаться обобщить научную информацию о категории субъективной модальности и описать особенности ее проявления на сегодняшний день в политическом дискурсе. В связи с активизацией политической, социально-культурной сфер деятельности на постсоветском пространстве с конца 1990-х годов в науке (и лингвистике в частности) наблюдается тенденция, связанная с усилением интереса к политическому дискурсу. Объектами дискурсивного анализа стали политические предвыборные тексты, речи и выступления политических деятелей, их жизнеописание и др. [Тагильцева 2006: 4]. Исследуется политический дискурс и с позиций интегративного лингвориторического подхода (см., напр.: [Кегейн, Ворожбитова 2011; Ворожбитова 2012а, 2012б; Vorozhbitova, Potapenko 2013; Vorozhbitova, Potapenko et al. 2019; Vorozhbitova, Potapenko et al. 2020 и др.]).

Ученые многократно отмечали тот факт, что язык отличается преимущественной силой воздействия, которая способна «в какой-то степени решить или, наоборот, воссоздать и выделить социальную проблему» [Шейгал 2000: 7]. Именно по этой причине регулятивная функция текста акцентирует внимание не только лингвистов, но и политологов, и журналистов. Ряд лингвистов придерживаются разделения категории модальности на объективную и субъективную. Объективная модальность выражает отношение высказывания к действительности в плане реальности и ирреальности. Субъективная модальность является факультативным

признаком высказывания, которая реализует отношение говорящего к высказываемому [Гак (1989), Золотова (1982), Наер (2001), «Грамматика современного русского литературного языка» (1970), «Лингвистический энциклопедический словарь» (1990), «Русская грамматика» (1980) и др.]. Такие языковеды, как

Н.Ю. Шведова, В.И. Карасик, А.П. Чудинов рассматривают модальность только как отношение сообщаемого к действительности. В современной лингвистике выделяются оценочная, дебитивная, аффективная, предположительная, нейтральная, релятивная, побудительная, модальность желания, свободы, запрета, отказа и согласия, удивления, модальность действительности, неожиданного и др. [Солганик 1981: 112].

Политический дискурс нами понимается как совокупность текстов разных жанров, которые объединены одной темой политического характера: газетно-публицистические тексты, выступления оратора, которые посвящены политике, тексты на политическую тему (постановления, указы, законы), политологические статьи. Исследование газетно-публицистических статей входит в такую область, как изучение политического языка, активно анализируемым в современном обществе такими лингвистами, как В.И. Карасик, В.В. Виноградов, В.Н. Вакиров, Ю.Б. Феденева, Г.Я. Солганик и др.

Термин «политическое» в политической науке учеными исследуется, как та или иная «определенная объективная действительность, особая сфера общественной жизни, находящаяся на дистанции от других сфер (экономической, духовной, социальной и др.)» [Лефор 2000: 10]. Согласно мнению Е.И. Шейгал, мир политики «охватывает обширный масштаб явлений: в него входят политические объединения людей, политические субъекты (агенты), институты и союзы, нормативные подсистемы, наследие и обычаи, способы политической деятельности, политическая цивилизация и идеология, средства информации и пр. Все компоненты поля политики так или иначе предопределены дискурсом, проявляются в дискурсе, выполняются через дискурс...» [Шейгал 2000: 24].

Материалы и методы. В качестве материала исследования были выбраны филологические работы, посвященные проблеме категории модальности. Материал прошёл качественный анализ с целью выявления языковых средств выражения субъективной модальности. Далее отобранные материалы подвергались контекстуальному анализу. Был проанализирован спектр субъективно-модальных значений и средства их выражения. В ходе работы также использованы методы наблюдения, обобщения и систематизации, метод сплошной выборки, описательный метод и др.

Обсуждение. Категорию модальности, в частности субъективной модальности, большая часть исследователей определяют «как оценочное отношение автора к высказываемому, распространяемое только на те текстовые фрагменты, в которых проявляется присутствие автора» [Ильенко 1988: 14]. Тональность, равным образом, можно определить, как категорию, «которая совершается в частности при создании текста при помощи отбора говорящим (или пишущим) некоторых языковых средств, где «запрограммирован» эффект выразительности» [Телия 1986: 54]. Вышеперечисленные категории связаны друг с другом позволяют передать языковую личность автора, особенности его художественных убеждений, мировоззрения и эмоционального состояния.

Субъективная модальность – один из важнейших признаков любого текста, вследствие чего данную категорию можно отнести к текстообразующей. Как известно, особенности выражения субъективно-модальных значений в разных текстах различны. Данная особенность зависит от коммуникативного отношения автора, индивидуальности адресата, присутствия или отсутствия диалогичности, официальной или неофициальной формы речевой ситуации и т.д. В публицистической речи своеобразный характер начинает приобретать функция убеждения: «... публицист убеждает путем прямого воздействия на читателя (слушателя) и поэтому в явной форме выражает свое отношение к сообщаемому» [Кожин 1982: 110]. Наблюдения и исследования показали, что в текстах газетно-публицистического стиля речи, которые характеризуются особой эмоциональностью, доступностью авторских оценок, имеющим воздействующий характер на адресата, доля субъективной модальности высока: «Публицист прямо и непосредственно обращается к читателю со своими мыслями, чувствами, оценками» [Вакуров, Кохтев, Солганик 1978: 12].

В современном языкознании западноевропейскими, российскими и отечественными лингвистами различаются основные два направления в исследовании категории модальности: языковое и логическое. Представителями первого теоретического направления являются Г.В. Колшанский, В.З. Панфилов и др. С их точки зрения модальность рассматривается как категория, совпадающая с аналогичной в логике, при этом область модальности исчерпываются теми значениями, которые прямо соотносятся с подчеркиваемыми логикой видами объективной модальности. В логике модальность определяется контекстуальной оценкой утверждения. Модальность в естественном языке проявляется при помощи особых языковых конструкций (например: *кажется, необходимо, пожалуй* и др.), путём присоединения к предложениям утвердительной семантики. Модальность в модальной логике формализуется при помощи особых модальных операторов (например, с помощью оператора *возможности*, оператора *необходимости*). Они применяются к тем или иным высказываниям и предикатам, так же как и обычные, функционально-истинностные логические операторы классической логики предикатов и логики высказывания.

В «Логическом словаре» (1994) отмечено, что первоначальное философско-логическое осознание модальности ввел еще Аристотель, который рассматривал две основные модальности: «возможно, что», «необходимо, что», и различные производные – «невозможно, что», «не необходимо, что» «невозможно, что» и др. Позже, согласно традиции, которая была заложена И. Кантом, продолжительное время было принято делить любое высказывание на ассерторическое, проблематическое и аподиктическое. Ассерторическое высказывание содержит утверждение или отрицание у предмета того или иного свойства (признака) в действительности («Некоторые лебеди белые», «Человек наделен умом» и т.д.). Проблематическое

высказывание выражает тот факт, что только при определенных условиях некоторое другое высказывание может быть истинным (например, проблематическое высказывание «Возможно, что сегодня будет снег» выражает то, что высказывание «Сегодня будет снег» может оказаться истинным при определенных условиях). Аподиктическое высказывание определяет тот факт, что суждение является неоспоримым при любых обстоятельствах («необходимо, что трижды три – шесть»). На протяжении последующего формирования представлений о логической конструкции высказываний и разных типах модальности традиционная кантовская классификация была значительно определена и дополнена [Логический словарь 1994: 143–144]. В подобных модальных высказываниях обязательно дается оценка положению дел и утверждаемым фактам, проявляется определенное отношение, выявляются причины для самого акта утверждения.

Изучение научной литературы, посвященной описанию категории модальности, показало, что ученые рассматривают данную категорию по-разному. По утверждению одних, модальность считается логической категорией, других – категорией понятийного характера, третьих – языковой категорией, четвертых – функционально-семантическим полем. Кроме того, по мнению некоторых ученых, категория оценки отчасти взаимодействует с категорией модальности. А другие считают, что категория оценки лежит в основе категории модальности. Существует и такое мнение, что оценка является составной частью семантической стороны модальности (см работы: Е.И. Беляевой, А.В. Бондарко, Г.В. Колшанского, М.В. Ляпон, Г.Я. Солганик, Н.Ю. Шведовой и др.). Однако всех их объединяет мысль о том, что категория субъективной модальности отражает отношение говорящего к сущности высказывания. Так, Колшанский отмечает: «Познавательный акт как некий фрагмент мыслительной деятельности человека уже по своей природе содержит так называемый оценочный момент, который и есть не что иное, как произведенная субъектом мыслительная операция над предметом высказывания, что представляет собой «оценку» в самом широком понимании. Оценка содержится, таким образом, повсюду, где происходит какое бы то ни было соприкосновение субъекта познания с объективным миром» [Колшанский 1975: 142].

Средствами выражения субъективной модальности в современной лингвистике являются вводно-модальные слова и частицы, оценочная лексика, личные местоимения, вводные предложения и словосочетания, повторы, тропы, междометия, словопорядок, интонация, специальные синтаксические конструкции. Перечисленные средства модальности функционируют на всех уровнях текста, выполняют коммуникативную функцию воздействия на подсознание адресата. Вместе с этим они являются специфическими субъектными маркерами, поскольку они содействуют репрезентации языковой личности автора, его эмоционального состояния и мировоззрения. В соответствии с этим, речь идет о следующем уровне категории модальности – текстовой модальности. Эту категорию в своих работах описывают И.Р. Гальперин и Н.С. Валгина. Так, Н.С. Валгина утверждает, что «однако категория модальности может быть вынесена за пределы предложения-высказывания – в текст и речевую ситуацию. Тогда прагматика данной категории значительно расширяется, и на передний план выдвигается сам акт коммуникации, т.е. взаимоотношения автора и читателя» [Валгина 2004: 64]. Понимание личности автора посредством ее формы олицетворения в тексте является двунаправленным процессом. Он во многом обусловливается взаимоотношениями между автором и читателем. Здесь будет уместно привести высказывание Л.М. Наера о том, что «именно субъективная модальность релевантна целям и задачам интерпретации текста» [Наер 2001: 61].

Подводя итоги, отметим, что отношение говорящего к сообщаемому, то есть субъективная модальность является актуальным для текстоцентрического подхода. Модальность нами признается как текстовая категория. В задачи нашего исследования включено: выявление/обозначение в политическом дискурсе концепции автора, его отношения к сообщаемому, взгляда и позиции, его ценностных ориентаций, которые сформулированы для сообщения их читателю. Определены различные способы воздействия говорящего/пишущего на формирование общественного мнения о важных политических событиях, идеях и т.п. Однако описание указанных моментов выходит за рамки данной статьи.

Заключение. Проведенное исследование позволяет обобщить результаты наблюдений в области изучения субъективной модальности и способов ее выражения. Так, во-первых, изучение категории субъективной модальности в политическом дискурсе будет способствовать более точному осмыслению закономерностей политической коммуникации. Во-вторых, рассмотрение субъективной модальности с позиции текстоцентрического подхода доказывает ее статус как важной интерпретационной модальной составляющей политического дискурса. В-третьих, исследование субъективной модальности в политическом дискурсе имеет большие перспективы для дальнейших научных исследований.

Библиография

- Вакуров В.Н., Кохтев Н.Н., Солганик Г.Я. Стилистика газетных жанров. – М., 1978. – 234 с.
 Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 216 с.
 Ворожбитова А.А. Официальный дискурсивный фон исторического этапа Великой Отечественной войны: экспрессия победы в лингвориторике «Правды» 1941–1945 гг. // Былые годы. Российский исторический журнал. – 2012а. – № 3 (25). – С. 76–81.
 Ворожбитова А.А. Политический, масс-медиа и психолого-прагматический типы дискурса: лингвориторическая динамика дискурсивных процессов-детерминант российского социокультурно-образовательного пространства XX–XXI вв. // Известия Сочинского государственного университета. – 2012б. – № 3 (21). – С. 177–181.
 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

Ильенко С.Г. Текстовая реализация и текстообразующая функция синтаксических единиц // Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц: межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1988. – С.7–22.

Кегеян С.Э., Ворожбитова А.А. Лингвориторические параметры политического дискурса (на материале текстов идеологов большевизма): монография. – Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2011. – 156 с.

Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – М., 1982. – 223 с.

Колшанский Г.В. Соотношение объективных и субъективных факторов в языке. – М.: Наука, 1975. – 229 с.

Коноваленко Л.И. Семантико-синтаксические средства выражения оценочной модальности в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1997. – 23 с.

Лефор К. Политические очерки (XIX – XX века)/ Перевод с фр. Е.А. Самарской. – М.: РОССПЭН, 2000. – 366 с.

Логический словарь ДЕФЕРТ. – М., 1994. – 384 с.

Наер В.Л. Из лекций по теоретическим основам интерпретации текста. – М.: Московский гос. лингв. ун-т, 2001. – 75 с.

Солганик Г.Я. Лексика газеты (функциональный аспект). – М.: Высшая школа. – 1981. – 112 с.

Тагильцева Ю.Р. Субъективная модальность и тональность в политическом интернет-дискурсе. Екатеринбург, 2006. – 251 с.

Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М.: Наука, 1986. – 143 с.

Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 367 с.

Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. Linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of East Slavic and Western cultures // European Researcher. – 2013. – Vol.(61). – № 10-2. – S. 2536–2543.

Vorozhbitova A., Potapenko S., Berezovskaya L., Lebedeva E., & Kushko N. Discourse of Communism and Socialist linguistic personality: Rhetorical perspective // Amazonia Investiga. – 2019. – 8(23). – S. 739–748. – Retrieved from <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/929>

Vorozhbitova A., Potapenko S., Khachaturova N., Khoruzhaya Y. Linguistic rhetoric of Soviet discourse: official vs personal register (J. Stalin – A. Dovzhenko) // Amazonia Investiga. – 2020. – 9 (29). – S. 224–233. – Retrieved from <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1388>

Специфика экспликации эвокативности в идеологическом дискурсе

Хабаров Артем Александрович

ФГКВОУ ВО «Военный университет
Министерства обороны Российской Федерации»
123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14.
Докторант по кафедре дальневосточных языков,
кандидат филологических наук
e-mail: lancelot567@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию эвокативности как одного из свойств дискурса в свете современных теорий и концепций в области речевой деятельности, дискурса и когнитивной системы человека. В фокусе авторской концепции находится язык как инструмент идеологического воздействия, реализуемого в ходе психолингвистических процессов эвокации в языковом сознании реципиента когнитивных структур, отображающих концептуальное поле полисемичных единиц языка. В ходе когнитивного и семантико-структурного анализа речевой интеракции рассмотрены функциональные особенности вербальных форм реализации эвокативности в англоязычных средствах массовой информации, проиллюстрирована практика применения метода вторичной номинации идеологически маркированных единиц дискурса.

Ключевые слова: эвокативность, идеологический дискурс, речевая деятельность, интердискурсивная среда, когнитивное воздействие, вторичная лексическая номинация.

УДК 811.161.1'42

Specificity of explicating evocativity in ideological discourse

Artyom A. Khabarov

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Russia
123001 Moscow, Bolshaya Sadovaya Str., 14
Doctoral student of Department of Far East Languages)
Candidate of Sciences (Philology)
e-mail: lancelot567@mail.ru

Annotation. The article dwells on the study of evocativity as one of the properties of discourse in the light of modern theories and concepts in the field of speech activity, discourse and human cognitive system. The author focuses on language as an instrument of ideological influence implemented during the psycholinguistic processes of evocating cognitive structures reflecting in the recipient's linguistic consciousness the conceptual field of polysemic language units. In the course of cognitive and semantic structural analysis of speech interaction, the author considers functional features of the verbal forms of realizing evocation in English-language mass media, illustrates the practice of applying the method of secondary nomination of ideologically labeled units of discourse.

Keywords: evocativity, ideological discourse, speech activity, interdiscursive environment, cognitive impact, secondary lexical nomination.

UDC 811.161.1'42

Введение. История цивилизации показывает, что война – это самый эффективный способ добычи и распределения ограниченных ресурсов на планете, а суммарная военная мощь – главный фактор, который влияет на эффективность системы национальной безопасности. В современном мире война представляет собой «системное явление, деятельность по снижению интегрального потенциала противника непрямыми действиями, тайными и специальными операциями, экономической, финансовой, информационной, психологической, кибернетической, финансовой войной с целью навязывания паразитарных отношений по внешнему управлению финансами, ресурсами иностранного государства, его населением и сознанием людей» [Репко 2012: 4–5]. В наши дни оборонные стратегии ряда государств все больше ориентируются на культурно-языковой аспект обеспечения национальной безопасности и социально-экономического развития, что послужило стимулом для междисциплинарных исследований в рамках лингвистики идеологической войны, к видовым формам которой можно отнести когнитивное воздействие, информационно-психологическое противоборство, социальные технологии пропаганды мультикультурализма и глобализации ценностей.

Выбор материала публикации обусловлен практикой использования языковых средств с целью идеологического воздействия на сознание, которая охватывает различные формы и способы коммуникации, в том числе разговорные формы речи в социально-бытовом общении, новостные сообщения в СМИ, аналитические передачи и ток-шоу, общественно-политические программы и экспертные форумы, информационные ресурсы глобальной сети Интернет. Эмпирическим материалом данной публикации послужили текстуальные фрагменты таблоида «Гардиан» («*The Guardian*»), что предопределило инструментарий исследования, вобравшего методы семантико-структурного, прагматического и когнитивно-дискурсивного анализа речевой интеракции в газетном медиатексте.

Обсуждение. С военной точки зрения, задача информационного и когнитивного аспектов идеологической войны заключается в «прорыве психологической защиты общества и продвижении диссонирующих фактов и интерпретаций с периферии общественной саморефлексии в центральное ядро модели мира с целью разруше-

ния системы ценностей общества, его дестабилизации на духовном, политическом и экономическом уровне» [Соколова 2007: 14]. Дефиниция войны за «умы и сердца людей» в русле работ отечественной политической лингвистики концентрируется вокруг «противоборства сторон, которое возникает из-за конфликтов интересов и/или идеологий и осуществляется путем намеренного воздействия прежде всего с помощью языковых средств на сознание противника (народа или какой-либо его страты) для его когнитивного подавления и/или подчинения, а также путем применения мер информационно-психологической защиты от такого воздействия с противоположной стороны» [Колмогорова 2020: 12]. В качестве постулатов современной идеологической войны можно выделить адаптивное применение силы и интенсивности информационного воздействия, характеризующиеся «большой временной протяженностью, более широким спектром разрушительных воздействий, направленных на постепенное удушение и подрыв экономической, финансовой, военной и культурно-мировоззренческой сфер государства-жертвы» [Бартош 2017: 92].

Лингвистический аспект психологических операций концентрируется вокруг явления интердискурсивности, заключающегося в использовании взаимодействующих жанрово-стилевых видов дискурса, например, военного, политического, новостного, образовательного и др., с присущими им определенными языковыми средствами вторичной номинации по единому коммуникативному замыслу. Применение в психологических операциях когнитивного феномена взаимосвязи структур знания и языковых форм их опосредования в целях воздействия на психику и сознание людей подтверждается гипотезой М. Шапиро о том, что любой дискурс является политическим, то есть имеющим цель управления и распределения [Shapiro 2012]. Истинные замыслы акторов когнитивного воздействия остаются имплицитными и не указываются публично, применяется подмена понятий, маскировка имен и фальсификация, к примеру: *rules-based order* [«The Guardian» 2021] – «*миропорядок, построенный на правилах*» – геополитическая модель паразитирования США на других государствах; *family planning* [Program..., 2009] – «*планирование семьи*» – популяризация беспорядочных половых связей и убийство нового поколения абортантами; *PMESII (political, military, economic, social, informational, infrastructural)* [PMESII 2020] – ложный комплекс оценки интегрального потенциала государства-противника по шести сферам (в порядке значимости: политической, военной, экономической, социальной, информационной, финансовой («инфраструктурной») для проведения тайных операций), где маскируется главный объект – идейно-психологический и цивилизационный потенциал населения, в реальности оцениваемый по многим сферам и сотням параметров [Репко 2012: 24–25].

Смысловая имплицитность идеологического дискурса и обращение к средствам вторичной номинации исходят из его *эвокативности* (от лат. *evocatio* – «вызывание») – функционального свойства речи инициировать в сознании коммуникантов семиотическую контаминацию с целью порождения сложных интенциональных смыслов при интерпретации контекстуального значения полисемичных языковых знаков. Эвокативность является когнитивным феноменом, манипулирование которым выступает как суггестивный прием психологического воздействия в дискурсе с целью формирования структуры общего знания, вербальной реализации аксиологической позиции адресанта речи, актуализации идеологем и базовых концептов.

Обзорно проиллюстрируем эвокативные свойства идеологического дискурса на материале статьи в газете «Гардиан», комментирующей содержание первых после избрания Джо Байдена президентом США китайско-американских переговоров на уровне глав внешнеполитических ведомств: «*Antony Blinken criticises China over Hong Kong and Xinjiang while his counterpart says US can no longer ‘speak to China from a position of strength’*» – «(Госсекретарь США) Энтони Блинкен критикует Китай из-за Гонконга и Синьцзяна, в то время, как его китайский визави заявляет, что США больше не могут «говорить с Китаем с позиции силы» (здесь и далее – перевод автора) [«The Guardian» 2021].

При контекстуальном анализе данного предложения хорошо видна оценочная коннотация предиката – глагола *to criticize* – «критиковать, осуждать» по отношению к *a priori* «констатируемому» факту нарушения прав человека в г. Гонконге (г. Сянган – город центрального подчинения в Китае, особая экономическая зона) и в Синьцзяне (СУАР – Синьцзян-Уйгурский автономный район Китайской Народной Республики). Отметим, что в рамках стратегии магнификации «китайской угрозы», продвигаемой коллективным Западом, прецедентные топонимы «Гонконг» и «Синьцзян» приобрели устойчивый статус идеологически маркированных единиц в англоязычном политическом дискурсе, что предопределяет их аксиологическую характеристику. Упоминание в западном медиадискурсе данных прецедентных феноменов призвано формировать в сознании целевой англоязычной аудитории вербальную ассоциацию с нарушением прав человека, узурпацией власти, подавлением демократических свобод, что прослеживается в следующих примерах, транслируемых изданиями авторитетных новостных агентств США: *Xinjiang has become a “dystopian hellscape”* – «Синьцзян стал антиутопической преисподней» [Explainer 2021], *China is trampling on Hong Kong’s democracy* – «Китай попирает демократию в Гонконге» [BBC News 2021].

Возвращаясь к медиаобразу КНР, конструируемому в статье газеты «Гардиан», то в ней наблюдается оценочная характеристика просьбы Китая больше не использовать силу в разговоре с ним, так как темпоральная характеристика высказывания, переданная синтаксической конструкцией *no longer* – «больше не» соотносится с действием, которое происходило раньше и имеет место быть на момент речи. Очевиден и функциональный аспект: в высказывании не приводится контраргументов китайского визави на конкретный упрек госсекретаря Э. Блинкена, показана лишь парадигматическая замена объектного дополнения фактологического характера (например, «в Синьцзяне и Гонконге соблюдаются права и свободы») более пространным клишированным выражением. В анализируемом выражении отражается дискурсивная стратегия американской делегации по позитивной самопрезентации, подчеркивающая имиджевые характеристики США – моральное право осуждать кого-либо в силу правильности их взглядов, а также подразумевание, что Китай в какой-то период находился в

роли ролью слабого и покорного партнера, с которым можно было «разговаривать с позиции силы», а сейчас он решил воспротивиться этому. Выделенные слова будут частотно употребляться в ходе последующих речевых действий с обеих сторон на всем протяжении диалогического общения, метафорически вызывая в сознании (эвоцируя) целевой аудитории требуемые актору дискурса концептуальные единицы мышления и референтные им формы вербализации синофобского характера. Далее по тексту статьи – *Any hopes that the meeting, in Anchorage, would reset bilateral ties after years of tensions over trade, human rights and cybersecurity during Donald Trump's presidency evaporated...* – «*Всякие надежды, что эта встреча в Анкоридже перезапустит двусторонние (китайско-американские) отношения после нескольких лет напряженности в сфере торговли, прав человека и кибербезопасности в период президентства Трампа, они просто улетучились...*». В репликах главы китайской делегации Ян Цзечи – ответная апелляция: *The fact is that there are many problems within the United States regarding human rights* – «*Факт состоит в том, что в самих США много проблем, связанных с правами человека...*», «*US human rights issues were "deep-seated" ...they did not just emerge over the past four years, such as Black Lives Matter*» – «*проблемы с (соблюдением) прав человека в США имеют давнюю историю ... «и не возникли лишь за последние четыре года в виде движения «BLM» («жизни черных важны») и т.д.*» [«The Guardian» 2021].

Анализ эмпирического материала показал, что семантико-синтаксическая структура вербализованной в речи мысли обусловлена эвокацией к смысловому полю опорных концептов, наиболее устойчиво связанных с референтным топиком всего коммуникативного акта. В исследуемых примерах идеологическом дискурсе репрезентативны повторы ряда кореферентных лексических единиц и выражений: «права человека», «свободы человека» (*human rights/freedom*) – «нарушения прав» как факт (*problems...regarding human rights=violation of rights*) – «нарушения прав и свобод» как место события (*US human rights issues* или *...criticises China over Hong Kong and Xinjiang*), используемых в роли средств вторичной лексической номинации истинных целей и задачи информационно-психологического воздействия. Ретрансляция идеологического контента в медиaprостранстве глобальных СМИ и интернет-коммуникации позволяет изучать закономерности изменения семантико-когнитивных и количественных характеристик интердискурсивной среды, в том числе идентифицировать ядерные и периферийные зоны концептуальных полей актуализируемых идеологием на основе анализа вербальных форм их экспликации.

Таким образом, в ходе исследования фрагментов медиатекстов идеологической направленности нами выявлены принципы и формы вербализации эвокативности в современном идеологическом дискурсе, базирующемся на явлении интердискурсивности речевого взаимодействия в сферах массовой коммуникации. Полученные выводы свидетельствуют о том, что реализация эвокативной функции в идеологическом дискурсе предопределяется созданием вербально-ассоциативных зон в сознании рецептивной аудитории, актуализацией пресуппозиции с задействованием техник и приемов лингвокогнитивного манипулирования, выбором релевантных языковых средств с учетом стилистических и прагматических характеристик речи, социокультурных и этнопсихологических особенностей целевой аудитории.

Библиография

Бартош А.А. Адаптивные стратегии информационной войны (Часть 1) // Вестник Академии военных наук. – №1 (58) 2017. – С. 55–62.

Колмогорова А.В., Копнина Г.А., Сковородников А.П. / Актуальные проблемы лингвистики информационно-психологической войны: краткий аналитический обзор. // Лингвистика информационно-психологической войны : монография. Кн. III / А.А.Бернацкая, Ю.А.Горностаева, И.В.Евсеева [и др.]; под ред. проф. А.П. Сковородникова. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2020. – 344 с.

Репко С.И. Национальная безопасность. Монография. – М.: Академия геополитики, 2012. – 290 с.

Соколова А.М. Информационные войны в условиях глобализации: социально-философский анализ: дисс. на соискание ученой степени канд. философ. Наук. Красноярск. 174 с. – 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/informatsionnye-voiny-v-usloviyakh-globalizatsii-sotsialno-filosofskii-analiz>.

Shapiro M.J. Discourse, culture, violence. – ISBN 9780415783477. Routledge, 2012. – 232 p.

Источники иллюстративного материала

BBC News. 04.04.2021. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: China is 'trampling on Hong Kong's democracy' – BBC News (дата обращения – 15.11.2021 г.).

Explainer: Why G7 spotlight on Xinjiang and Hong Kong has set China on edge. – 2021. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Explainer: Why G7 spotlight on Xinjiang and Hong Kong has set China on edge (firstpost.com). (дата обращения – 15.11.2021 г.).

PMESII Research Analysis Framework – 2020. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: PMESII-PT Research Analysis Framework > DINFOS Pavilion > Template (дата обращения – 26.09.2021 г.).

Program, Institute of Medicine (US) Committee on a Comprehensive Review of the HHS Office of Family Planning Title X.; Butler, Adrienne Stith; Clayton, Ellen Wright (2009). *Overview of Family Planning in the United States*. National Academies Press (US). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: A Review of the HHS Family Planning Program – NCBI Bookshelf (nih.gov) (дата обращения – 26.09.2021 г.).

«The Guardian». US and China publicly rebuke each other in first major talks of Biden era. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/world/2021/mar/19/us-china-talks-alaska-biden-blinkensullivan-wang> (дата обращения – 25.09.2021 г.).

**О категории долженствования и необходимости инфинитивных конструкций
в языке русских пословиц и поговорок (на материале словаря В. И. Даля)**

Хузина Екатерина Александровна

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: eka5551@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается семантика модальности необходимости и долженствования инфинитивных конструкций на примере русских пословиц и поговорок. Категория модальности необходимости и долженствования несет в себе различные оттенки значений, которые в пословицах и поговорках не просто накладываются друг на друга, а находятся в мотивированных взаимосвязанных отношениях.

Ключевые слова: модальность необходимости, модальность долженствования, инфинитивные конструкции, пословицы, поговорки.

УДК 398.91

**On the infinitive constructions' category of obligation and necessity in the language
of Russian proverbs and sayings (a case of V.I. Dal's dictionary)**

Ekaterina A. Khuzina

Sochi State University, Russia
354000 Sochi, Sovietskaya Str., 26a
Candiate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: eka5551@rambler.ru

Abstract. This article considers the semantics of modality of necessity and obligation expressed by infinitive constructions drawing on the material of Russian proverbs and sayings. The category of modality of necessity and obligation renders various shades of meaning which in proverbs and sayings both overlap and enter motivated interconnected relations.

Keywords: modality of necessity, modality of obligation, infinitive constructions, proverbs, sayings.

UDC 398.91

Введение. Модальность – широкая семантическая категория, во многом определяющая смысловую структуру предложения и обеспечивающая его контакт с внеязыковой действительностью. Исследованию категории модальности посвятили свои работы многие известные лингвисты (В.В. Виноградов, Ш. Балли, А.В. Бондарко, Т.В. Бульгина, Г.А. Золотова, А.М. Пешковский, И.П. Распопов, Н.Ю. Шведова, Д.Н. Шмелев и мн. др.). В свете функционально-семантического подхода модальность понимается нами как широкая семантическая категория, содержательный объем которой определяется смысловой двуспектностью предложения – номинативным (пропозициональным, диктумным) и коммуникативным (прагматическим, модусным) аспектами и репрезентируется разноуровневыми языковыми средствами.

Вопрос о содержании категории модальности как фундаментальной языковой категории, средствах её формального выражения в современной лингвистической науке до конца не решен. Исследование специальной литературы показывает, что собственная модальная семантика инфинитива, обнаруживаемая у него в определенных условиях контекста, как и условия ее реализации инфинитивом, остаются не до конца изученными. Не вполне определен и объем модальных значений, которые способен выражать инфинитив в различных контекстуальных условиях, и их характер.

Актуальность данной статьи обоснована необходимостью дальнейшего, более тщательного изучения модального потенциала инфинитива. Категория модальности не имеет формального представления в форме инфинитива, возможно, поэтому лингвисты отводили ему второстепенную роль в выражении значений категории модальности.

Материалы и методы. Объектом исследования в данной работе являются односоставные безличные и инфинитивные предложения с инфинитивом в роли сказуемого. Материалом исследования являются пословицы и поговорки (150 устойчивых единиц), извлеченные из словаря В.И. Даля методом сплошной выборки. Эти языковые единицы, неоднозначно трактуемые и квалифицируемые специалистами то как паремические элементы, то как особые фразеологические единицы, то как особый жанр фольклора, а в последнее время – как лингвокреативный феномен, несущий в себе огромный поток историко-культурной, лингвокультурологической информации, привлекают к себе внимание исследователей уже многие десятилетия.

Результаты анализа примеров на материале пословиц и поговорок, содержащих инфинитив, позволяют утверждать, что, помимо случаев, когда модальный план высказывания определяется другими членами предложения, а инфинитив несет лишь отраженное модальное значение, существуют случаи, когда инфинитив обнаруживает способность выражать собственное модальное значение.

Обсуждения. Пословицы и поговорки реагируют на все явления действительности, отражают жизнь и мировоззрение народа во всем многообразии, они передают бытовые, социальные, философские, религиозные, морально-этические, эстетические народные взгляды. Необходимо отметить, что рассматриваемые в рамках данной статьи краткие народные изречения имеют одновременно буквальный и образный характер, содержат обобщение по содержанию. Субъект действия, субъект оценки и само объективируемое действие в пословицах и поговорках мыслится в обобщенном виде, высказываемая позиция в этих метких выражениях проявляется как отношение народа к различным жизненным явлениям.

Вслед за А.В. Бондарко, С.Н. Цейтлин, С.Н. Туровской и мн. др. мы полагаем, что модальное значение необходимости и долженствования передает безальтернативное и непереносимое превращение потенциального в актуальное. Модальность необходимости и долженствования представляет собой разновидность предикативной модальности, отражающей оценку говорящим способа существования связи между предикатными предметами, то есть субъектом и его признаком [Теория функциональной грамматики 1988: 123]. Потенциальность выражается различными средствами: лексико-грамматическими (модальными глаголами и их эквивалентами), морфологическими (видовременными формами глагола), синтаксическими (инфинитивными конструкциями, конструкциями с формами повелительного наклонения и др. [Теория функциональной грамматики 1988: 125].

Категория модальности необходимости и долженствования несет в себе различные оттенки значений: волюнтаривности, побудительной желательности, необходимости совершить или не совершить действие, способности, умения, разрешения, запрета и т. д. В семантике собственно необходимости можно выделить следующие признаки: тип каузатора – внутренняя потребность в совершении действия или обстоятельства; отношение субъекта действия к его выполнению нейтральное или положительное. Значение долженствования характеризуется следующим: каузатор – веление долга; отношение субъекта действия к его выполнению – нейтральное или положительное. Значение вынужденности определяется следующими признаками: вынужденное действие – это результат воздействия чужой воли или обстоятельств; выполнение вынужденного действия негативно оценивается его субъектом.

Модальные значения необходимости и долженствования, обнаруживаемые в семантике пословиц и поговорок, могут быть эксплицитными, то есть имеющими лексическое, формальное или графическое выражение, или имплицитными – скрытыми. Одним из средств выражения скрытой модальности является инфинитив. Инфинитив – наиболее отвлеченная форма глагола, не обозначающая реального действия, а только называющая его. По выражению А.М. Пешковского, «язык сделал колоссальное завоевание в области мысли, создав представление о процессе самом по себе, вне связи его с производителем процесса и вне опредмечивания процесса» [Пешковский 1956: 321]. Обладая максимальной функциональной емкостью и концентрацией специфических признаков категории, инфинитив может не только характеризовать действие (состояние) в отвлеченности от деятеля, но и участвовать в выражении отнесенности действия (состояния) к субъекту разной степени конкретизации: к реальному или потенциальному, определенному или неопределенному, конкретному или обобщенному производителю действия, носителю состояния.

Одной из необходимых форм выражения предикативности является определенная модальность сказуемого. Инфинитив, становясь сказуемым, непременно приобретает определенную модальную окрашенность. Модальность инфинитивного сказуемого является не зависимой от лексического значения других слов. Характерным, как с современной, так и генетической точек зрения, модальным значением независимого предикативного инфинитива следует признать значение долженствования или необходимости, которое путем анализа можем вскрыть, в той или иной степени, во всех разрядах инфинитивных предложений, что не исключает наличия и ряда других модальных оттенков, составляющих специфику отдельных групп этих предложений [Тимофеев 1950: 265]. Модальность независимого инфинитива несамостоятельна и определяется лексически; модальность же независимого предикативного инфинитива является грамматической, так как она свойственна особой синтаксической форме инфинитива – независимому предикативному инфинитиву [Тимофеев 1950: 266].

Известно, что форма инфинитива в русском языке обладает общим функциональным признаком: она обозначает действие, по отношению к которому проявляется интенциональная установка его субъекта или оценка (субъект оценки может совпадать с субъектом действия или быть внешним), и тем самым объективирует действие по отношению к его субъекту или к субъекту оценки: *С ним говорить, что решетом воду носить*. В представленном примере субъект оценки совпадает с субъектом действия, выражается оценка действия – «с ним говорить бесполезно, все равно ничего не выйдет».

В соответствии с функцией необходимости инфинитив часто характеризуется лексически или синтаксически выраженной модальностью со значением долженствования (*должен, обязан сказать, тебе необходимо, надо все рассказать, тебе ехать* и т.д.): *Помочь не устать, так надо дело знать. Чтобы рыбку съесть, надо в воду лезть. Кто хочет много знать, тому надо мало спать*. В данных примерах мы видим лексически выраженную модальность, осуществляемую с помощью безличного предикатива «надо», действие представлено как потенциальное. Разберем последний пример: «надо мало спать» не значит, что так нужно сделать, а только: «если кто-то захочет много знать, то тогда ему придется (необходимо) пожертвовать частью сна ради знаний». Безличный предикатив «надо» в наших примерах имеет значение «считать целесообразным осуществление действия, результат которого заведомо представляется субъекту отвечающим его интересам, способствующим достижению цели и в силу этого заслуживающим того, чтобы приложить усилия».

Видовые значения в форме инфинитива не всегда релевантны для выражения той или иной модальности, особенно если она выражена лексически в конструкциях с зависимым инфинитивом, но в тех случаях, когда инфинитив выступает в качестве независимого компонента в модальной синтаксической конструкции, его

модальное значение тесно связано с категорией вида [Теория функциональной грамматики 1988: 113]: *Заморить червячка. Жать под свой локоть (ноготь).*

Вместе с тем лексически выраженная модальность в тех конструкциях, где инфинитив представлен в качестве зависимого компонента, влияет на выбор частных значений видов: в утвердительных предложениях значение необходимости допускает употребление как совершенного вида, так и несовершенного вида: *Будешь меня поминать, когда станешь кобылу за хвост подымать. Умей у людей погостить, и к себе запросить, до ворот проводить и опять воротить.* В данных примерах употреблен как совершенный, так и несовершенный вид, также можно выделить значение необходимости, предопределенности действия для говорящего. Особенности модального значения оказывают влияние на выбор частных видовых значений: одни модальные значения (в частности, побудительно-повелительное): «будешь поминать – когда станешь подымать» допускают реализацию всего набора частных значений видов, другой пример: «умей погостить, запросить, проводить, воротить» несет значение волонтерности, побудительной желательности, необходимости) допускает главным образом противопоставленное употребление видов по признаку обозначения единичного совершенного вида и неединичного несовершенного вида характера предельных действий.

Важно заметить, что несовершенный вид обычно употребляется для выражения неединичных, а совершенный вид – для выражения единичных предельных действий: *Кто называет себя должником, тот хочет заплатить. Смерть не близко, так и не страшно; а близко – знать не миновать* (совершенный вид). *Бери, чтоб не каяться, жить в любви, да не маяться. Кому-нибудь и печи топить, а иному и трубы чистить. Коли день хвалить, так и ночь бранить* (несовершенный вид).

Модальное значение необходимости/отсутствия необходимости совершать действие характеризуется более сложными взаимоотношениями с видовыми значениями: *Где ни жить, не миновать служить. Неродословному с родословным не местничать* (не считаться). *Ему, как свинье, век на небо не глядеть. Службу служить, другу не дружить. Воевать, так не горевать, а горевать, так не воевать.* В данных примерах прежде всего выделяется отрицательное значение, которое координируется только с обобщенно-фактической функцией несовершенного вида и несет характер эмфатического отрицания. Действие представлено в поговорках как потенциальное. Наличие же отрицания при инфинитиве сообщает о предписании не выполнять действие. Данное значение конкретизируется в выражении каузации отказа от предполагаемого осуществления действия, например в последнем примере «либо воевать, либо горевать» – в вариантах целесообразности, ненадобности, ненужности и т. д.

Частные значения видов в ряде случаев участвуют в дифференциации модальных значений глагольных форм, синтаксических конструкций и контекста или зависят в своем употреблении от особенностей тех или иных модальных значений. В следующих примерах субъект включен в непосредственную реализацию действия: *Не умел шить золотом, так бей молотом. Жить в соседах – быть в беседах.* Данные примеры модальности должностности несут в себе явления, которые существуют в действительности, так, взглянув на последний пример, мы понимаем, что «если есть у человека соседи, то эти люди обязательно будут общаться, хотя бы изредка, по дружбе, либо в силу каких-то обстоятельств». В предлагаемых примерах значения видов сказуемых находятся в определенных мотивированных связях с выражаемыми модальными значениями. В этом отношении показательна связь частных значений несовершенного вида с такими модальными значениями, которые предполагают самый факт включения (в том числе и возможного) субъекта в непосредственную реализацию действия, – со значением запрета, настоятельной рекомендации, совета, отрицательной оценки действия: *Гусаром игры не заканчивать* (Гусаром – в трактовке В.И. Даля – «в бильярдной игре, случайно сделанный шар, упавший в лузу зря») [Даль 2008: 537]. Демонстрируемые примеры подтверждают слова Е.М. Галкиной-Федорук о том, что «модальная категория необходимости выражает явление, которое вытекает из самой действительности» [Галкина-Федорук 1958: 175].

С другой стороны, показательна связь частных значений совершенного вида с такими модальными значениями, которые предполагают достижение субъектом того или иного предела действия, – со значениями субъективной возможности/невозможности, намерения, просьбы, совета: *Чужого мужа полюбить – себя погубить.* Данный пример демонстрирует семантику долженствования, с присутствием негативной оценки потенциально выполняемого действия.

В.В. Виноградов считал, что существует «особый круг предикативных выражений, обозначающих модальную оценку, которые образуют сочетания с инфинитивом отыменных слов, употребляются для обозначения состояния»: *пора, время, должно, надобно, надо, нужно, суждено* [Виноградов 1950: 123]. *Кто хочет драться, тому надо с силой браться.* Семантика представленного примера сказуемого несет в себе высокую степень облигаторности, акцент ставится на предписании, глагол выражает значение необходимости в наиболее «чистом» виде и одновременно наиболее категорично, подразумевая значения: «необходимо», «нужно», «должно».

Модальное значение сказуемого может быть также выражено и глагольными формами: *Хотел брыснуть, а пришлось свистнуть* (Брыскать означает отгонять кошку, кричать на нее брысь) [Даль 2008: 231]. Формой прошедшего времени здесь сообщается о действии, которое уже произошло, говорящий в момент речи может уже оценить результат действия. Вторая предикативная единица представляет действие как реальное, состоявшееся.

На наш взгляд, категория необходимости включает в себя долженствование и целесообразность, то есть является более широким понятием. Вслед за Н.Ю. Шведовой к предложениям со значением долженствования мы относим такие, в которых «то, что сообщается, предстает как предписываемое, обязательное, необходимое, причем... эта обязательность часто сочетается с вынужденностью» [Шведова 1960: 111]: *Хоть топиться, а с*

милым сходиться. Действие здесь представлено как потенциальное, глагол имеет оттенок степени проявления сильного желания, необходимости, целесообразности. В лексическом значении глагола заложено значение «приложения больших усилий для выполнения действия».

Рассмотрим далее сказуемые, выражающие модальное значение долженствования. Модальность в них выражается грамматизованными лексическими средствами, а темпоральность оказывается целиком зависимой от наличия формального средства ее выражения. Существуют ситуации осознания субъектом предмета потребности, и его отношение к ее удовлетворению возникает тогда, когда субъект ощутил недостаток, потребность, нужду в чем-либо. На эту потребность указывают прежде всего безлично-предикативные слова *надо, нужно, необходимо* – самые употребительные в языке средства выражения необходимости» [Чернова 1996: 26]: *Надо молодым гуню собрать* (о свадебных подарках). *Не о том, кума, речь, а надо взять да беречь. Площадная речь, что надо деньги беречь. Как ни плохо, а перебиться надо*. В данных примерах модификатор модального значения необходимости *надо* представлен в значении «это отвечает внутренней потребности субъекта, его намерению»: *Надо б пообедать. – Так хлеба нет! – А кнут есть? – Есть. – Пойдем собак гонять. Жить – не сено трясти, а надо домок свести*. Здесь необходимость является одновременно и ситуацией волонтактивной, требующей для своей реализации волевых предпосылок, направленных на обеспечение реализации действия.

Употребление отрицательной частицы при безлично-предикативном слове сообщает о предписании не выполнять действие: *Вот жизнь: и помирать не надо. Не надо жить, как набезит*. Лексическое значение модального компонента в данных примерах содержит в себе негативную эмоциональную оценку действия.

В предложениях, где значение необходимости выступает в наиболее узком смысле, в своем доминантном значении – «необходимость, надобность», часто присутствует указание на детерминирующую причину, представленное чаще всего в ближайшем к сказуемому словесном окружении. Планируемая ситуация выступает как намерение, которое обусловлено причиной: *Кому надо собаку ударить, тот и палку сыщет*. В следующем примере также предтекст содержит указание на причину, детерминирующую ситуацию необходимости: *Чтоб узнать человека, надо с ним пуд соли съест*.

В пословицах и поговорках безлично-предикативное слово *надо* иногда употребляется в просторечной форме «*надоть*» и выступает в сочетании с инфинитивом в безличных предложениях типа: *Надоть покликать, да надоть и посыпать*.

Обращает на себя внимание тот факт, что в пословицах и поговорках большим числом реализаций представлены экспрессивные варианты предложений со сказуемым *инфинитив + надо*, в которых на первое место выносятся *инфинитив*, а зависящая от него словоформа остается на последнем месте, это «предложения с рамочной акцентной структурой» [Русская грамматика 1980: 325]. Такая инверсия с препозицией инфинитива и постпозицией безлично-предикативного слова *надо* являет собой отклонение от нормы, что в большей степени характерно для высказываний разговорного стиля. Данное несоответствие языковых явлений стандарту, лежащее в основе экспрессивности, нетипичности и поэтому необычности, выразительности речи, присущи стилю пословиц и поговорок: *Улов не улов, а обрыбится надо. Когда-нибудь умирать надо. Нанялся волк в пастухи, говорит: как быть, послужить надо. С его совестью и помирать не надо*.

Лексема *пора* выполняет роль темпорального маркера ситуации необходимости и указывает на обстоятельство существующей необходимости, актуализирует частное значение потребности либо вынужденности. Выступая в модальной функции, *пора* указывает на временную обусловленность. Семантика самого слова содержит указание на принудительную причину, определяющую потенциальное действие [Крючков 1986: 57], либо может интерпретироваться как «имеется необходимость в совершении действия, так как настал для этого срок»: *Старый хрыч, пора тебе спину стричь. Полно браниться, не пора ль помириться? Боже мой, боже, всякий день тоже: полдень приходит, обедать пора. Полно браниться, пора подраться. Пора употребляется в значении сказуемого, в сочетании с инфинитивом имеет значение «настало время для чего-нибудь, надо».*

Модификатор *пора* также может указывать на отношение к действию, которое должно последовать за каким-то другим, прямо или косвенно послужившим его причиной. В следующих примерах лексема *пора* сигнализирует о действиях, которые необходимо совершить в дальнейшем: *Чем все завтракать, так не пора ли пообедать? Пора спать, коли некого ждать. Хороши завтраки натоцак; а не пора ли повечерять. Полно пить, пора ум-разум копить*. Так, в последнем примере реализуется значение «пришло время разуместь, то есть копить разум», это действие должно последовать за другим, прямо послужившим его причиной – «долгое время пьянства».

Нужно отметить, что в пословицах и поговорках семантика безлично-предикативного слова *пора* + инфинитив экспрессивно нагружена, необходимость выражается более эмоционально: – *Полно плести, пора домой брести! Полно путать, пора узлы вязать!*

Заключение. Таким образом, можно констатировать, что значительное количество экспрессивных вариантов предложений с безлично-предикативным словом *надо* + *инфинитив* в пословицах и поговорках свидетельствует о специфике разговорного жанра, а также о способности конструкции *надо* + *инфинитив* представлять широкий спектр реализации семантики необходимости.

Подводя итог вышеизложенного, следует отметить, что семантика модальности необходимости и долженствования инфинитивных конструкций в пословицах и поговорках включает в себя многочисленные оттенки значений: волонтактивности, побудительной желательности, необходимости совершить или не совершить действие и т. д. Модальные значения необходимости и долженствования в метких народных изречениях не просто накладываются друг на друга или «соседствуют» друг с другом, а находятся в мотивированных взаимосвязанных отношениях. Этот факт нам представляется неслучайным, поскольку использование пословичного жанра

в прошлом было стремлением передачи опыта, народной мудрости молодым поколениям, служило средством воспитания в человеке нравственности и духовности.

Библиография

- Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис [Текст] / А.В. Бондарко; Отв. ред. Бондарко А.В. – Л.: Наука, 1988. – 348 с.
- Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке [Текст] / В.В. Виноградов. – Труды института русского языка. – Том 2. Изд-во АН СССР. – М. – Л.: 1950. – С. 38–79.
- Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке [Текст] / Е.М. Галкина – Федорук: Сб. статей в честь В.В. Виноградова. – М.: 1958. – С. 103–125.
- Даль В.И. Пословицы русского народа [Текст] / В.И. Даль. – М.: Русская книга, 1993. – 614 с.
- Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка [Текст] / В.И. Даль. – М.: Эксмо, 2008. – 895 с.
- Крючков А.Л. Синонимика односоставных и двусоставных предложений с модальным значением необходимости: дисс... канд.филол.наук [Текст] / А.Л. Крючков. – М.: 1986. – 193 с.
- Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка [Текст] / А.И. Молотков. – Под ред. А.И. Молоткова. – М.: 1967. – 542 с.
- Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А.М. Пешковский. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
- Русская грамматика. РГ, Т. 1. [Текст] / отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 743с.
- Тимофеев К.А. Об основных типах инфинитивных предложений в современном русском литературном языке [Текст] / К.А. Тимофеев. – Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М.: Просвещение, 1950. – 410 с.
- Чернова С.В. Модальные глаголы в современном русском языке – Семантическая модель «замысел – осуществление замысла» [Текст] / С.В. Чернова. – Киров.: Изд-во ВГГТУ, 1996. – 160 с.
- Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи [Текст] / Н.Ю. Шведова. – М.: изд. АН СССР, 1960. – 377 с.

**Раздел IV. Феномены литературного творчества в лингвориторической парадигме:
речемыслеительные аспекты**

**Part Four. Phenomena of literary creativity in the Linguistic & Rhetorical Paradigm:
Speech and Cognitive Aspects**

Поэтика крупной жанровой формы в творчестве М.О. Ауэзова

Ананьева Светлана Викторовна

Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
Кандидат филологических наук, ассоциированный профессор
E-mail: svananyeva@gmail.com

Аннотация: Литература как способ познания человеческой природы, души, особая форма концентрированной правды – характерная позиция М.О. Ауэзова. «Путь Абая» М.О. Ауэзова – историко-художественный феномен, раскрывающий новую концепцию мира и человека, сочетающий необычайность тематики, неожиданность проблематики, свежесть красок и стилевых исканий. Поэтика крупной жанровой формы – романа и романа-эпопеи в творческом наследии М.О. Ауэзова включает «открытость» как фундаментальную возможность, которой наделяет автор и его читатель. Поэтика произведений «в движении» создает новый механизм эстетического восприятия, расширяя национальную картину мира художника слова. Вселенная Абая, воссозданная М.О. Ауэзовым на необычайно высоком художественном уровне, заиграла новыми гранями в переводе А. Кима.

Ключевые слова: биография, творческая лаборатория, личность, образ, художественный перевод, диалог.
УДК 821.512.122

Poetics of the super-genre form in M.O. Auevov's works

Svetlana V. Ananyeva

Institute of Literature and Art named after M.O. Auevov, Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: svananyeva@gmail.com

Abstract. Literature as a way of getting to know human nature, soul, a special form of concentrated truth is M.O. Auevov's characteristic stand. The author's "Abai's Way" is a historical and artistic phenomenon that reveals a new concept of the world and Man, combining the extraordinary themes, the freshness of colors and styles. In M.O. Auevov's creative heritage the poetics of the super-genre form – the novel and the epic novel – includes "openness" as a fundamental opportunity the author and his reader are endowed with. The poetics of works "in motion" creates a new mechanism of aesthetic perception, expanding the national worldview of the artist of the word. Abai's universe, recreated by M.O. Auevov at an unusually high artistic level, obtained new facets in A. Kim's translation.

Keywords: biography, creative laboratory, personality, image, literary translation, dialogue.

UDC 821.512.122

Введение. Историко-художественным феноменом, раскрывающим концепцию мира и человека, сочетающим необычайность тематики, неожиданность проблематики, свежесть красок и стилевых исканий, является роман-эпопея М.О. Ауэзова «Путь Абая».

Чем крупнее творческая личность, тем значительнее ее роль в историко-литературном и культурном процессе. Жизнь и судьба великого Абая, истоки его поэтического мастерства, многогранное поэтическое и философское наследие привлекают внимание вдумчивых и любознательных читателей. Поэт Ренессансного типа, степной побратим И.В. Гете и А.С. Пушкина, он был открыт восприятию культурных ценностей восточной и западной цивилизаций. Он словно связал прошлое с настоящим, создав сплав из всего лучшего, что было в мировых культурах.

М.О. Ауэзов в статье «Как создавалась эта книга» отмечал, что тема первых двух томов – формирование личности и становление поэтического творчества Абая [Ауэзов 1972: 3]. Прозаику удалось самое важное – показать глубинную, недоступную для многих загадку и тайну судьбы великого Абая. К 110-летию со дня рождения классика казахской и мировой литератур четыре книги романа переведены на русский язык одним мастером художественного слова – российским писателем А. Кимом. Это важно с точки зрения сохранения и передачи на русском языке стиля и поэтики романа-эпопеи.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили роман-эпопея М.О. Ауэзова «Путь Абая» и ее перевод на русский язык, осуществленный А. Кимом. При выявлении своеобразия оригинала и переводного текста вслед за А.Я. Эсалнек считаем продуктивным осознание важности «диалогического подхода

в контексте компаративистских исследований» [Эсалнек 2003: 59]. В рамках метода интертекстуального анализа раскрыто общее и особенное в художественных текстах оригинала и перевода как пример межкультурного взаимодействия казахской и русской литератур.

Обсуждение. Исторический слом степной цивилизации и культуры проходит основным мотивом прозы и драматургии М.О. Ауэзова. Роман М.О. Ауэзова «Абай» – философия национальной истории. Как писатель М.О. Ауэзов сформировался на стыке трех культурных традиций: степи, Руси и Запада. Художнику «не из чего творить красоту, кроме как из недоброй тяжести самой жизни, не из чего создавать гармонию, кроме как из мучительной дисгармонии самой жизни, не из чего лепить форму, кроме как из бесформенности летучего дня» [Анастасьев 2007: 11]. В этом состояла трагедия триумфатора, невыносимое бремя радости творения. Н. Анастасьев в книге «Трагедия триумфатора» исследует биографию и творческую лабораторию казахского писателя.

Трагедия личная и трагедия народная, в особенности – казахской интеллигенции – в центре книги, автор которой обнаруживает страшный парадокс: национальная казахская интеллигенция возникает в пламени социального взрыва. В книге Н. Анастасьева вскрыты сложнейшие отношения писателя с властью во всей их трагической противоречивости. Проблемы «художник и власть», «поэт и государство», «художник и общество» существовали во все времена. Но в XX веке они обрели невиданную остроту. В монографии показаны далеко не простые отношения внутри писательского цеха, непонимание бывших друзей. Не обойдена вниманием репрессированная литература и ее представители, цвет казахской интеллигенции – А. Байтурсынов, М. Дулатов, Ж. Аймауытов и другие. Освещена тема: М. Ауэзов и Алашорда. Красной нитью проходит идея о том, что наследие М.О. Ауэзова – это свершившийся факт культуры. И долго нам еще предстоит разгадывать загадку его личности и многогранного творчества, осознавать уникальность романа-эпопеи «Путь Абая», крупного явления в мировой художественной культуре.

Проза М.О. Ауэзова счастливо соединила в себе объективность старой классической прозы (О. Бальзак – Ч. Диккенс – Л. Толстой) и резко выраженную субъективность новой для того исторического времени литературы. Стиль письма М.О. Ауэзова по построению фразы, преобладанию развернутых синтаксических конструкций ближе стилю Л.Н. Толстого. При переводе романа-эпопеи «Путь Абая» на русский язык эту характерную черту стиля сохранить и передать удавалось не всегда.

Образ Абая – центральный в романе, с ним так или иначе связаны все сюжетные линии и персонажи. Главный герой произведения крупной эпической формы показан в разные моменты жизни, его образ дан в эволюции. Две первые книги тетралогии – триумф Абая. Две последующие – трагедия Абая. Жесткий идеологический прессинг диктовал свое. Так, З. Кедрина при переводе четвертой книги усиливала идеологическое содержание.

Важна для понимания творческой лаборатории писателя книга «Неизвестное в наследии Мухтара Ауэзова» [Неизвестное в наследии Мухтара Ауэзова 2013], лейтмотив которой – активная жизненная позиция мастера художественного слова и романтическая вера в осуществимость коренных преобразований общества. В результате поездок в Москву и работы в Российском Государственном архиве литературы и искусства, в архивах Алматы и Санкт-Петербурга найдены тексты писем М.О. Ауэзова, ранее не опубликованные, новые документы, стилистика и грамматика которых бережно сохранены.

«Неизвестное в наследии Мухтара Ауэзова», бесспорно, сокращает культурную дистанцию, делая доступными широкой научной общественности неопубликованные ранее документы. Книга уникальна по широте охвата материала, тематике, проблематике и хорошо структурирована. Она включает анкеты 20-х годов, протоколы 20–50-х годов; эпистолярное наследие 30-х–60-х годов; стенограммы, выступления, рецензии 30-х–50-х годов; протоколы 20–50-х годов XX века. Книга иллюстрирована копиями подлинных исторических документов, включает комментарии и «Именной указатель». С ее страниц звучит голос писателя, сохранен его образный язык и стиль. Протоколы обсуждения романа доносят до нас разные оценки и точки зрения выступающих. Несмотря на критику, выступающие называют эпическое полотно М.О. Ауэзова выдающейся книгой, раскрывают замечательное мастерство прозаика, подчеркивая, что достоинство произведения крупной жанровой формы неоспоримо.

Раритетны письма и телеграммы М.О. Ауэзова, передающие обаяние личности, масштаб и размах деятельности писателя и литературоведа. Перед читателем предстает человек щедрого сердца, внимательный, заботливый, доброжелательный и в то же время требовательный и непреклонный, когда речь идет о творчестве: «Критики критикуют произведение, но и у критиков есть недостатки» [Неизвестное в наследии Мухтара Ауэзова 2013: 309].

Чрезвычайно актуальны высказывания и труды М.О. Ауэзова о художественном переводе. Ученый-литературовед анализирует в своих исследованиях точный, неточный перевод, идеальный. Пишет о необходимости подготовки высококвалифицированных кадров переводчиков, исследует казахско-русские литературные связи. Является автором ряда статей по русской и западно-европейской классике, сказав и новое слово в пушкиноведении своего времени: параллели Пушкина-драматурга (маленькие трагедии) с французскими и английскими драматургами.

Настоящий художественный перевод – это не столько передача сюжета романа и даже смысла, сколько перевод чувств. В этом убежден А. Ким, прекрасно понимая, что любой перевод – это состязание, соперничество, пользуясь музыкальными ассоциациями, между композитором и исполнителем произведения, борьба за то, чтобы усилить текст оригинала. Об этом признанный мастер художественного слова говорил на встрече в Институте литературы и искусства имени М.О. Ауэзова в марте 2013 года.

В повести «Мое прошлое» А. Ким подчеркивает, что в эстетике его «влечет не яркий символ вечного, а трепетный нюанс мимолетного» [Ким 2002: 10]. Тон его произведений окрашен печалью вселенского одиночества. Подлинное существование писателя может проходить только во вселенной мира художественного слова, в безграничном пространстве поэзии, наполненном красотой и гармонией.

Главное в переводе А. Кима – свобода художника, передан удачно дух, а не буква текста. Глаза на степной быт и нравы раскрывает сыну Улжан, советуя не вмешиваться в дела взрослых, у соперников даже зола их очагов не дружит. Но Абай оказался втянутым в «запутанные, как развалившийся клубок ниток, темные дебри вражды и ненависти. Непроходимые дебри. Абай на мгновение увидел себя со стороны: втянутого в этот клубок, себя, блуждающего в этих дебрях, беспомощного и беззащитного, совсем безоружного в лютой войне коварства и ненависти. Очень рано проявилось у Абая это свойство: как бы раздваиваться и рассматривать себя со стороны глазами постороннего человека» [Ауэзов 2012: 23].

Наряду со степными нравами и обычаями в первых двух томах романа-эпопеи «Путь Абая» значительное место занимают сцены поэтических состязаний акынов, песенные вечера. От исполнителя мелодических поэм, жырау, степного певца Байкокше Абай впервые услышал «Козы-Корпеш и Баян-Сулу». Пожилой Барлас исполняет мощную, красивую и впечатляющую поэму «Кобланды батыр» также, как и акын Марабай из Младшего жуза. Нередко Большой дом Улжан наполняется высокой музыкой и превращается в зачарованное место, где побывало все население аула, жаждающее встречи с родной музыкой и с высоким словом.

Прощаясь с Абаем, Барлас дарит ему свою домбру, благословляя стихами на славный жизненный путь. Абай чувствовал, как в нем просыпаются какие-то неведомые силы, поднимающие его душу, словно крылья сокола, устремленного в небо. Аул Абая посещает и прославленный певец, сэре Биржан, редкий и почетный гость из Кокшетау, обладатель красивого, бархатного голоса.

Один из ярких эпизодов романа – эпизод степной охоты. Нападение беркута на лису автор-повествователь считал своего рода продленной лирической паузой, приемом психологического замедления перед изображением картины бурана, приведшего Абая в аул, где живет первая любовь поэта – Тогжан; бурана, явившегося прообразом и предпосылкой душевной бури, пережитой самим поэтом. Вновь обретенная любовь становится для Абая источником волнующих песен.

Такое же значение имеет встреча Абая с Айгерим, вдохновившей поэта на замечательные лирические произведения. Через музыку, исполнительское искусство раскрываются характеры героинь. Айгерим пела «Топайкок» чудесно, ее диковатый голос завораживал. Она вся во власти песни, музыки.

Почетный директор Института мировой литературы имени А.М. Горького РАН А.Б. Куделин считает роман казахского прозаика не только выдающимся литературным творением, но и замечательным в историко- и теоретико-литературном отношении сочинением, в котором ясно прослеживается изложенная художественными средствами концепция Ауэзова-ученого, что дает верные ориентиры для определения значения творчества М.О. Ауэзова в контексте мирового литературного процесса. А.Б. Куделин обращает внимание на то, что роман-эпопея буквально насыщен «именами сказителей, музыкантов, философов, писателей и ученых, исторических и государственных деятелей, предводителей народных восстаний и революционеров и т.д., героев фольклорных и литературных произведений, названиями легенд, сказаний, фольклорно-эпических произведений, литературных, исторических, теологических и прочих сочинений, литературными и фольклорными реминисценциями» [Куделин 2013: 25].

О красоте и гармонии человеческой жизни, о корабле мечты, «корабле своей судьбы с надписями “Борьба” и “Надежда” на флагах, реющих на мачтах» [Ауэзов 2012, Кн. 4: 550], размышляет в «Эпилоге» второго тома романа «Путь Абая» его главный герой. Впереди – опять борьба. И в этой борьбе он одинок, но у него есть волшебные силы – его поэтический дар и родной народ, который он полюбил. Но если первая сила не пробудится, то вторая ничем не сможет ему помочь. И одиночество возьмет верх.

В издании 1972 года роман «Путь Абая» М.О. Ауэзова представлен в двух томах, каждый из которых, в свою очередь, состоял из двух частей. Книга 3-я издания 2012 года и первая часть второго тома издания предыдущего имеют почти идентичные названия глав, отличаются лишь незначительно третья («Черные сборы» в переводе Л. Соболева – «Черные поборы») и шестая («В кольце» – «В окружении»).

Книга 4-я издания 2012 года открывается главой «Во тьме», в предыдущем издании в переводе Н. Анова и З. Кедринной она называлась «Во мраке». А. Ким подчеркнул таким образом смысловое содержание. Названия следующих глав «Над бездной», «Во вражде», «В схватке» сохранены и в новом переводе. «В кручине» заменено «В печали». И оставлено без перевода название последней главы «Джут». У Н. Анова и З. Кедринной было более нейтральное «В гололедицу».

Вселенная Абая, воссозданная М.О. Ауэзовым на необычайно высоком художественном уровне, заиграла новыми гранями в переводе А. Кима. Разумеется, перевод – неминуемое видоизменение оригинала, что может быть обусловлено свойствами языков и другими факторами. В переводе А. Кима, творческий характер которого несомненен, есть очень важный момент: бережно воссоздан образ автора романа-эпопеи «Путь Абая», с его видением и ощущением мира, передано обаяние оригинала.

Заключение. Каждый новый перевод, безусловно, обогащает наши литературы. «Путь Абая» М.О. Ауэзова в переводе на русский язык А. Кимом стал ближе и доступнее читателям славянского мира, поскольку первые переводы многое оставляли недосказанным (по идеологическим причинам). Полный текст оригинала был восстановлен к 1998 году. Роман-эпопея – подлинное, бесценное духовное достояние, а творчество выдающегося казахского писателя и ученого М.О. Ауэзова – в числе «явлений духовной культуры, имеющих непреходящее значение. Величайшая заслуга его заключается в том, что его творчество заставило обратить внимание на литературу, фольклор и всю духовную культуру казахского народа. И он вслед за своими предшественни-

ками показал необходимость и плодотворность обращения к мировому литературному опыту» [Анастасьев 2007: 58].

Художественный перевод поднимает престиж казахской литературы на мировой арене. Перевод А. Кима романа-эпопеи М.О. Ауэзова «Путь Абая» на русский язык – еще одно яркое и наглядное проявление межлитературного и межкультурного взаимодействия Казахстана и России, приумножение наших духовных богатств.

Библиография

- Анастасьев Н. Трагедия триумфатора. – Алматы: Атамұра, 2007 – 437 с.
- Ауэзов М.О. Как создавалась эта книга // Ауэзов М.О. Путь Абая. Т. 2. – Алматы: Жазушы, 1972. – С. 3–7.
- Ауэзов М. Путь Абая. Пер. с каз. А. Кима. Кн. 1. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2012. – 568 с.
- Ауэзов М. Путь Абая. Пер. с каз. А. Кима. Кн. 4. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2012. – 528 с.
- Ким А. Мое прошлое // Ким А. Остров Ионы. Метароман. Повести. – Москва: Центрполиграф, 2002. – 370 с.
- Куделин А.Б. Поздравление // Мемориальному Дому-музею М.О. Ауэзова – 50 лет! / сост. А. Калиаскарова. – Караганда, 2013. – С. 24–26.
- Неизвестное в наследии Мухтара Ауэзова. – Алматы: ИД «Библиотека Олжаса», 2013. – 400 с.
- Эсалнек А.Я. Компаративистика и диалогизм // Сравнительное литературоведение: теоретический и исторический аспекты. Материалы Международной научной конференции «Сравнительное литературоведение» (V Поспеловские чтения). – М.: Издательство МГУ имени М.В. Ломоносова, 2003. – С. 59–66.

Художественный текст билингвального автора как вариант межкультурной коммуникации в образовательном процессе

¹Бейсенова Жайнагуль Сабитовна

²Хамидова Азима Хусниддиновна

³Жаныбекова Багдагуль

⁴Лаумулина Айсулу

⁵Джакипова Гульсана

¹Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан
010008 г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: zhaina_b@mail.ru

²Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан
010008 г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: azima691@mail.ru

³Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан
010008 г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
магистр русского языка и литературы, докторант PhD
E-mail: zhanibekova_89.24@mail.ru

⁴Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан
010008 г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
магистр русского языка и литературы, докторант PhD
E-mail: aisulu@laumulina.com

⁵Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан
010008 г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
магистр русского языка и литературы, докторант PhD
E-mail: jakipova.gulsana@mail.ru

Аннотация. В данной статье описываются подходы к рассмотрению художественно воплощенного билингвизма как варианта межкультурной коммуникации в образовательном процессе. Межкультурная коммуникация посредством художественного произведения имеет ряд преимуществ по сравнению с живым реальным общением, ставших предметом исследования, презентуемого в статье. Чтение художественного текста билингвального автора является одним из вариантов межкультурной коммуникации, способствующего образованию нового культурно-языкового пространства. Методологическая база исследования представлена междисциплинарным подходом к осмыслению культурных явлений, привлечением результатов достижений в других науках. Как одно из интегративных направлений актуализируется междисциплинарное единение лингвистики и «неориторики», в контексте которого в работе описаны обстоятельства, выступающие в роли факторов, определяющих специфику межкультурной коммуникации при чтении художественного текста. Рассмотрение общих вопросов стратегии лингвориторической компетенции обучающихся в академических условиях дает возможность сформулировать некоторые рекомендации и пути решения по использованию художественного текста билингвального автора как варианта межкультурной коммуникации в практике обучения. Источником в данном исследовании является художественная публицистика казахского двуязычного писателя и публициста Ануара Алимжанова.

Ключевые слова: художественный текст, билингвальный автор, межкультурная коммуникация, Ануар Алимжанов, исследовательская парадигма, междисциплинарное единение лингвистики и «неориторики».

УДК 81'246.2

Bilingual author's literary text as a variant of intercultural communication in educational process

¹Zhainagul S. Beisenova

²Azima K. Khamidova

³Bagdagul N. Zhanybekova

⁴Aisulu V. Laumulina

⁵Gulsana Dzhakipova

¹Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayev, Str. 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: zhaina_b@mail.ru

²Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayev, Str. 2
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: azima691@mail.ru

³Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayev, Str. 2
Master of Russian Language and Literature, PhD Student
E-mail: zhanibekova_89.24@mail.ru

⁴Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayev, Str. 2
Master of Russian Language and Literature, PhD Student
E-mail: aisulu@laumulina.com

⁵Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayev, Str. 2
Master of Russian Language and Literature, PhD Student
E-mail: jakipova.gulsana@mail.ru

Abstract. This article dwells on the directions to considering artistically embodied bilingualism as a variant of intercultural communication in the practice of education. Intercultural communication via a work of fiction which has become the subject of this research has a number of advantages over face-to-face communication. Reading a bilingual author's literary text is one of the options of intercultural communication contributing to the formation of a new cultural linguistic space. The methodological basis of the research is represented by an interdisciplinary approach to understanding cultural phenomena, attracting achievements in other fields. The paper actualizes the interdisciplinary unity of linguistics and new rhetoric as an integrating direction. In this context the study describes the circumstances that act as factors determining the specifics of intercultural communication while reading a literary text. The consideration of the general issues of the students' strategy of linguistic competence in academic conditions makes it possible to formulate some recommendations and solutions to the use of a bilingual author's literary text as a variant of intercultural communication in the practice of teaching a second language. The material of this study is the literary journalism of Anuar Alimzhanov, a Kazakh bilingual writer and publicist.

Keywords: literary text, bilingual author, intercultural communication, Anuar Alimzhanov, research paradigm, interdisciplinary unity of linguistics and new rhetoric.

UDC 81'246.2

Введение. Познание иной культуры и языка вызвано социальной необходимостью переступить культурный и языковой барьер, препятствующий научному и культурному обмену между народами, говорящими на разных языках. Вместе с тем, очевидной реальностью является и важность экономического обмена, особенно в современных условиях интеграции многонациональных стран. Так, рассуждая о проблемах межкультурной коммуникации, С.П. Мамонтов называет экономический обмен как «едва ли не самый важный фактор, лежащий в основе формирования наций...», при этом определяя категорию нация «уже не только как этническую общность», а представляющую собой «общность людей, складывающуюся в процессе приобретения ими единой территории... и единой государственности» [Мамонтов 2001: 129–130]. До настоящего времени художественный текст билингвального автора в практике академического обучения не представлен как предмет системного описания в контексте межкультурной коммуникации. Идея о коммуникативном начале художественного искусства обсуждалась в трудах писателей и ученых [Бахтин 1986]. Литература – это диалог, который ведут между собой автор и его читатель и этой данностью обуславливается актуальность содержания данной статьи. Цель исследования состоит в описании инновационного подхода к формированию нового культурно-языкового пространства («вторичной» языковой личности) в процессе освоения феномена художественного текста автора как творческой билингвальной личности и классифицировании обсуждаемого варианта межкультурной коммуникации как интегрированного в контексте двух культур. Иллюстративным материалом послужила художественная публицистика пишущего на русском языке казахского писателя Ануара Алимжанова, лауреата Международных литературных премий имени Джавахарлала Неру, Агустиньо Него, «Лотос». Многие очерки и короткие повести писателя переведены на английский, французский, немецкий языки, на фарси и суахили, получили международное признание. Его публицистика отличается своеобразием и самобытностью, активной гражданской позицией, сочетающейся с глубоким знанием национальной психологии, духовного мира героя.

Материалы и методы. Методологическая база исследования представляет собой междисциплинарное осмысление культурных явлений, привлечение достижений в других науках, переход от фактического знания о человеке и мире к глубинному. Концептуальные основы обучения второму языку в академических условиях носят комплексный характер. Научная основа обучения не ограничивается триединой системой знаний: лингвистикой, психологией, общей дидактикой. Такой подход привел к возрождению коммуникативной направленности (онтологической дидактики), который концентрируется на личности учащегося, игнорируемой в старых программах обучения второму языку [Вирзонин 1999, Милославская 2001].

Обсуждение. Идеи и гипотезы о языке и речи Ф. де Соссюра [Соссюр 1977] в трудах о лингвистике его времени сегодня являются источниками многих новых направлений в науках о языке и речи и становятся определяющими стимулами для научных открытий на протяжении XX века. Речь идет об учении о внутренней и внешней лингвистике, о разграничении языка и речи. Если внутренняя лингвистика определяет язык на уровнях фонологическом, лексическом и грамматическом, то внешняя лингвистика рассматривает язык с учетом человеческого фактора. Обобщая подходы к определению понятий язык и речь, Н.А. Слюсарева выделяет человека *homo loquens*, область деятельности говорящего в качестве главного звена между системой и текстом [Слюсарева 1975]. Проблема соотношения языка и речи получает разработку в работах ученых, в частности, в трудах профессора М.М. Копыленко [Копыленко 1998], в которых находит описание ряд новых интегрированных отраслей лингвистических исследований с учетом личности человека: психолингвистика (язык-индивид), социоллингвистика (язык-общество), этнолингвистика (язык-культура). Современные интегративные науки последнего десятилетия пополняются лингвокультурологией, когнитивной лингвистикой, концептологией, комплексно объединяющих знания о том, каким образом человек познает внешний мир, язык и культуру, как формируется целостная картина мира в его сознании. Такое положение позволяет судить о большом междисциплинарном и прикладном потенциале синергетического мировидения [Кубрякова 1996]. Антропоцентричный подход к получению знаний, согласно утверждению ученых, нашел отражение в различных национальных филологических традициях [Алпатов 2012]. Таким образом, антропоцентрическая парадигма рассматривает межличностную солидарность, эвалюацию, метакогнитивные знания, стремление к познанию общечеловеческой культуры как части развития личности: «задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [Гессен 1995: 36].

На основе учения Ф. де Соссюра о «круговороте речи», то есть, коммуникации, в процессе которого наблюдается обмен дискурсивных образований при различных формах общения, получает новое наполнение понятия о двустороннем дискурсе [Вахек 1964: 36]. В контексте темы данного исследования в число множества дискурсивных образований входит группа высказываний (макротекст), связанных между собой по смыслу и погруженных в реальную социальную, культурную жизнь, воплощенную в художественную форму, но уже не одного говорящего, а двух участвующих в межкультурном коммуникативном процессе: языковой личности писателя, автора художественного текста, (в нашем контексте билингвального писателя) и личности обучаемого. Под макротекстом мы понимаем «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни конкретной общественной группы» [Щерба 1974: 26].

Данные оценки взгляда на обучение привели к тому, что сегодня наблюдается пересмотр традиционного мнения о природе сознания, психологии и языка обучающегося. На современном этапе развития теории гуманитарного обучения наибольшее внимание привлекают не узко специализированные научные исследования, а работы с междисциплинарным осмыслением явлений и их интеграцией в единые стратегии для решения научных и практических задач. Как справедливо отмечают ученые, «наблюдается тенденция к целостному образованию: активно интегрируются учебные области, синтез научного, философского, художественного и религиозного подходов, в частности, лингвистики и литературоведения, которые ведут к переходу современной гуманитарной науки от фактического знания к глубинному подходу, имеющего своей установкой представление целостного видения картины мира человека» [Маслова 2014: 7].

Эта мысль находит подтверждение в описании синтеза учебной области лингвистики и литературоведения в трудах ученых из различных научных сфер [Вернадский, Микешина 1992; Рикер 1995, Лешкевич 2001, Гершунский 1998, Бердяев 1994, Ухтомский 1922, Вико 1994].

Как известно, дальнейшее развитие науки наблюдается в процессе смены исследовательских парадигм. В начале XXI века составляющие парадигмы знания [Кубрякова 1995: 167] дополняются следующим звеном, а именно как «функционально-коммуникативное направление в рамках антропоцентризма как общепризнанной мегапарадигмы», определяющаяся как «глобальная тенденция филологического поиска» [Ворожбитова 2019: 5]. Как одно из интегративных направлений актуализируется междисциплинарное единение лингвистики и «неориторики» [Там же: 10–11]. Лингвориторическая концепция в рамках вышесказанного представляет собой интегративное направление исследований в филологической науке, синтезирующее устремления, в частности языковедения, речеведения, литературоведения и др. «человековедческих» дисциплин на новом уровне концептуального осмысления [Там же: 4]. Следовательно, объектом лингвориторической интерпретации является «филологическая триада «текст – дискурс – произведение».

Рассмотрение общих вопросов стратегии лингвориторической компетенции обучающихся в академических условиях дает возможность сформулировать некоторые рекомендации и пути решения по использованию художественного текста билингвального автора как варианта межкультурной коммуникации в практике обучения второму языку, приобщения к языковой картине мира этноса страны проживания. Проблема межкультурной коммуникации может находить свое решение при изучении особенностей процесса создания и передачи художественного текста творческой билингвальной личностью. В условиях естественного двуязычия изучение языка связано с желанием и стремлением к обмену информацией, к взаимопониманию в соответствии с экстралингвистической ситуацией и мечтой обучающегося. С рассмотренным явлением имеет непосредственную связь такая проблема, как включение в учебный процесс материала, вводящего в мир культуры народа, без чего адекватная коммуникация не является возможной [Верещагин, Костомаров 1973]. В существующей программе курса «Страноведение» страноведческая тематика в широком смысле направлена более всего на изучение истории и географии. Этнокультурные и языковые контакты в современном мире углубляются и расширяются, что, позитивно влияет на языковую ситуацию и непосредственно на образовательную среду.

Современные билингвы живут в пространстве интердискурса, и эту ситуацию нужно направить в благодатное русло стратегии современного бикультурного образования. Художественные тексты напрямую отражают культуру, несут информацию об истории, национальном поведении, в целом, обо всех составляющих культуры. В этом аспекте текст рассматривается как «набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, не только непосредственные ассоциации, но и большое число косвенных. В свою очередь, правила построения текста зависят от контекста культуры, в котором он возникает» [Маслова 2007: 87].

На интегративном филологическом уровне дискурс-текст соотносится с произведением в целом как единством авторской художественной продукции и читательской рецепции обучающегося второму языку. При этом лингвориторическая компетенция может находить свое решение при изучении особенностей процесса создания и презентации художественно воплощенного билингвального текста. Вариант межкультурной коммуникации, представленный в текстах билингвальных авторов, объединяет два центра сознания, что позволяет воспринимать их как структурное целое и определить их как интегрированные, представляющие ценность для развития обеих культур [Бахтикерева 2005: 11]. Создавая художественный текст, автор ориентируется на закрепленные в той или иной культуре основы модели картины мира. Искусство же интерпретации текста иноязычным читателем состоит в умении увидеть не лежащий на поверхности, содержащий в себе ментальный пласт сознания. «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект (“DU”）」 [Бахтин 1986: 481].

При этом нужно учитывать особенности читателя-реципиента, потому как его сознание задано спецификой национальной культуры. Поэтому чтение иноязычной художественной литературы сопоставимо с процессом межкультурной коммуникации, т.к. при восприятии данного текста обучающийся вступает в коммуникацию с представителем чужой культуры. Ниже мы рассмотрим некоторые параметры-факторы, характеризующие специфику межкультурной коммуникации при чтении художественного произведения, учитывая тот факт, что межкультурная коммуникация посредством художественного произведения имеет специфические особенности по сравнению с живым общением. Неориторическая направленность анализа художественного произведения рассматривается в качестве дискурса, – коммуникативного события между креативным и рецептивным сознаниями. Согласно Ю.С. Степанову «Дискурс существует прежде всего и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, – в конечном счете – особый мир. В мире всякого дискурса действуют свои правила синонимичных замен, свои правила истинности, свой этикет. Это – возможный (альтернативный) *мир* в полном смысле этого логико-философского термина. Каждый дискурс – это один из возможных *миров*. Само явление дискурса, его возможность, и есть доказательство тезиса «Язык – дом духа» и, в известной мере, тезиса «Язык – дом бытия» [Степанов 1998: 676].

Далее рассмотрим обстоятельства, которые выступают в роли факторов, определяющих специфику межкультурной коммуникации при чтении художественного текста. Поскольку обучающийся второму языку не является представителем естественной читательской среды, способной активно участвовать в «не-собственно художественном развитии» литературы, представляется актуальным в рамках интегративного лингвориторического подхода определение литературного процесса и пояснение соотношения «ветвей» литературы страны изучаемого языка, типологии казахского писателя как литературной личности.

1. Определение литературного процесса.

Казахская литература – «особый дискурс-ансамбль, т. е. совокупность всего многообразия авторских дискурс-практик, цельный синтез дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации отечественного варианта, включающего более частные дискурс-ансамбли» [Ворожбитова 2019: 124]: а) казахоязычный, б) русскоязычный, в) художественно воплощенный билингвальный.

Учитывая особенности сознания, заданные не только личным опытом, но и особенностями национальной культуры реципиента-обучающегося (читателя), обстоятельства-факторы целесообразно дополнить классификационными позициями литературной личности писателя: 1) тип литературной личности казахского писателя как представителя метрополии; 2) тип литературной личности русскоязычного писателя как представителя диаспор; 3) тип литературной личности билингвального писателя – этнический автор, пишущий на неродном языке, через художественное измерение трансферирующий этнокультурное содержание.

2. Риторский статус писателя-билингва.

Понятие о риторском статусе творческой личности, репрезентирующего дискурс, специфичное по содержанию-смысловым и языковым особенностям, научно сформулировано в работах А.А. Ворожбитовой: «Ритором – с заглавной буквы, т.е. в подлинном смысле этого слова – в лингвориторической парадигме является не просто сильная языковая личность, обладающая высокой лингвориторической компетенцией, но прежде всего ориентированная на социально значимый идиодискурс в рамках этически ответственного речевого поступка» [Ворожбитова 2019: 145]. В данном тезисе прослеживается направленность на актуализацию в контексте социокультурной коммуникации речевой деятельности писателя как личности, сквозь призму его отношения к общечеловеческим ценностям, человека, добра, красоты, правды, истинности, честности. Названные культурные категории служат определением социального образа человека и характеризуют нравственные качества и идиостиль писателя. Данная позиция находит подтверждение в словах М.Бахтина: «позиция автора-художника и его художественное задание может быть и должно быть понято в мире в связи со всеми ценностями познания и этического поступка» [Бахтин 1994: 283].

В книге-очерке «Пятьдесят тысяч миль по воде и суше» [Алимжанов 1962] такой траекторией писатель обозначил творческую приверженность к культурным и социальным концептам: *человек и его судьба, путь-дорога и время*. Книга наполнена монологическими раздумьями писателя *о человеке во времени и времени в*

человеке, желанием раскрыть особенности его духовного состояния. Контексты с использованием «человек», «человек во времени», *время в человеке* указывают на то, что А. Алимжанов выводил свой специфический дискурс: как художник слова он выражал свои мысли и как *человек частный*. В смене авторской парадигмы мы на я в перестроечные годы – смена культурной парадигмы с живым содержанием «человеческого бытия»: *Я хочу, чтоб он, этот город, с именем которого связано многое в судьбе моего народа, был прекрасен так же, как и прекрасна степь, у истоков которой он стоит. // Я убежден, что корифей нашей литературы Мухтар Ауэзов говорил о том, что даже одна личность, судьба одного человека, словно в фокус, вобрала в себя Время...* [Алимжанов 2012].

Публицистике писателя присущи черты исповедальности, которые служат усилению авторского я, текстовой модальности. Автор, размышляя о жизненном пути человечества, о его судьбе, выражает себя, свои чувства, мысли, обогащает текст оригинальным взглядом, делает изложение эмоциональным. *Подобно тому как весеннее солнце обновляет землю, люди расчищали свой путь, стремясь к новому. «Если слово звучно, если мысль верна, не погибнет песня, песня вовек жива».* Дискурсу А. Алимжанова характерна оптимистичность: *Его путь и его судьба неразрывно связаны с национальной культурой: ее история (степи) – это история моей республики, это судьба моего родного «Карлыгаша», живущего ныне полнокровной жизнью. Наконец, это судьба наших отцов, это и наша судьба – судьба наследников великих завоеваний – романтиков и мечтателей. вспомните, как был получен первый миллиард пудов казахстанского зерна!* [Там же]. Обилие слов *судьба, человек, путь* в контексте связанные с понятиями *родина, степь, отец, история малой родины* доказательствуют, что данные свойства являются для писателя важными как ключевые этические свойства человеческого сознания, присущие человеку вне зависимости от цвета кожи и вероисповедания.

3. Пространственно-временная дистанцированность автора и читателя.

В условиях непосредственной коммуникации ее участники находят возможности подключиться к коммуникативному поведению своего партнера в целях адекватного восприятия информации. Межкультурное общение через художественное произведение такой возможности не предоставляет. Исходя из концепции «диалогизма» М. М. Бахтина, можно предположить, что художественное произведение предполагает наличие общения отстраненных друг от друга во времени в пространстве автора и обучающегося в роли читателя. Особенности и сложность подобного контакта заключается в том, что он носит косвенный характер, в отличие от непосредственной коммуникации. Особую актуальность данное явление приобретает при восприятии экспрессивных заголовков, в котором значение зависит от интонации: прочтет ли читатель данную публикацию или не поймет и не обратит на нее внимание. Заголовкам публицистики А. Алимжанова присущи процессуальность, перцептивность и иносказание, сильный культурный подтекст. Подобные экспрессивные заголовки могут как привлечь обучающегося, так и отпугнуть их как читателей, так как тональность заголовка может привести к изменению значения слова: *День, равный веку, Черный друг, Шелковый путь, Перо поэта – сильнее меча, Дети Будды, Земля, с которой стартовал «Восток», Слово, сближающее народы.* Заголовки актуализируют новизну выражения, они, по выражению самого автора, «подчеркивают и раскрывают эпоху».

4. Уникальность экспрессивных особенностей художественного слова.

В данном контексте речь идет об использовании слова в художественном произведении. «Если бы у слов был только один смысл, тот, который указан в словаре, если бы второй язык не расшатывал и не раскрепощал достоверности языка, – не было бы литературы» [Barthes: Электронный ресурс]. Трудность в адекватности восприятия заключается в том, что слова-эквиваленты в разных языках могут иметь различные культурные ассоциации.

Так, знаковые понятия *земля, дом, культура, синие горы, своя жизнь, зерна дружбы* А. Алимжанов понимал как ценность своего времени (*День, равный веку, Веление времени, Исповедь века, Путешествия вглубь*), в котором ему суждено было жить. Как ценность своей Родины (*Дары казахской земли*), с которой стартовал «Восток». Как землю (*Под отцовским небом, Синие горы, Сувенир из Отрара*), в которой ему было суждено родиться. Как ценность своего призвания (*Перо поэта – сильнее меча, Долг писателя, Ответственность художника, Уроки Мухтара Ауэзова, Возвращение учителя*), в котором ему суждено было творить. Благозвучие русского слова благоприятствует метафорическому переносу слова. Рассматривая метафору *зерна дружбы*, следуем за содержанием авторского текста, отражающего наблюдения над жизнью и включенные в них рассуждения автора. «*Эти зерна были выращены на казахской земле, и попали на Пятый Всемирный фестиваль в Варшаву, а затем в Москву. И вот из Москвы в новое путешествие по свету пошли золотые пшеничные зерна, рожденные на казахской земле*». Метафорическое использование слова основано на образе, который возникает при произнесении данного слова. Далее автор размышляет: «*Конечно, о фестивале, о зернах дружбы будут написаны книги. Я же хочу рассказать лишь об одном из тех, кто получил зерно из Казахстана. Пришлось бы исписать немало страниц, чтобы рассказать историю этих зерен, историю людей, которые стали их обладателями, историю той земли, где взойдут они*».

Цель автора – не только расширить фонд знаний читателя, обогащение его картины мира, но и, в известном смысле, создание своего читателя, вовлечение его в свою модель миропонимания: «*Это хороший подарок. Я посею эти зерна на вьетнамской земле, а собранный урожай раздам нашим крестьянам. Пусть больше будет зерен дружбы, пусть больше будет хлеба*». Рефрен метафоры *зерна дружбы* становится смысловой доминантой всего сборника: песня как полет души человека, это *зерно дружбы*: участники фестивалей увозили с каждого форума пшеничные зерна и новую коллекцию песен, сердца людей наполнены не только песнями, но и стремлением обрести *зерна свободы*. *Настоящие писатели носят в груди сердце своего народа*. Подобное отношение переключается с этноцентрическим подходом, согласно которому вся картина жизни оценивается человеком сквозь призму ценностей своего этноса, который воспринимается в качестве эталона.

5. Маркеры этнической картины мира.

Обучающийся, погружающийся в иную культуру через вхождение в интегрированный текст и владеющий при этом правилами и законами родной для него речевой культуры, не только понимает текст билингвального писателя, но и сохраняет его в той форме, которая способствует его актуализации с использованием системы содержащихся в нем знаний. При этом, возможно обучающийся и не будет его использовать в своей языковой практике, потому как не считает их фактами системы своего языка. Но приобретенное таким образом знание переработанных билингвальным автором заимствований, несомненно, войдет в когнитивную систему обучающегося второму языку. Такое знание может быть использовано в любой ситуации для решения проблем речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Историческая реальность как маркер этнической картины казахского мира отражена через категорию исторического хронотопа в повести А. Алимжанова «Стрела Махамбета» [Алимжанов 2011].

«Мир» богатых степняков (баев), писатель представляет как замкнутое пространство юрты *бая старшего жуза Акбая*: «Подушки и теплые одеяла, сложенные вместе с кошмами, громоздились на деревянной кровати, отделанной адаевскими косторезами. Тут же висело инкрустированное седло. Его, наверное, делали мастера из рода Шеркеш. Ведь все лучшее, что создается аульными мастерами в Нарын-Кумах, доступно Акбаю. И эти широкие узорчатые ленты, висящие вдоль решетчатого остова юрты – дело рук адаевских мастериц. А потрепанный благородный ковер Акбай, наверное, купил в Хиве за добрый косяк кобылиц»; «Увидев ортеке, Узак вспомнил, с какой злобой Акбай сказал Курмангазы: «Загнал коня – в зиндан упрячу тебя». Ортеке – деревянные фигурки лошадок на деревянной подставке, Нити от фигур привязаны к пальцам домбристов – таким образом, фигуры танцевали в такт его игре. «Музыка сама по себе, без слов, не могла иметь столь покоряющую и призывную силу, как стих. В этом Узак был уверен. Уверен, пока не появились кюи Курмангазы»; «Никогда Узак не был так одинок. Он не мог вспомнить случая, чтобы акын или домбрист проводил вечер в уединении. Так уж повелось в аулах с древних времен. Каждый вечер люди собирались возле домбриста или просто уважаемого старца, сказителя или веселого балагура и молча слушали песни и сказки, были и небылцы о жизни в степи» [Алимжанов 2011: 94].

Писатель расширяет культурные знания читателя пояснением по укладу жизни кочевников: о у древних кочевников всегда существовало разделение на три основных жуза (младший жуз – черная кость, средний жуз и старший жуз – белая кость): «...У Акбая несметные табуны, а он из-за одного коня готов убить человека. Из-за одного коня он готов начать вражду со всем родом Кызылкуртов, к которому принадлежит Курмангазы»; «Зачем вам этот бродяга? Ведь он из рода Кызылкурт. А вы, аксакал, из почетного рода Байұлы». В данном фрагменте рассмотрение и знание случаев проявления лакун при сопоставлении языков может быть использовано в любой ситуации для решения проблем речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Приобретенные знания в его неязыковом сознании позволят обучающемуся адекватно воспринимать фрагменты реалий в заимствованиях.

Заключение. В качестве итога необходимо подчеркнуть многоплановость и комплексность художественного текста билингвального автора как творческой языковой личности в контексте межкультурной коммуникации. Становится важным исследование и описание базовых стереотипных представлений различных культур, что позволит решить многие проблемы, возникающие при межкультурной коммуникации как реальной, так и опосредованной чтением художественного произведения. Двусторонний дискурс представляется как наиболее важный процесс реальной межкультурной коммуникации. Художественно воплощенный билингвизм может быть успешно использован для достижения целей межкультурной коммуникации в процессе вузовского обучения, так как в произведениях писателей-билингвов в художественной форме отражена глобальная картина мира, культурные концепты. Интегрированный текст в контексте его прочтения с позиций лингвориторической концепции способствует расширению границ мировидения обучающегося и создает пространство для исследования феномена культурной глобализации на почве индивидуального и национального опыта мировидения. Предложенные формы работы ориентируют на пути преодоления культурной дистанции при работе с иноязычной аудиторией, формирование современной бикультурной языковой личности. Однако, в одном сообщении не представляется возможным полно решить затронутые теоретические и прикладные задачи межкультурной коммуникации в контексте овладения иной культуры и иного языка, как открывающим широкий доступ к последующему уровню культурно-цивилизационного совершенствования общества. Несомненным остается одно – дальнейшее исследование поставленных вопросов может сподвигнуть к разработке многих перспективных вопросов межкультурной коммуникации в условиях академического обучения.

Библиография

- Алпатов В.М. История лингвистических учений: учебное пособие. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 368 с.
- Бахтикерева У.М. Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 2005. – 44 с.
- Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / Сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М.: Худ. лит., 1986. – 544 с.
- Бердяев Н.А. Новое средневековье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.labirint.ru/books/645013/> (дата обращения 26.06.2021)
- Варзонин Ю.Н. Что даст риторике прагмалингвистика? [Электронный ресурс]. – 1999. – Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~susov/Varzonin2.htm>.
- Вахек Й. Лингвистический словарь Пражской школы. – 1964. – 351 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура [Электронный ресурс]. – 1973. – Режим доступа: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_jazyka/vereshhagin_e_m_kostomarov_v_g_jazyk_i_kultura/32-1-0-2735 (дата обращения 26.06.2021)

Вико Дж. Аксиомы, или философские и филологические достоверности // Вико Дж. Основания новой науки об общей природе наций. – М.; Киев, 1994. – 656 с.

Ворожбитова А.А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – 448 с.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998. – 697 с.

Копыленко М. М. О соотношении языка и речи в связи с проблемами изучения сочетания лексем // М.М. Копыленко. Актуальные проблемы лингвистики. – Алма-Ата, 1998. – С. 22–32.

Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Русские словари, 1996. – 245 с.

Лешкевич Т.Г. Философия науки: традиции и новации: учебное пособие для вузов. – М., 2001. – 428 с.

Мамонтов С., Мамонтов А., Морослин П., Григорьев Н. Культурология: учебник для СПО. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 206 с.

Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 208 с.

Маслова В.А. Современная лингвистика – наука о человеке, его сознании, языке и культуре? // Современная лингвистика и исследования ментальности в XXI веке: к 80-летию юбилею В.В. Колесова / отв. ред. М.В. Пименова, В.И. Теркулов. – Киев: Изд. Дом Д. Бураго, 2014. – Вып. 5. – С. 6–11.

Микешина Л.А. Методология научного познания в контексте культуры. – М.: Исслед. центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов, 1992. – 494 с.

Мирославская С.К. Межкультурная коммуникация в сфере задач межкультурной коммуникации // Мир русского слова. – 2001. – № 4. – С. 11–14.

Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью / Отв. редактор И. Вдовина. – М.: Ками, ИЦ Академия, 1995. – 160 с.

Слюсарева Н.А. Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики. – М., 1975. – 112 с.

Соссюр Ф. де. Труды по общему языкознанию. – М., 1977. – 696 с.

Степанов Ю.С. Язык и Метод. К современной философии языка. – М.: Язык русской культуры, 1998. – 784 с.

Ухтомский А.А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров [Электронный ресурс]. – 1922– Режим доступа: http://media.wix.com/ugd/860056_ae9c1833f918430bacdd57a1c3ac33c1.pdf

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.

Barthes R. Elements of Semiology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/barthes.htm>.

Источники

Алимжанов А.А. Пятьдесят тысяч миль по воде и суше. – Алма-Ата: 1962. – 216 с.

Алимжанов А.А. Синие горы. – Алматы, 2012. – 234 с.

Алимжанов А.А. Стрела Махамбета. – Алматы, Известия: 2011. – 400 с.

**Особенности выражения языковой личности поэта
(на материале книги стихов И. Губермана «Первый иерусалимский дневник»)**

¹Гудкова Светлана Петровна
²Самойленко Виктория Александровна

¹Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарева, Россия.
43005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68
доктор филологических наук, доцент
E-mail: sveta_gud@mail.ru

²Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарева, Россия.
43005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68
аспирант
E-mail: samojlenko.viktoria@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается книга стихов И. Губермана «Первый иерусалимский дневник» как целостная поэтическая система, сюжетобразующей основой которой является языковая личность поэта-эмигранта, осмысливающая Россию и русский национальный характер. В ходе анализа поэтологических особенностей творческой манеры поэта, делается вывод о том, что простота и легкость губермановских «гариков» создается путем синтеза комического и трагического, стилизации черт народной поэзии и философской афористической мудрости древних мыслителей. Через прием литературной игры, самоиронии, алогизмы, парадоксальность, использование «нестандартной лексики» автор многосторонне передает ностальгическую тоску по Родине русскоязычного поэта с еврейскими корнями.

Ключевые слова: литературная эмиграция, современная поэзия, «гарики», книга стихов, поэтический сюжет, самоирония, парадокс.

УДК 821.161.1

**Peculiarities of expressing a poet's linguistic personality
(a case of I. Guberman's "The First Jerusalem Diary" book of poems)**

¹Svetlana P. Gudkova
²Victoria A. Samojlenko

¹National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Russia
43005 Saransk, Bolshevistskaya Str., 68
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: sveta_gud@mail.ru

²National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Russia
43005 Saransk, Bolshevistskaya Str., 68
Postgraduate student
E-mail: samojlenko.viktoria@yandex.ru

Abstract. The article examines I. Guberman's "The First Jerusalem Diary" book of poems as an integral poetic system, based on the linguistic personality of the émigré poet comprehending Russia and the Russian national character. The analysis of the poetic peculiarities of the author's creative manner leads to the conclusion that the simplicity and lightness of Guberman's "gariki" is created through the synthesis of the comic and the tragic, stylizing the features of folk poetry and the philosophical aphoristic wisdom of the ancient thinkers. Literary games, self-irony, illogisms, paradoxicality, the use of "non-standard vocabulary" help the author comprehensively convey nostalgic sadness for the homeland of a Russian poet with Jewish roots.

Keywords: literary emigration, modern poetry, "gariks", book of poems, poetic plot, self-irony, paradox.

UDC 821.161.1

Введение. Современный литературный процесс отличается многообразием творческих практик, поэтическими экспериментами, жанрово-видовым разнообразием. В отличие от предшествующего столетия, рубеж XX–XXI вв. вносит в литературный процесс значительные коррективы, связанные с открытостью и доступностью писательского творчества. В связи с кардинальными изменениями в политической и социокультурной жизни страны, произошедшими в 1990-е гг., для российского читателя стало доступно все многообразие художественных текстов. Многоликость и неоднородность литературного процесса создавалась за счет соединения трех его основных ветвей: официальной, запрещенной (литература андеграунда) и эмигрантской, что привело к возможности свободного выражения позиции писателя, его индивидуально-авторского мировидения. Свобо-

да творчества писателя прежде всего проявляется через репрезентацию языковой личности автора художественного текста.

Наметившиеся в конце XX столетия изменения в социокультурной жизни страны, а также широкие возможности интернет-пространства, ускорили доступ читателя к печатной продукции, предоставили возможность открытого диалога автора и читателя, сняли многие проблемы, связанные со свободой общения и самоопределения творческой личности. Более того, сегодня писатель не только свободен в выборе тем, но и места своего проживания. Открытость географического пространства, снятие всяческих запретов, по сути, сняло и проблему эмиграции, наиболее остро стоявшую в XX в.

Сегодня человек имеет несколько иные причины эмиграции, нежели в прошлом веке. Он ищет для себя более комфортные условия проживания, работы, учитывает возможность профессионального роста, востребованность на рынке труда и др. С этим прежде всего связана и проблема эмиграции среди писателей и поэтов. Однако, в отличие от эмиграции первой, второй и третьей волны, для современных писателей, по верному утверждению исследователей, «характерна не столько “маргинальная бездомность”, сколько стратегия “вписывания” в новое культурное поле» [Корчинский 2007]. Сегодня писатель-эмигрант не лишен возможности связи с Родиной, он может издаваться как за рубежом, так и в России; свободно общаться со своими читателями, посещать различные мероприятия. Современные исследователи говорят о «новом типе сознания» писателя-эмигранта [Минева 2015: 32], о его изменившейся миссии, что приводит и к необходимости уточнения самого термина «эмигрант» [Ворожбитова 2015; Минева 2015: 32].

Материалы и методы. В работе использованы сравнительно-исторический, социокультурный, типологический, биографический методы исследования, а также метод целостного анализа художественного произведения. Объектом исследования явилась книга стихов И. Губермана «Первый иерусалимский дневник» (2006).

Обсуждение. В свете обозначенной проблемы наше внимание привлекает специфика творчества И. Губермана – русскоязычного поэта, с 1988 г. эмигрировавшего в Израиль, на историческую родину своих предков. Судьба поэта похожа на судьбы многих писателей-диссидентов, пострадавших от политического режима 1960–1980-х гг. Поэт родился на Украине, в Харькове. По специальности он инженер-электрик, в 1958 г. окончил Московский институт инженеров железнодорожного транспорта. Как и многие начинающие поэты он совмещал работу с литературным творчеством. Значительную роль на становление его творческой личности сыграл А. Гинзбург – издатель самиздатского журнала «Синтаксис». Трудовая деятельность И. Губермана фактически закончилась в 1979 г. с момента его ареста по сфальсифицированному обвинению в скупке и спекуляции краденного. Фактически политический процесс был завуалирован и его судили как уголовного. В официальных источниках отмечается: «После отказа дать свидетельские показания против редактора журнала “Евреи в СССР” Виктора Браиловского (род. в 1935 г., с 1987 г. в Израиле) был приговорен к пяти годам заключения и ссылки. Освобожден в 1984 г.» [Электронная еврейская энциклопедия].

Отсутствие работы, постоянные поиски заработка, невозможность творческой самореализации подтолкнули поэта к эмиграции. Однако, проживая в Иерусалиме, поэт сохраняет тесные связи с Россией. О ней он пишет, с ней ведет постоянный внутренний диалог, в ней ищет творческое вдохновение. Он часто приезжает на поэтические вечера не только в Россию, но и в другие европейские страны. Ведет передачи на радио и телевидении, дает интервью. Русскоговорящая публика очень чутко реагирует на поэтическое слово И. Губермана.

Мировую известность поэту принесли «гарики», так называет он свои афористичные сатирические четверостишия, в которых поднимаются разнообразные темы. А. Городницкий совершенно справедливо отметил, что в этом малом поэтическом жанре «удивительным образом сочетаются лаконизм японской танки, трагически веселое зазеркалье обэриутов и афористичная сочность русской частушки» [Городницкий].

В индивидуально-авторском жанре исследователи усматривают продолжение русско-еврейской традиции скептического «малого жанра», идущего от Шолом-Алейхема и И. Бабеля до отечественных юмористов Тэффи, Д. Хармса и др. обэриутов, независимо от их принадлежности к еврейству [Сальмон 2014: 372]. Несмотря на постоянные проводимые параллели «гариков» с жанрово-видовыми разновидностями японской поэзии, малыми фольклорными жанрами, сам поэт настойчиво называет их «стишками», актуализируя народностилевую природу своего творчества, обращая внимание на то, что главной его публикой являются обычные люди. Успех его стихов складывается, во-первых, за счет простоты и доступности содержания и формы, во-вторых, за счет философской наполненности и глубины, в-третьих, за счет стилизации мышления, ведущей к «улыбке разума» (Довлатов), и биографического хронотопа. При создании стихов поэт прежде всего отталкивается от личного опыта и собственных ощущений: «С утра до тьмы Россия на уме, / а ночью – боль участия и долга; / не важно, что родился я в тюрьме, / а важно, что я жил там очень долго» [Губерман 2006: 6].

В интервью И. Губермана часто спрашивают, почему именно такое жанровое определение автор дал своим необычным стихам. На этот вопрос поэт отвечает так: «Я когда-то их называл “дадзыбао”. Помните, в Китае они были. А в 70-е годы, когда у меня две книжки вышли сразу в Израиле, перед моей посадкой здесь, то их назвали “Еврейские дадзыбао”. Получилась совсем уж глупость. И я подумал, что лучше их назвать “гарики”, потому что меня дома всегда называли Гариком, а не Игорем. Очевидно, это очень органично, потому что сейчас появилось безумное количество Юриков, Мишиков, Марики. Каждый человек, который пишет четверостишия, называет их своим именем. Одна женщина выпустила книжку, которая называется “Ирики» [Игорь Губерман. Интервью].

Первая книга с подобными четверостишиями, как указывает поэт, была нелегально опубликована в Иерусалиме под названием «Еврейские Да-Дзы-Бао» (1978). С тех пор И. Губерманом написано несколько тысяч «гариков», которые публикуются с определенной периодичностью: «Гарики на каждый день» (1992), «Первый иерусалимский дневник» (2006), «Второй иерусалимский дневник» (2006), <...>, «Шестой иерусалимский

дневник» (2008) и др. Следует отметить, что каждое издание представляет собой не столько поэтический сборник, где дан конгломерат стихотворений, сколько тщательно продуманную книгу стихов, внутри которой «гарика» объединяются в циклы. Часто объединяются они по тематическому принципу с предшествующим идейно-смысловым поэтическим заголовком-эпиграфом. Каждая книга – это некий путевой отчет, хроника странствий лирического героя, максимально приближенного к образу автора, в пространстве и времени.

Сюжетообразующей основой «Первого иерусалимского дневника» (2006) является ностальгическая тоска по России, русскому национальному характеру. Находясь вдали от России, наблюдая за ней из «прекрасного далека», поэт пытается осмыслить прошлое, настоящее и будущее России. Автор дает читателю возможность детально рассмотреть эту удивительно-необъятную страну и людей, так «вольготно» в ней живущих: «Я снял с себя российские вериги, / в еврейской я сижу теперь парилке, / но, даже возвратясь к народу Книги, / по-прежнему люблю народ Бутылки» [Губерман 2006: 19].

Поэт избирает юмористично-морализаторский тон в изложении летописи собственной жизни, где за нескрываемой трагедией судьбы лирического героя выступает неугасимая авторская самоирония. Книга имеет строго продуманную архитектонику. Она состоит из восьми лирических циклов, многосторонне репрезентирующих личность поэта, его отношение к жизни, русскому и еврейскому менталитетам и русскому человеку вообще. В емких поэтических названиях, которые автор дает своим циклам, уже выстраивается движение поэтического сюжета, намечаются основные мотивные комплексы: «Россию увидав на расстоянии, грустить пересташь о расставании...», «Евреев от убогих до великих люблю не дрессированных, а диких...», «Высокого безделья ремесло меня от процветания спасло...», «В любви прекрасны и томленья, и апогей, и утомление» и т.п.

Своеобразной завязкой лирического сюжета поэтической книги И. Губермана выступает первый цикл. Здесь происходит своего рода знакомство читателя с образом лирического героя и его судьбой. основополагающим мотивом становится мотив тоски, щемящей грусти поэта-эмигранта по России. Автор, акцентируя внимание на драматических моментах судьбы героя-каторжника, несправедливо пострадавшего от политического режима, не делает его личностью трагической. Напротив, поэт, выстраивая автобиографический хронотоп, активно использует самоиронию, гротеск, юмор, парадокс. На синтезе трагического и комического формируется целостный поэтический дискурс, который становится отличительной чертой поэтики И. Губермана: «Изгнанник с каторжным клеймом, / отъехал вдаль я одиноко, / за то, что нагло был бельмом / в глазу всевидящего ока» [Губерман 2006: 5].

Притягательная сила «гариков» заключается и в ориентации малого жанра на нелогическое рассуждение: авторский ход мысли часто нарушает все законы и правила логики. Финальные алогизмы создают эффект неожиданного поворота в ходе авторских рассуждений, разбивают клишированное представление о мире и человеке, выводят жизненные ситуации за пределы обывательского мышления, позволяют говорить о правах и свободе человека: «Вожди России свой народ / во имя чести и морали / опять зовут идти вперед, / а где перед, опять соврали» [Губерман 2006: 7].

Для поэта не существует табуированных тем. На первый взгляд, кажется, что он с легкостью и некоторой дистанцированностью говорит о всех насущных проблемах современности. Однако эти легкость и простота – кажущиеся, за юмором и самоиронией проступает сложный эмоциональный трагический фон горечи и правды. Сам автор неоднократно подчеркивал трагическую доминанту своего творчества [Губерман: Электронный ресурс]. На это совершенно справедливо указывают и современные исследователи творчества поэта: «“Гарика” вызывают не смех, а горькую улыбку. Их остроумный скепсис “озаряет” адресата, разоблачая нелепость и наивность человеческих грез, верований, иллюзий. Губерман – ранимый и смелый бард жизненного абсурда, смотрящий на жизнь и на человека без капли идеализации и романтизма, но и без капли легкомысленности и равнодушия. Его стихия становится стихом, стилизацией внутренней борьбы с интимной тоской, с экзистенциальной печалью, ритмически завершающейся “улыбкой разума”» [Сальмон 2014: 373].

Действительно, поэт с щемящей тоской и грустью пишет о расставании с Россией, он пытается понять ее особый статус, национальную идентичность, разобраться в номинации крайностей как государственной власти, так и русского национального характера: «Я Россию часто вспоминаю, / думая о давнем дорогом, / я другой такой страны не знаю, / где так вольно, смирно и кругом» [Губерман 2006: 23].

Трагично-ироническая тональность создается и за счет обилия аллюзий и реминисценций. Широкий литературный фон лирики И. Губермана не только демонстрирует филологический кругозор автора, но и прежде всего служит ярким средством репрезентации языковой личности поэта. Узнаваемые строки советской песенной лирики, поэтический диалог с писателями-классиками и авангардистами, введение музыкальной тональности народной лирики, ориентация на «народно-смеховую культуру», – все это позволяет передать специфическую атмосферу российского дискурса, понять глубину связи поэта-еврея с русской национальной почвой: «Ах, как бы нам за наши шутки / платить по счету не пришлось! / Еврей! Как много в этом звуке / Для сердца русского слилось!» [Губерман 2006: 8].

Свобода языковой личности поэта проявляется и в использовании «нестандартной лексики». Например, мат часто становится художественным приемом, неким языковым маркером, вносящим дополнительные смысловые контаминации в раскрытие основной поэтической идеи. Сам поэт утверждает, что мат – это «национальная гордость великоросса», он обладает не только «великим психотерапевтическим действием», но и может рассматриваться как игра и «карнавал живого духа» [цит. по: Сальмон 2014: 369].

Справедливости ради отметим, что в «Первом иерусалимском дневнике», в отличие от других сборников, нецензурная лексика встречается редко («Очень много во мне плебейства, / я ругаюсь нехорошо, / и меня не зовут в семейства, / куда сам бы я хер пошел» [Губерман 2006: 52]). В данном издании гораздо чаще исполь-

зуются жаргонизмы, грубая, просторечная лексика. Так, для создания особого эмоционального фона поэт нередко использует слово «гавно», акцентируя читательское внимание на букве «а». Данный факт поэт объясняет тем, что такое написание «способно передать весь эмоциональный спектр, уместный в тех случаях, когда речь заходит о “хорошем человеке”» [Цит. по: Пятецкая: Электронный ресурс]: «Посмотришь вокруг временами / и ставишь в душе многоточие... / Все люди бывают гавнами, / Но многие – чаще, чем прочие» [Губерман 2006: 192].

«Нестандартная лексика» не только шокирует читателя, но и разрушает шаблонность мышления. Эпатажность языковой манеры «гариков» и создает контаминацию поэтических смыслов, придает стихам атмосферу народного духа, приближенного к фольклорным жанрам. На некоторые читательские возмущения по поводу использования таких слов и выражений автор отвечал словами Ю. Олеси: «Я много видел всякого смешного, но не видел ничего смешнее написанного печатными буквами слова “жопа”. А тем, кто еще сомневался, приводел слова академика Бодуэна де Куртене: “Жопа не менее красивое слово, чем генерал. Все зависит от употребления” [Цит. по: Вольская 2003]: «Здесь разум пейзами оброс, / и так они густы, / что мысли светят из волос, / как жопа сквозь кусты» [Губерман 2006: 144].

Необычная языковая стихия, меткий юмор, народная мудрость, парадоксальность кристаллизуются в финале четверостиший, превращаясь в афористические высказывания, что делает «гарики» легко запоминающимися. Сочетая парадокс, самоиронию, алогизмы, дисгармонию, эпатаж, провокацию и др. приемы художественной изобразительности, поэт многосторонне реализует эстетический замысел – легко и серьезно говорить о важнейших координатах бытия.

Именно этот разговор и становится кристаллизатором поэтического сюжета книги. Каждая последующая часть (лирический цикл) демонстрирует авторский взгляд на ту или иную проблему. Сквозным мотивом книги становится и мотив осмысления сути еврейского характера, проявляющегося вне зависимости от конкретного географического пространства. Обнаруживая в своем лирическом герое тесное переплетение русских и еврейских черт, поэт через самоиронию обнажает крайности двух наций. В данном случае простота и доступность жарговой формы «гариков» также позволяют поэту легко реализовать поставленную задачу: «В отъезды кинувшись поспешно, / евреи вдруг соображают, / что обрусели так успешно, / что их евреи раздражают» [Губерман 2006: 25].

Этой же цели служат и многочисленные реминисценции, и аллюзии на русскую классическую поэзию. Вступая в поэтический диалог с Пушкиным, Лермонтовым, Тютчевым и др., поэт подчеркивает внутреннюю, нерасторжимую связь русского и еврейского народов: «Навеки предан я загадочной стране, / где тени древние теснятся к изголовью, / а чувства – разные полощутся во мне: / люблю евреев я, но странную любовью» [Губерман 2006: 36].

На протяжении всего поэтического сюжета поэт проявляет себя как философ, осмысливающий человека и суть его бытия. При этом автор акцентирует внимание на многочисленных пороках общества. Автор поэтически обыгрывает высказывания древних мыслителей («Весь век нам в это слабо верится / но Гераклит сказал однажды, / что глупо смертному надеяться / одну бутылку выпить дважды» [Губерман 2006: 174]), снижает смысловое наполнения узнаваемых умозаключений, тем самым поэт дает читателю установку на перекодировку философской мысли, приближает ее к народной мудрости. Своего лирического героя, как мы уже отмечали, поэт не идеализирует, а, напротив, вписывает в контекстный ряд современного мира. Маска поэта-дидактика часто используется им не как прием «остранения», а своеобразный маркер обобщенности, характерности восприятия человеческих недостатков и неидеальности мира: «Вокруг меня все так умны, / так образованны научно, / и так сидят на них штаны, / что мне то тягостно, то скучно» [Губерман 2006: 68].

Прием самоиронии усиливается в последующих частях книги, где акцентируется внимание на принятии своей жизни как «своеобразного заката», где на первый план выступает «старческая немощ» в сочетании с поговоркой «седина в бороду, бес – в ребро»: «Увы, всему на свете есть предел: / облез фасад, и высохли стропила; / в автобусе на девушку поглядел – / она мне место уступила» [Губерман 2006: 135].

Мотив физического увядания, размывления о покинутых силах, ирония по поводу сексуальных неудач часто становятся в центре литературной игры, за которой проступает неугасаемая жизненная энергия поэта. Своеобразная развязка поэтического сюжета представлена в последней части книги «Смеяться вовсе не грешно над тем, что вовсе не смешно». Все сюжетные линии находят свое логическое завершение в финальном цикле, где поднимается вечная тема божественной сущности мира, веры в Бога. Авторское отношение к данной теме обозначено уже в заголовочном комплексе представленного цикла, в котором доминирующим становится амбивалентный смех. Синтезируя высокое и низкое, комическое и трагическое, автор передает всю сложную гамму чувств и эмоций в принятии сущности божественного мира. Представляя индивидуально-авторский образ Творца, поэт сквозь призму литературной игры, комического модуса делает попытку оправдать грешную душу человека, часто попирающего нравственные законы: «Бог – истинный художник / и смотреть / соскучился на нашу благодать; / он борется с желаньем все стереть / и заново попробовать создать» [Губерман 2006: 146].

Заключение. Таким образом, книга стихов «Первый иерусалимский дневник» не только представляет целостную картину жизни российской действительности, где в центре внимания оказывается судьба лирического героя-эмигранта, тесно слитого с образом самого автора, но и демонстрирует своеобразную языковую личность поэта, смело говорящего об актуальных проблемах современности. Свою «странную любовь» к России и русскому национальному характеру поэт выражает через самоиронию, алогизмы, парадоксы, аллюзии, реминисценции, разнообразные лексические ресурсы, создающие целостный поэтический дискурс, в основе которого лежит трагическое мироощущение абсурдности бытия. В легкой и доступной форме поэт размышляет о

свободе личности в советском и постсоветском пространстве, о влиянии власти на сознание масс, деформации личности в условиях несвободы. Сквозь призму иронических приемов («смех сквозь слезы») И. Губерман обнажает штамповое сознание советского человека без относительной принадлежности к определенной нации. Поэт выступает не столько дидактиком и морализатором, сколько человеком, глубоко переживающим о несовершенстве мира. Причем поэт не отделяет своего лирического героя от этого мира, не делает его сторонним наблюдателем, а, напротив, вписывает его в абсурдную действительность современности, и лишь самоирония и юмор помогают поэту преодолеть трагическую безысходность и катастрофические надломы.

Библиография

- Вольская А. Ненормативный Губерман. На каждый день // «Газета Саратовской областной Думы». 2003. – 17 декабря. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nedelia.ru/oldarch/archiv/53-62/page14.htm>.
- 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.
- Городницкий А. Игорь Губерман // Неофициальный сайт Игоря Губермана. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://guberman.lib.ru/text/guberman.htm>
- Губерман И. Первый иерусалимский дневник. – Минск: МЕТ, 2006. – 175 с.
- Губерман И. Пунктир жизни (Автобиография) // Неофициальный сайт Игоря Губермана. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://guberman.lib.ru/text/PJ.htm>
- Игорь Губерман. Интервью М. Бузукашвили // Чайка. Seagull Magazine. 2012. – 16 августа. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.chayka.org/node/4924>
- Корчинский А. За пределами эмиграции (Рец. на кн. Ent-Grenzen / За пределами: Интеллектуальная эмиграция в русской культуре XX века. Frankfurt am Main, 2006) // НЛО. – 2007. – № 86. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/86/ko28.html>
- Минеева И.Н. Литература русской эмиграции на рубеже XX–XXI вв.: предварительные итоги изучения // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2015. – № 20. – С. 29–36.
- Пятецкая Ю. Еврей в России больше, чем поэт. В Киеве состоялся творческий вечер Игоря Губермана // Неофициальный сайт Игоря Губермана. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://guberman.lib.ru/stat_5/evr.htm
- Сальмон Л. «Смех над отчаяньем своим». О «гариках» И. Губермана и юмористической стилизации тоски // Kesarevo Kesarju. Scritti in onore di Cesare G. De Michelis / a cura di Marina Ciccari, Nicoletta Marcialis, Giorgio Ziffer. – Firenze: Firenze University Press, 2014. – P. 365–375.
- Электронная еврейская энциклопедия – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eleven.co.il/>

Басня как объект лингвокультурологического исследования в русском и казахском языках

Емельянова Елена Владимировна

Казахско-русский международный университет, Казахстан
030000, г. Актобе, ул. Айтеке Би, 52
Кандидат педагогических наук
E-mail: jemeljanowa@mail.ru

Аннотация. Автор рассматривает басню как национально-культурный языковой код русского и казахского народов, определяет ее выразительные средства и приемы создания художественного образа (аллегория, метафора, ирония, сравнение, индивидуализация речи, ориентация на разговорный стиль, использование пословиц и поговорок, мифологических образов). В статье уделяется также внимание культурно-историческим особенностям появления и развития басни как литературного жанра у казахского народа. Автор устанавливает некоторые сходства русских и казахских басен. Используя лингвокультурологический потенциал басен на занятиях по русскому языку как родному, так и иностранному, мы наблюдаем повышение мотивации к изучению языка, активизацию формирования речемыслительной культуры обучаемых, что, в свою очередь, способствует развитию сильной языковой личности, способной к плодотворной коммуникации в различных ситуациях общения.

Ключевые слова: басня, лингвокультурный код, культурные ценности, выразительные средства, национальная картина мира, лингвокультурологический потенциал.

УДК 821.512+821.161.1

Fable as an object of linguoculturological research in the Russian and Kazakh languages

Elena V. Yemelyanova

Kazakh-Russian International University, Kazakhstan
030000 Aktobe, Aiteke Bi Str., 52
Candidate of Sciences (Pedagogy)
E-mail: jemeljanowa@mail.ru

Abstract. The author considers the fable as a national and cultural linguistic code of the Russian and Kazakh peoples, defines its expressive means and methods of creating an artistic image (allegory, metaphor, irony, comparison, individualization of speech, conversational style, the use of proverbs and sayings, mythological images). The article also pays attention to the cultural and historical features of the appearance and development of the fable as a literary genre of the Kazakh people. The author finds some similarities between Russian and Kazakh fables. The linguoculturological potential of fables in the classroom in the Russian language, both native and foreign, increases the motivation to learn the language, intensifies the formation of the speech-thinking culture of students, which, in turn, contributes to the development of a powerful linguistic personality capable of fruitful communication in various situations.

Keywords: fable, linguocultural code, cultural values, expressive means, national worldview, linguocultural potential.

UDC 821.512+821.161.1

Введение. Басня является древнейшим творческим жанром, она имеет длительную традицию, как в фольклоре, так и в литературе разных народов. Содержание басни постоянно обновляется в соответствии с конкретно-исторической эпохой и, всегда оставаясь актуальным, служит обличению социальных и нравственных пороков в общественном сознании людей. Басне принадлежит особая роль в хранении, конструировании и трансляции культурных представлений, оценок и норм поведения, сложившихся в рамках национальной языковой картины мира. Существуют две концепции происхождения басни. Первая представлена немецкой школой Отто Крузиуса, А. Хаусрата и др., вторая – американским учёным Б. Э. Перри. Согласно первой концепции, в басне первично повествование, а мораль вторична; басня происходит из сказки о животных, а сказка о животных – из мифа. Согласно второй концепции, в басне первична мораль; басня близка сравнениям, пословицам и поговоркам; как и они, басня возникает как вспомогательное средство аргументации. Первая точка зрения восходит к романтической теории Якоба Гримма, вторая возрождает рационалистическую концепцию Лессинга. Филологов XIX века долго занимала полемика о приоритете греческой или индийской басни. Теперь можно считать почти несомненным, что общим истоком материала греческой и индийской басни была шумеро-вавилонская басня. На рубеже классической и эллинистической эпохи из «высокой» литературы басня опускается в литературу учебную, предназначенную для детей, и в литературу популярную, обращенную к необразованной низовой публике. Басня становится монополией школьных учителей и философских проповедников. Так возникают первые сборники басен, и начинается третий период истории басенного жанра в античности – период перехода от устной басни к литературной. Первый сборник Эзоповых басен, – это “*Logon Aisopoleon Synagoge*” Деметрия Фалерского, составленный на рубеже IV и III веков до н. э. Деметрий Фалерский был философом-перипатетиком, учеником Теофраста; кроме того, он был оратор и теоретик красноречия.

Сборник Деметрия, по-видимому, послужил основой и образцом для всех позднейших записей басен. Ещё в византийскую эпоху под его именем издавались басенные сборники.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили наиболее известные басни И.А. Крылова и их переводы на казахский язык Абая Кунанбаева, а также казахские притчи и сказки, творчество жырау и кюйши, являющиеся предшественниками басенного жанра казахской литературы. Чтобы выявить особенности речевых ситуаций, представленных в баснях И.А. Крылова, мы проанализировали 20 ситуаций из 18 басен. Сюда вошли басни, изучаемые в школьной программе: «Ворона и Лисица», «Кукушка и Петух», «Мартышка и Очки», «Волк на псарне», «Стрекоза и Муравей», а также басни, которые не включены в школьную программу, но в которых представлены наиболее типичные речевые ситуации с явно выраженными жанровыми признаками: «Обезьяны», «Орел и куры», «Воронёнок», «Огородник и Философ», «Два голубя», «Старик и трое молодых», «Дерево», «Мор зверей», «Кот и Повар», «Ручей», «Орел и Пчела», «Обоз», «Крестьянин и Лисица». В нашем исследовании мы использовали следующие методы: теоретический (изучение и анализ литературоведческой и критической литературы); имманентный (анализ стиля автора и интерпретация его художественного материала); сравнительно-сопоставительный (сравнение фактов анализируемых басен с подобными явлениями в русской художественной литературе и литературе казахского народа); риторический анализ (приём исследования, позволяющий понять, как устроена готовая речь, то есть проследить путь мысли к слову) [Осетрова 2012: 68].

Обсуждение. Итак, басня – один из старейших литературных жанров, дошедших до наших дней не только как замечательный образец литературы, но и как продуктивная модель современного литературного творчества [Пушина 2012: 135]. В баснях находит отражение мудрость народа. Своим духовным и нравственно-эстетическим содержанием она способна активно влиять на личность учащегося, его чувства, сознание, волю, оказывать большое воспитательное воздействие [Абрамян 2013: 49]. В процессе развития басни формировалась и литературная критика о ней. Смена общественных формаций и литературных направлений существенно влияла не только на содержание басни, но и на осмысление её роли в жизни общества. Большой вклад в теорию жанра русской басни внесли дореволюционные и советские учёные, писатели и критики М. Ломоносов, В. Жуковский, В. Маслов, Д. Хвостов, А. Измайлов, Н. Писарев, А. Галахов, Н. Степанов, Г. Поспелов. Чрезвычайно велика роль В. Белинского в развитии литературной критики о басне.

Трудность исследования басни заключается в тесном переплетении её жанровой природы и специфических признаков со свойствами других малых дидактических жанров, особенно сказок о животных и притч. До сих пор среди исследователей нет единого мнения, является ли басня литературным жанром или это самостоятельный вид народного творчества. Интересно отметить, – пишет М. Рудов, – что в XVIII веке, в период самоопределения басенного жанра, притча, басня и сказка не имеют чётких разграничений» [Рудов 1974: 36]. М. Ломоносов в своем определении рассматривал басню как образец риторики, используя при этом вместо термина «басня» термин «притча». Аналогичны взгляды на басню у А. Сумарокова. Басни-сатиры первого русского баснописца А. Кантемира преследовали дидактические цели. М. Ломоносов, В. Тредиаковский рассматривали её в лингвистических аспектах. А. Сумароков и его последователи ввели в басню публицистичность и злободневность, придав ей, таким образом, общественное звучание, хотя сатира ещё не проявилась в ней так определенно и ярко. Только И. Крылов, опираясь на опыт предшественников, сумел превратить басню в сатиру, совершив переворот в развитии её жанрового и художественного своеобразия. Начиная с него, главным специфическим признаком басни становится сатира, что позволило В.Белинскому впервые раскрыть «эстетические законы» жанра и дать исчерпывающее определение: «Рассказ и цель – вот в чём сущность басни: сатира и ирония – вот её главные качества» [Белинский 1981: 234].

Басня в русской литературе заняла значительное место уже в XVIII веке (басни Сумарокова, Хемницера, Капниста), став наряду с журнальной сатирой и комедиями тем жанром, в котором с наибольшей силой выражались демократические и реалистические тенденции. К моменту выступления Крылова басня стала утрачивать сатирическую основу и в школе сентиментализма стала средством простого нравоведения. Она теряла политическую злободневность и по существу перерастала в идиллию. Например, в басне И. И. Дмитриева «Чижик и Зяблица» воспевается тихий уют, проповедуется смирение. Крылов стремился в басне напомнить читателю о гражданском и патриотическом долге и жгучим словом обличал пороки общества. Пушкин первым объявил Крылова истинно народным поэтом, у которого народность проявилась не во внешних бытовых чертах, а в выражении национального русского своеобразия и народного духа. «Отличительная черта в наших нравах есть какое-то веселое лукавство ума, насмешливость и живописный способ выражаться, – писал Пушкин – Лафонтен и Крылов – представители духа обоих народов». И добавил: «Оба они вечно останутся любимцами своих единоземцев». Гоголь считал, что басни Крылова – «достоинство народное и составляют книгу мудрости самого народа».

В баснях Крылова отразились быт и нравы народа, его житейский опыт, народная мудрость. Об этом хорошо сказал Белинский: «Он вполне исчерпал в них и вполне выразил ими целую сторону русского национального духа: в его баснях, как в чистом, полированном зеркале, отражается русский практический ум, с его кажущейся неповоротливостью, но и с острыми зубами, которые больно кусаются; с его сметливостью, острою и добродушно саркастическою насмешливостью; с его природною верною взглядом на предметы и способностью коротко, ясно и вместе кудряво выражаться. В них вся житейская мудрость, плод практической опытности, и своей собственной, и завещанной отцами из рода в род».

Отечественное жанроведение басни представлено рядом оригинальных исследований литературно-критического (В.Г. Белинский, В.А. Жуковский), историко-литературного (С.А. Фомичев) и теоретико-методологического (А.А. Потебня, М.Л. Гаспаров, В.В. Максимов, В.Н. Нестеренко) характера. На протяже-

нии почти двухсот лет басня последовательно осмыслялась как сложный жанр, который формируется благодаря взаимодействию четырех коммуникативных стратегий. Отчетливее всего в тексте басни обнаруживаются две из них – эстетическая и дидактическая, то есть художественно воплощенная ситуация и моральный вывод-урок. После фундаментального исследования А.А. Потебни в басне стали видеть еще и особую форму познавательной деятельности; а М.Л. Гаспаров дополнил общую характеристику жанра агональным моментом – мотивами состязательности и совещательности, организующими басенную фабулу и композицию.

Анализ научной литературы позволил выявить следующее противоречие. С одной стороны, изучение басни в школе и в других учебных заведениях включает в себя ряд достоинств: басни способствуют нравственному воспитанию обучаемых, учат народной мудрости, в них всегда есть положительная направленность или осуждение порока. С другой стороны, являясь предметом литературоведческого анализа и осмысления на школьном уроке литературы, до сих пор недостаточно изучены особенности речевых ситуаций, представленных в баснях (материалом послужили в первую очередь басни И.А. Крылова).

Недостаточно изучены возможности использования потенциала басен как отражение языковой картины мира, своеобразия национального сознания и восприятия окружающей действительности, методы и приемы работы с текстовым материалом басен.

Практически не используется возможность анализа басни как источника лингвокультурологических знаний в процессе формирования умений межкультурной коммуникации.

Интерес к изучению басни как жанра объясняется попыткой осмысления житейских отношений, характера человека, одним словом, всего, что относится к нравственной жизни людей. Выделяют поэтическую и прозаическую басню: к прозаическим басням относят басни Эзопа, Лессинга, Леонардо да Винчи и других; к басням поэтическим – Лафонтена, Крылова и их школы. Для определения глубины смысла аллегорических образов в басне необходимо выделить следующие отличительные особенности данного жанра, которые непосредственно связаны с интерпретацией басни: аллегоричность, иносказательность, оперативность, нравоучительность [Грасс 2012: 32].

В качестве определяющего жанрового признака басни отмечается ее полидискурсивность, то есть сложное взаимодействие четырех коммуникативных стратегий: научной (познавательной), моральной (нравственной), агональной (риторической) и эстетической [Максимов: 28]. Басня является древнейшим творческим жанром, который имеет длительную историю развития в литературном наследии разных стран. Интерпретация басни, как и любого текста, сохраняющего культурную память, в определенной степени зависит от конкретной исторической эпохи. Оставаясь всегда актуальной, она направлена на обличение социальных и нравственных пороков в общественном сознании людей. Поэтому исследование внутренней и внешней структуры басни в рамках контрастивного описания типологически далеких языков – русского и казахского – представляет большой интерес.

Изучение басни как лингвокультурного кода определенных языков предполагает учет ключевых положений лингвокультурологии, основанной на взаимосвязи языка и культуры, постижении культурных ценностей, запечатленных в единицах языковой системы, в устных и письменных текстах. Целью нашего исследования является лингвокультурологический анализ выразительных особенностей русских басен (на примерах басен И.А. Крылова) и казахских басен и использование результатов исследования для формирования сильной языковой личности.

Басня близка другим литературным жанрам. Так, краткая басня иногда называется апологом. Повествовательной частью она сближается со сказками (особенно о животных), новеллами, анекдотами, моралистической частью – с пословицами и сентенциями, поэтому басенный жанр интегрирует с другими смежными жанрами. Вершиной русского и казахского басенного наследия является творчество И.А. Крылова, Абая Кунанбаева, Ибрая Алтынсарина и казахских жырау и кюйши.

И.А. Крылов считал, что искоренить пороки человечества можно через их осмеяние, поэтому в его баснях обнажаются жадность, невежество, глупость с помощью аллегии, пришедшей в литературу из фольклора, притчи, сказок о животных, в которых действуют традиционные персонажи – лиса, медведь, заяц, волк, заведомо наделенные определенной чертой характера. Образы животных у И.А. Крылова – это целые характеры, например: басенный Муравей – олицетворение трудолюбия («Стрекоза и муравей»), Свинья – невежества («Свинья под дубом»), Ягненок – кротости, как агнец Божий («Волк и ягненок») [Крылов 1946: 106]. Можно сделать вывод, что человек неотделим от своего социального положения, поэтому образы животных можно классифицировать как социальные метафоры. Царь, вельможи, чиновники, «маленькие люди» также нашли свое метафорическое отражение у И.А. Крылова. Например, в басне «Лев и Барс», где Лев и Барс – выходцы из высших слоев общества, Лиса и Кот – из чиновничества. Сюда же можно отнести басню «Волк и ягненок». У сильного всегда бессильный виноват – гласит мораль этой басни. Образ Ягненка использован не только как Агнец Божий – аллегория слабости и беззащитности, но и предстает как метафора определенного социального уровня, возможно, уровня мелких чиновников [Коровин 1996: 472].

Используемые И.А. Крыловым образы животных с разными характерами, указывают на реалистическую основу крыловской басни. Реализм Крылова, связь его басен с народной основой придает этим текстам русский, национальный дух. И.А. Крылов использует разнообразные способы для создания колоритных образов, например, прием индивидуализации речи персонажа. Баснописец вкладывает в уста животных отдельные элементы разговорной речи разных сословий того времени, например, в басне «Стрекоза и Муравей» Муравей говорит: Кумушка, мне странно это, / Так поди же, попляши. Стоит обратить внимание и на ритмику этой басни. Образ Попрыгуньи-Стрекозы создается особым «прыгучим» размером – хореем. И.А. Крылов также широко применяет звукопись для создания «звукового» образа животного. Например, в басне «Змея» инструмен-

товка на шипящие звуки и з, в басне «Мор зверей» повторение м, у, ы [Крылов 1946: 106]. Ориентация И.А. Крылова на русскую разговорную речь наглядно проявилась в его баснях благодаря введению в них образа рассказчика. Повествование о действиях персонажей ведется в определенной манере, ясно различим личностный тон рассказчика с присущими ему формами и оборотами речи. Вот «Лебедь, Рак да Щука», взявшись за дело, из кожи лезут вон, вот Механик пуше рвется, чтобы открыть Ларец, вот лягушка, захотевшая сравняться с Волком, вначале стала топорщиться, пыхтеть, а затем с натуги лопнула и – околела. Бедняк, увидев Смерть, оторопел. Язык рассказчика басен – просторечно-фамильярный. Рассказчик как бы находится среди своих персонажей, говорит о них как о знакомых, дает им прозвища: попрыгунья-Стрекоза, проказница Мартышка, повар-грамотей, механик-мудрец. Иногда в самих обращениях уже выражено отношение рассказчика: мой бедный соловей, бедный Фока мой, мой хитрец («Волк на псарне») [Крылов 1946: 106].

Народное начало речи басен И. А. Крылова убедительно подтверждается использованием в них выражений, многие из которых сегодня стали крылатыми: Запели молодцы, кто в лес, кто по дрова («Музыканты»); А Васька слушает да ест («Кот и повар»); А ларчик просто открывался («Ларчик»); Слона-то я и не приметил («Любопытный»). При этом интонации устной речи не выводят ее из области письменного словесного искусства. Басни И.А. Крылова – стихотворные произведения, на которые распространяются законы поэзии.

У И.А. Крылова встречаются следующие речевые приемы:

- сравнение и синекдоха, например: Тогда все жители, и малый и большой.../ И вон из стен московских поднялись, / Как из улья пчелиный рой («Ворона и курица»);
- ирония: Откуда, умная, бредешь, ты, голова? («Лисица и осёл»);
- литота: Какие крохотные коровки! Есть, право, менее булавочной головки! («Любопытный»);
- метонимия: Ну скушай же еще тарелочку, мой милый!; Ну, скушай же еще тарелочку, сынок. Я три тарелки съел! («Демьянова уха»);
- олицетворение: помертвело чисто поле, зима катит в глаза («Стрекоза и муравей») [Крылов 1946: 106].

Все вышесказанное позволяет заключить, что великий баснописец решил задачу сочетания народных элементов со структурой поэтической речи, благодаря чему внес существенный вклад в формирование русского литературного языка и поднял русскую басню на небывалую высоту.

Культурно значимые языковые единицы выражают как временные особенности развития того или иного общества – современную автору лингвокультурную ситуацию, под которой понимается динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальной среде, так и фундаментальные духовные ценности народа. Поэтому рассмотрение подобных единиц является значимым не только в теоретическом, но и в практическом плане, поскольку «изучение языка во взаимосвязи с культурой способствует проникновению в ментальную сферу представителей того или иного национального языка» [Рудов 1974: 96]. Процесс изучения текстов русских и казахских басен закономерен: басня как жанр обычно строилась на основе традиционных сюжетов, в связи с чем каждому басеннику для придания своему произведению индивидуально-авторского характера было необходимо наделить ее национальной спецификой.

Казахская басня, как и басни народов мира, по своей эстетической сущности – сатирический жанр, где человеческие отношения и характеры раскрываются посредством образов животных, птиц, растений и других предметов, которые служат для дидактического содержания. Наряду с мифом, басня была одной из древнейших форм мышления и одним из древнейших жанров словесного искусства. И если миф объяснял строение мира, то басня отвечала на вопрос: как должен вести себя человек в этом мире? Правда, не только она подсказывала ответы, в распоряжении были пословицы, поговорки, поучительные сентенции. Но эпический, повествовательный характер из всех этих малых жанров словесности имела только басня.

Зачатки басенного жанра коренятся в простейших формах речевого общения, которые одинаковы у всех народов. Отсюда следует, что вероятность зарождения басни имела соответственно в культуре любого народа, но она зависела, прежде всего от конкретных исторических особенностей формирования каждой культуры.

Басня – одна из древнейших жанров в казахском фольклоре, где она является, по мнению М. Ауэзова, одной из разновидностей сказок о животных: «Рассказы – легенды о животных бытовали в двух формах... в одной из них повадки животных приводились не о них самих, а для характеристики и осмеяния поведения людей. Недостатки, отрицательные стороны человеческого характера изображались в сгущенном, так сказать, виде и при помощи такой критики велась борьба со злом.» Казахская народная сказка «Жолбарыс пен тышқанд» – «Тигр и мышь»: Однажды по телу спящего тигра пробегала мышь. Тигр поймал ее и готов был съесть, но мышь умоляла простить, уверяя, что оплатит ему добром. Расхотавшись, он отпустил ее. Но однажды тигр действительно попал в сети, расставленные охотником. Пришла мышь и перегрызла зубами сети, и тем самым, спасла ему жизнь. Мораль сформулирована пословицей. Такие сказки в казахском фольклоре можно было назвать баснями. Основу сюжетов басенного типа составляют приключения этих животных, их действия и характеры. В основе таких сказок лежали дидактические идеи, присущи басенному жанру. Однако, они всегда рассматриваются в фольклористике как сказки о животных. Тем более, что сюжет, образы, способы повествования аллегорические или символические приемы присущи жанру басни. Но не все сказки о животных относятся к числу басен. Многие из них представляют собой сказки: сюжеты длинные, описываются несколько событий в тесной связи между собой.

В фольклористике утвердилось мнение о басне как о продукте трансформации животной сказки, отличающейся морализацией, этическим осмыслением сюжета, «определенностью характеров». Разделяя это мнение, необходимо добавить, что басня психологически полнокровнее сказки. В басне нет троекратных повторов, развернутой событийности. Деловой диалог животной сказки заменяется эмоциональной речью размыш-

ляющего персонажа. Животные в баснях досадают, горюют, жаждут мести, радуются. Психолого-эмоциональная нагрузка образа-персонажа обогащают палитру изобразительных средств разнообразными эпитетами, интонациями, деталями, передающий состояние мысли и чувства. В отличие от сказочных, басенные речи зверей не столько движут события, сколько характеризуют нравственность персонажа. Так, в басне «Беркут и черепаха» а после типичного для животного эпоса начала («подружились беркут и черепаха») средствами диалога создается характеристика обоих друзей: себялюбивой невежественной черепахи и разумного верного друга беркута. Когда черепаха корит своего друга за «невнимание», беркут пытается втолковать ей: «Дорожу я нашей дружбой... Но ведь без крыльев лететь не сможешь...» Черепаха требует: «Пусти, я сама полечу!» Беркут пытается отговорить ее, но черепаха пренебрегает дружбой: «Пропади пропадом такой друг!» Беркут выпускает ее, она разбивается. В конце басни: «Жил-был один безмозглый... Он послушал хорошего человека, а сам не понял, что делает. Если человек говорит тебе на пользу – считай его другом: слушая, бери с него пример.» Итак, сюжет повествовательной части басни, и зооморфные персонажи в сто пределах уже сравнительно четко воспроизводят характеры.

Со временем мировая традиция слилась с традицией жанра басни в казахской литературе и отразилась через призму творчества казахских баснописцев конца XIX в. – начала XX в. Но фольклорная традиция оставалась постоянно действующим фактом развития басни. Басенные сюжеты встречаются и в восточных памятниках: «Панчатантра», «Калила и Димна». Жанровые особенности басни начали складываться еще до начала нашей эры. Древнетюркские памятники как «Книга отца нашего Коркута», «Кутадгу билик Юсуфа Баласугуни», «Словарь тюркских наречий Махмуда Кашгари «пропитаны дидактикой, одной из основных черт, присущих жанру басни. К примеру, назидания из «Книги отца нашего Коркута»: «Воспитав чужого сына, все не сына воспитать. Подрастет и бросит, скажет, знать не знал отца и мать»; «Что поделатъ сыну, если помрет отец, не оставив добра и алата? И что проку в отцовском добре, если в голове не богато?»

Казахские жырау XV – XVIII вв. сохранили и продолжили литературные традиции, созданные древнетюркскими поэтами. В произведениях Асана Кайгы, Доспамбета жырау, Шалкииза жырау, Бухара жырау встречаются различные приемы близкие к басенным. По-своему сюжетному строю и образной системе очень близки к басням короткие, с искрометным юмором рассказы шешенов (ораторов). Одна из исторических личностей, чье имя и дела сохранили предания – Аяз би. Он жил на рубеже XI– XII вв., на Хорезмских землях. Благодаря своей прозорливости и уму завоевал уважение народа, достигнув высокого положения в обществе. Както он встретился со ставленницей Чингисхана, Болфан которая правила на завоеванной им территории. Ханша была жестока, за отказ или несвоевременную уплату налогов она приказывала сжигать дома и безжалостно разрушала поселения. Аяз би с Болфан, проезжая мимо из разрушенных домов, увидели двух кукушек, говоривших между собой. Аяз би, знавший птичий язык, прислушался к разговору двух кукушек и улыбнулся. «Почему смеетесь, би? – спросила его спутница. «Да вот разговоры кукушек меня рассмешили» – отвечает тот. «А что говорят кукушки? – спрашивает ханша. «Та кукушка, которая сидит под кустом говорит: «Когда же, наконец, и я обзаведусь каким-нибудь кишлаком, как ты?» – А та, которая сидит на развалинах, отвечает: «Не горюй, друг, если будет жива Болфан, то не только кишлаком, но и целым городом обзаведешься». С помощью диалога кукушек Аяз би осуждает нашествие Чингисхана, протестует против бесчеловечных поступков его ставленников.

Басня как жанр в казахской литературе поднимается на качественно новую ступень развития во второй половине XIX века. В это время большой популярностью пользуются басни И.А. Крылова «...которые быстро распространяются среди казахского народа, получая большую известность. Сатирические народные рассказы теперь под влиянием русских сказок и басен И.А. Крылова превращаются в орудие общественно-политической и культурно-идеологической борьбы, имеющей исключительно важное значение».

Казахская литература в конце XIX – в начале XX века стала развиваться под знаком усиления народности, давшей простор критическому реализму и сатирическому направлению. И именно в этот период, по мнению Ш.К. Сатпаевой «...расширяются связи казахской и передовой русской литературы, а именно появившиеся переводы обогащали казахскую литературу, способствовали развитию в ней новых жанров» [Сатпаева 1982: 34]. Таким образом, появление переводов русского баснописца необходимо рассматривать как одну из ступеней развития казахского басенного жанра. Но наряду с крыловскими переводами появились произведения Майлыкожа Султанкожа улы (1835–1898), Мусабека Байзакова (1849–1832), Нуржана Наушабаева (1859–1919), Макыша Калтаева (1869–1916), Омара Шораякова (1878–1924). Сюжеты для своих произведений они черпали не только из восточной поэзии, но и западной. В первое издание собраний сочинений Абая, увидело свет в Петербурге в 1909 году, сюда вошло десять переводов басен И.А. Крылова.

В отличие от своих предшественников, у которых в басне главенствовал дидактический момент – мораль, Абай, опираясь на крыловские традиции, создает басню-сатиру. В его баснях остро и язвительно высмеиваются различные недостатки людей: жадность, лицемерие, высокомерие, глупость. Вслед за произведениями Абая выходит книга Ахмета Байтурсынова «Кырык мысал» – «Сорок басен». В Казани, в 1910–1911 годы вышли переводы басен И.А. Крылова, выполненные Спандияром Кубеевым, так называемые «Улгии тэржиме» – «Поучительные переводы», где объединены тридцать семь басен русского поэта, а также несколько произведений других авторов: Л. Толстого, И. Хемницера. Деятельность Абая Кунанбаева, Ахмета Байтурсынова, Ахмета Мамытова, Спандияра Кубеева повлекла за собой ряд последователей. Переводами басен увлеклись Алихан Букейханов, Сабит Донентаев, Бекет Отетлеуов, Турмаганбет Изтлеуов, Султанмахмут Торайгыров, Капан Сатыбалдин, Нигмет Баймухамедов, Бейсембай Кенжебаев. Басня в казахской литературе прошла долгий эволюционный путь. В нравоучительном жанре постепенно нарастает сатирический элемент. Она все больше тяготеет к сатире, и становится общественно – активным жанром реалистического содержания.

Интенсивное сближение современной казахской басни со стихотворными сатирическими жанрами привело к возникновению таких разновидностей басен, как басня-эпиграмма, басня-фельетон, басня-памфлет. Басня-айтыс, басня-песня, басня-аныз характерны только для казахской поэзии.

Утверждение Абаем в казахской литературе жанра басни как самостоятельной разновидности неоспоримо. В баснях он видел могучее средство воспитания, ценны они были еще и своей лаконичностью, легко запоминающейся формой изложения определенной мысли. Он вовсе не стремился к точному воспроизведению русского текста, известный сюжет им используется в соответствии с мастерством и индивидуальной манерой. Тема басни переосмысливается, дополняется новыми идеями, способствуя созданию нового произведения. Басни И.А. Крылова, переведенные Абаем, воспринимаются как оригинальные казахские произведения. Это достигается, во-первых, в высокой одаренности, в высоком мастерстве и неутомимом труде поэта. Во-вторых, Абай весьма серьезно отнесся к переводам творений великих русских поэтов; прежде чем перевести, он стремился глубже понять смысл переводимых текстов. В каждом случае он находит в казахском языке равноценные эквиваленты русским словам и выражениям. Стремясь быть выразителем народного духа, сближаясь с фольклором, Абай насыщает свои басни фразеологизмами, метафорическими оборотами, колоритной народной лексикой, своеобразными синтаксическими конструкциями.

Можно установить некоторые сходства русских и казахских басен: это нравоучительный смысл, иносказание, мораль, придуманный сюжет, источник современных идиом. И в русской, и в казахской баснях рождаются устойчивые, пережившие многие поколения фразеологизмы и выражения, ставшие крылатыми. Некоторые примеры таких фразеологизмов, сгруппированные по осуждаемым человеческим порокам, представлены в Табл. 1:

Таблица 1 – Фразеологизмы, появившиеся в русском и казахском языках из басен и притч

Русские	Казахские
Неспособность договориться, несогласованность действий	
Да только воз и ныне там Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет Лебедь, Рак и Щука («Лебедь, Рак и Щука»)	Ерлер көп болған жерде отын болмайды, әйелдер көп болған жерде су болмайды Где много мужчин, там дров нет, где много женщин, там воды нет (Казахская притча)
Глупость, самодурство	
В семье не без урода («Слон на воеводстве») Отколе, умная, бредешь ты голова? («Лисица и Осел»)	Егер екі ақымақ жиналса, Құдай оларды тірі қалудан сақтасын Если сойдутся двое глупцов, дай бог им остаться живыми (Казахская притча)
Жадность	
Охотно мы дарим, что нам не надобно самим («Волк и Лисица») Уж братья, так братья, а то и когти что марасть! («Вороненок»)	Лайықты аз нәрсеге қанағат етеді, бірақ ол көп нәрсені қалаған. Елеусіз адам көп қабылдағанда да бақытсыз болады Достойный довольствуется малым, хотя и желал большего. Ничтожный недоволен, даже когда получает с избытком (Абай) Ақылды намысты қорғайды, сараң мал оны қорғайды. Умный честь свою оберегает, скупой скот свой оберегает (Казахская притча)
Зависть	
Полают да отстанут («Прохожие и собаки»)	Сіз бақытқа қол жеткізгенше, сіздің армандарыңыз бәрімен бөліседі. Бірақ тағдыр сені көтерді, ал сенің жақсы тілегің – сен жалғызсың Пока ты не достиг счастья, твои мечты разделяют все. Но вознесла тебя судьба, и твой доброжелатель – один ты сам (Абай)
Хвастовство, неоправданные решения	
Наделала синица славы, а моря не зажгла («Синица») Пой лучше хорошо щегленком, чем дурно соловьем («Скворец») Кто про свои дела кричит всем без умолку, в том, верно, мало толку («Две бочки»)	Адамды ақыл, ғылым, ерік, ар-ұждан ғана көтереді. Тек ақымақ адам басқаша көтеріле алады деп ойлай алады Только разум, наука, воля, совесть возвышают человека. Думать, что можно иначе возвыситься, может только глупец (Абай)

В баснях мы наблюдаем и некоторые различия в отношении русского и казахского народа к зооморфным персонажам басен и притч, что обуславливается национальным мышлением и картиной мира, соответствующей каждому из исследуемых народов (Табл. 2):

Таблица 2 – Отношение к зооморфным персонажам басен и притч русского и казахского народа

Образ	Название басни (сказки, притчи)	Отношение к данному образу	
		в языковой картине мира казахского народа	в языковой картине мира русского народа
Орел	«Царь и беркут» (к)	символ «свободного полета», олицетворение мудрости	символ ловкости и силы
	«Беркут и ворон», «Орел и куры» (р)	во многом соотносится с образом представителя старейшин рода	помощник в охоте
Осел (ишак)	«Храбрый осел» (к)	трудолюбивое, но упрямое животное	символ глупости
	«Два осла», «Квартет» (р)		
Волк	«Бараны волков пугают» (к)	ненасытность, глупость и жадность необычайная сила и свирепый характер	мудрость, смелость, верность
	«Волк на псарне», «Волк и ягненок» (р)		
Медведь	Лиса, медведь и пастух (к)	увалень, неповоротливый и веселый	
	«Медведь и лиса», «Квартет» (р)		
Лиса	«Перепелка и лиса», «Лиса и змея» (к)	образ хитрости, граничащий с предательством	олицетворяет собой хитрость, коварство, лживость, лукавство и эгоизм
	«Ворона и лисица», «Лиса и виноград» (р)		
Слон	«Слон и обезьяна» (к)	трудолюбие, выражает верность своей родине и заботу о семье	символ силы и власти, олицетворяет элемент Земли
	«Слон и Моська» (р)		
Корова	«Кому корову кормить» (к)	прежде всего кормилица, заслуживающая бережного отношения	символ терпения, доброты и смирения
	«Сказка про корову Буренку» (р)		
Собака	«Мышь, собака и кошка» (к)	олицетворяет бестолкового человека	изображается как умное животное, преданное человеку
	«Барин и собака»		

В русских баснях и сказках образы диких животных явно преобладают над образами домашних: это лиса, волк, медведь, заяц, из птиц – журавль, цапля, дрозд, дятел, воробей, ворон. Домашние животные встречаются значительно реже: это собака, кот, козёл, баран, лошадь, свинья, бык, из домашних птиц – гусь, утка и петух. В казахских притчах наоборот, чаще используют зооморфные образы домашних животных: лошадей, верблюдов, овец, коров. Употребление тех или иных зооморфных образов имеет глубинные исторические корни. Примером выражения национально-культурной специфики, как русского, так и казахского языка может служить зооморфный образ кошки (каз. *мысық*). Русскому зообразу *кошка* свойственны противоречивые коннотативные признаки; так по-русски называют:

- ласковую или влюбчивую женщину (девушку, девочку);
- ловкого, гибкого человека, способного легко и проворно прыгать, взбираться;
- легкую и неслышную походку называют *кошачьей* поступью.

В таких устойчивых выражениях, как *дохлая кошка*, *грызутся как кошка с собакой* представлены отрицательные коннотативные значения. Несмотря на это зооморфный образ русского языка *кошка* не несет на себе такой отрицательный признак в отличие от казахского *мысық*. В русской языковой картине мира кошка является любимым животным (в русской культуре в новый дом сначала запускают кошку *на счастье*, чтоб хорошо жилось). В казахской языковой культуре данное животное несет отпечаток недоброжелательности. В казахской культуре кошку не допускали к беременным женщинам и маленьким детям. В связи с этим известны образные языковые единицы *мысық тілеу*, *мысық дәме* (*кошачье желание* – желание, не столь значительное, скорее всего не осуществляемое), в которых проявляется негативное значение. [Сансызбаева 2005: 100]

Одним из примеров зооморфных образов в казахской сказке можно выделить и образ *змеи*. В казахских традициях змея олицетворяет:

- символ тайного знания и мудрости;
- символ созидательного творения;

– символ вечной жизни и обновления.

В сказке «*Ақ жылан*» змея представляется хранительницей очага, и мудрой защитницей своей семьи. По поверьям казахов змеи самые преданные своей семье, всегда живут всей семьей, и потому никого не боятся. Считалось, что ангелы ходят в образе змеи. Проникшую в юрту змею казахи рассматривали как хороший знак. Даже если она была ядовитая, ее не убивали, а почтительно выпроваживали, обливая молоком и айраном. *Ақ жылан* у казахов была неприкосновенной, она почиталась как хранительница домашнего очага. В русской же сказке змея искусительница, гадкая и подлая. Во всех русских волшебных сказках всегда идет борьба богатырей со Змеем-Горынычем, говорится о вреде и зле, который Змей постоянно наносит всему русскому народу. Так и в сказке «Лиса и змея» змея обманывает лису и пытается ее задушить. Лисе все же удается выжить, и, понимая, что она зря принимала змею за друга, лиса произносит: «Не доверяй друзьям, которые извиваются!».

Рассмотрение способов именования культурных объектов – русских и казахских басен – в диахроническом аспекте позволяет установить не только языковые репрезентации национальных особенностей, но и проследить их эволюцию, установить зависимость выбора культурно значимых единиц от времени написания текста, от идейного замысла автора.

Для того, чтобы рассмотреть текст басни в диалогическом контексте и полностью понять смысл прочитанного, необходимо осуществить риторический анализ. Понимание текста осуществляется через риторический анализ. Риторический анализ позволяет рассматривать текст в диалогическом контексте. Риторический анализ отличается своей многогранностью, так как охватывает целое произведение от анализа дискурса до выбора слов. В процессе анализа текста необходимо ответить на вопросы: кто говорит? кому говорит? зачем? При каких обстоятельствах? что говорит? как выражает свою мысль? каков результат? [Кораблева 2014: 80].

Исследуя басни И.А. Крылова, мы исходим из того, что риторический анализ включает, с одной стороны, описание речевой ситуации, с другой стороны, требует оценки эффективности, результативности речи. В литературе чаще всего называются следующие компоненты речевой ситуации: адресант; адресат; задача высказывания; причина высказывания; содержание высказывания; форма, стиль, жанр высказывания; место; время.

Результаты риторического анализа также представлены в табличной форме (Табл. 3):

Таблица 3 – Риторический анализ ситуаций, представленных в баснях И.А. Крылова

Адресат	Адресант	Время	Место	Тема высказывания	Цель (коммуникативная интенция)	Средства общения (словесные, несловесные)
«Ворона и Лисица»						
Ворона	Лисица	не указано	лес, ель	достоинства Вороны	уговорить Ворону спеть	ласковый тон, ласковые обращения, похвала, восхищенные восклицания
«Кукушка и Петух»						
Петух Кукушка	Кукушка Петух	не указано	лес	достоинства Кукушки И Петуха	польстить друг другу и услышать лесть в свой адрес	восхищенные восклицания, ласковые обращения, похвала
«Обезьяны»						
Обезьяны	Обезьяны	не указано	дерево в Африке	действия Ловца	доказать, что Обезьяны лучше Ловца	привлечение внимания друг друга, восклицания, воззвание, хвастливый тон
«Орел и куры»						
Куры	Куры	«Желая светлым днём налюбоваться...»	птичий двор, оwin	действия Орла	доказать, что Куры достойны почитания больше, чем Орел	обращения, вопросы, воззвание, хвастливый тон

В ходе риторического анализа мы выявили следующие речевые жанры в речи героев басен И.А. Крылова (Табл. 4):

Таблица 4 – Речевые жанры, представленные в баснях И.А. Крылова

Императивные	Оценочные
лесть (как вариант комплимента): «Ворона и Лисица», «Кукушка и Петух»	хвастовство (как вариант жанра похвалы): «Обезьяны», «Орел и куры», «Воронёнок», «Орел и Пчела», «Огородник и Философ»
убеждение: «Два голубя», «Волк на псарне», «Стрекоза и Муравей», «Старик и трое молодых», «Дерево», «Мор зверей»	оскорбление: «Мартышка и Очки»
ирония: «Стрекоза и муравей»	осуждение: «Кот и Повар», «Мор зверей», «Ручей», «Обоз», «Крестьянин и Лисица»

Таким образом, в результате риторического анализа речевых ситуаций мы выявили такие частотные речевые жанры в речи героев басен И.А. Крылова, как лесть (как вариант комплимента), убеждение, утешение, хвастовство (как вариант похвалы), оскорбление и осуждение. Мы убеждены, что такой анализ помогает лучше понять смысловую сторону басни, определить мотивы, которыми руководствуются герои, соотнести ситуации общения, представленные в баснях, с реальными ситуациями повседневной жизни.

Заключение. Басня демонстрировала уникальную возможность, совмещая в себе могучее средство воспитания, лаконичность и легко запоминающуюся форму изложения определенной мысли, сатиричность, поэтому как нельзя лучше отвечала запросам времени. Перевод русских басен в казахской литературе явился необходимым этапом в развитии казахского басенного жанра. В процессе эволюции переводов басен И.А. Крылова отразились и основные проблемы, закономерности становления и развития поэтического перевода в Казахстане – от вольных переложений, подражаний, кальки к адекватному художественному воплощению.

Басня – один из самых демократичных жанров, который широко распространен в фольклоре и в письменной литературе всех народов. Как древнейшая форма словесного искусства она занимает видное место в развитии художественного мышления человеческого общества. Басни преследуют нравоучительные цели, они посвящаются, главным образом, проблемам морали. Ряд характерных признаков – это роль и значение сатиры, лаконичность сюжета и реалистическая основа. Еще одно исключительное отличие басенного жанра в том, что идейное содержание его не остается скрытым в образах и мотивах, а декларативно формулируется в морали. Итак, басня имеет возможность передавать свое идейное содержание с помощью короткого, неразвернутого сюжета, который должен быть наделен драматической ситуацией и острым конфликтом.

Казахская басня, как и басни народов мира, по своей эстетической сущности – сатирический жанр, где человеческие отношения и характеры раскрываются посредством образов животных, птиц, растений и других предметов, которые служат для дидактического содержания. Лингвокультурологический и сравнительно-сопоставительный анализ содержания басен способствует расширению кругозора обучаемых, знаний о культуре своего народа, мотивирует не только изучение языка, но и всего культурно-исторического наследия. В свою очередь, такие познания стимулируют развитие речи, способность к межкультурной коммуникации на всех уровнях, что является признаком сильной языковой личности.

Библиография

- Абрамян Е.Л. В гостях у дедушки Крылова // Эксперимент и инновации в школе. – 2013. – № 5. – С. 49–50.
- Белинский В. Г. Собрание сочинений. В 9-ти томах. – Т. 7. Статьи, рецензии и заметки, декабрь 1843 – август 1845, переизд. 1981.
- Ауззов М.М. (выступление) // Материалы 1 республиканского совещания казахстанских литераторов – Алма-Ата, 1989. – С. 4–6.
- Грасс Е.П. Интерпретация басен: уровни смысла аллегорических образов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина – 2012. – № 4. – С. 32–35.
- Кораблева Г.Н. Риторический анализ текста как прием формирования профессиональных компетенций будущего педагога // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 79–84.
- Коровин В.И. Поэт и мудрец / В.И. Коровин. – М., 1996. – 472 с.
- Крылов И.А. Полное собрание сочинений: в 3 т. / И.А. Крылов. – М. : Художественная литература, 1945–1946. – Т. III: Басни, стихотворения, письма. – 106 с.
- Максимов В.В. И.А. Крылов «Ворона и Лисица»: особенности выражения моральной сентенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4. – С. 27–29.
- Пушина Л.А. Силлептическое употребление лексики в баснях Ж. Лафонтена и И.А. Крылова // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – № 2. – С. 135–140.
- Рудов М.А. Жанр басни в русской литературе / М.А. Рудов. – Фрунзе: Мектеп, 1974. – 96 с.
- Сансызбаева С.К. Зооморфные метафоры как культурные концепты // Вестник КазНУ. – 2005. – №3(85) – С. 100–102.
- Сатпаева Ш.К. Казахская литература и Восток. (Из истории литературных связей). – Алма-Ата: Жазушы, 1982. – 243 с.

Литературное взаимодействие и художественный перевод

Кунаев Диар Аскарлович

Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
Кандидат филологических наук
E-mail: diar.kunayev@gmail.com

Аннотация: Творческое содружество русских писателей с М.О. Ауэзовым, сложившееся с середины 30-х годов XX века, было одним из ярких проявлений духовной связи деятелей русской культуры с Казахстаном. В сотрудничестве М.О. Ауэзова с Л.С. Соболевым осуществлялось взаимодействие двух национальных литератур, двух зрелых, крупных индивидуальностей, разных тенденций, образных принципов мышления, языков. В драме «Абай» М.О. Ауэзова и Л. Соболева соединились эпический образ героя и тенденция углубленной психологической разработки характера. «Общественно-историческая, культурная вооруженность переводчика», по мнению М.О. Ауэзова, важна при переводе, главная задача которого состоит в том, «чтобы нас не улучшали, а точно переводили». В статье обобщено своеобразие перевода романа-эпопеи «Путь Абая» М.О. Ауэзова на русский и французский языки.

Ключевые слова: роман-эпопея, стиль, переводческая деятельность, взаимодействие литератур, русская классическая литература, французское издание

УДК 821.512.122+ 81'25

Literary interaction and literary translation

Diar A. Kunayev

Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: diar.kunayev@gmail.com

Abstract. The creative collaboration of Russian writers with M.O. Auezov, developing since the mid-30s of the twentieth century, was one of the brightest manifestations of the spiritual connection of figures of Russian culture with Kazakhstan. The collaboration between M.O. Auezov and L. Sobolev exemplified the interaction of two mature, powerful individuals, of different tendencies, figurative principles of thinking, and languages. In the drama "Abai" M.O. Auezov and L. Sobolev combined the epic image of the hero and the tendency for in-depth psychological development of character. According to M.O. Auezov, "the translator's general historical, cultural armament" is important in translation aimed not "at improving us, but at accurate rendering". The article summarizes the originality of the translation of M.O. Auezov's epic novel "The Way of Abai" into Russian and French languages.

Keywords: epic novel, style, translation activity, interaction of literatures, Russian classical literature, French edition.

UDC 821.512.122+81'25

Введение. Ключевой категорией исторической поэтики является память жанра. «фиксирующая опосредованные литературные влияния» [Пискунова 2004: 47]. Личные встречи и беседы представителей культуры, научной интеллигенции всегда играют особую роль в установлении и дальнейшем развитии контактов. Ленинград с богатейшими литературными традициями пополнил не только интеллектуальный багаж М.О. Ауэзова, но и способствовал становлению его как личности. Писатель всегда с благодарностью говорил об этом городе, ставшем важной вехой в его судьбе. Вс. Рождественский, посетивший Казахстан в 30-х годах XX века, вспоминал: «С М. Ауэзовым мы вели долгие беседы, в которых столько интересного для меня было рассказано о Казахстане и где почти всегда слышал я теплое слово о моем родном городе на Неве» [Рождественский 1972: 27].

Вс. Рождественский выступил с идеей создания оперы на казахскую тему на основе пьесы М.О. Ауэзова и С. Муканова «Ахан – Зайра». Он хотел, чтобы автором оперы стал известный композитор В.В. Асафьев, которого хорошо знал. Руководство сделало выбор в пользу Е.Г. Брусиловского. Л. Соболев планировал перевести на русский язык одно из лучших ранних произведений М.О. Ауэзова – «Коксерек» («Серый лютый»), но остался недоволен уровнем и качеством подстрочника. «Волей-неволей идешь на поводу за русским текстом, – пишет Л. Соболев в письме М.О. Ауэзову 28 августа 1935 года, – углубляя его ошибки, и, вероятно, как непохоже сделанное мной на твой подлинник» [Соболев 1935]. М.О. Ауэзов и Л. Соболев создали трагедию «Абай», премьера спектакля 30 октября 1940 года состоялась в Казахском театре драмы в Алма-Ате.

Роман «Абай» М.О. Ауэзова Луи Арагон характеризовал как первое произведение казахской литературы, переведенное на французский язык. В Предисловии к французскому изданию Л. Арагон называет Абая бардом-импровизатором, а эпический роман «Абай» – одним «из самых замечательных романов XX века. Он несет целый мир образов, мыслей и уводит читателя в далекие от нас времена» [Арагон 2005: 122].

Материалы и методы. Материал исследования – художественные переводы романа-эпопеи «Путь Абая» М.О. Ауэзова на русский и французский языки. Методами исследования являются сравнительно-исторический и типологический.

Обсуждение. В советскую эпоху «достаточно жесткая цензура, эстетическая и идеологическая, фильтровала произведения, предназначенные для перевода. Работали три критерия: книги должны были быть, в первую очередь, реалистическими; во-вторых, прогрессивными и, в-третьих, написаны друзьями Советского Союза... Выше всего ценился критический реализм и соответствие эстетике XIX века», – резюмировал А.Ф. Строев в своем выступлении на «круглом столе», посвященном проблемам сравнительного литературоведения, в Институте мировой литературы имени А.М. Горького РАН 25 марта 2003 года [Строев 2004: 44].

Основы творческой деятельности М.О. Ауэзова заложило воздействие на будущего писателя русской и мировой литератур. Русская школа, в которой он обучался в Семипалатинске, пробудила большой интерес к произведениям русской классической литературы. О прочитанных книгах он рассказывал деду во время каникул, уходя далеко от аула в степь.

Годы, проведенные М.О. Ауэзовым в Ленинграде, в период учебы в Ленинградском государственном университете (1923–1928), дали ему особенно много в изучении русского языка и литературы. Он учился у Б. Эйхенбаума, С. Обнорского, Б. Щербы, В. Сиповского, В. Виноградова, Ю. Оксман и других.

В письмах М.О. Ауэзова значительное место принадлежит проблемам взаимосвязи и взаимодействия литератур, и прежде всего вопросам творческого освоения казахскими писателями опыта русской литературы. В письмах М.О. Ауэзова Л.С. Соболеву прочитывается история работы над пьесой «Абай» и история перевода «Пути Абая» на русский язык.

Текст пьесы «Абай» полностью написан М.О. Ауэзовым по заранее обсужденному и разработанному двумя авторами плану, представляющими фактически либретто пьесы. В ходе работы возникали споры. Ряд предложений Л. Соболева, противоречащих исторической правде воссоздаваемой эпохи, решительно отвергался. Так, Л. Соболев «настаивал на введении в пьесу образа Жамбыла, его контактов с Абаем, что вызывало категорический протест М.О. Ауэзова. Он считал, что при воссоздании жизненного пути исторической личности нельзя искажать достоверные, зафиксированные факты биографии» [Кунаев 2021: 108].

Русский текст пьесы был составлен Л. Соболевым по подстрочнику М.О. Ауэзова и при его активном участии. В работе над пьесой закладывались идейно-эстетические основы будущего романа об Абае.

В фондах Научно-культурного центра «Дом Ауэзова» хранится переписка Л. Соболева с казахским писателем по вопросам перевода второй и третьей книг романа-эпопеи. В 1937 году Л. Соболев перевел отрывок из романа «Как запела Татьяна в степи». Первоначально для перевода романа об Абае М.О. Ауэзов привлек А.Б. Никольскую, подстрочник составил Н. Нуртазин. Но автор остался не совсем удовлетворенным качеством русского варианта А.Б. Никольской. Вот как вспоминает совместную работу известный русский писатель Л.С. Соболев: «При всей его удивительной образованности, эрудиции... он был человеком необычайно деликатным и чрезвычайно интересным в творчестве. Бывало, во время работы, подстрочник не всегда был удачно сделан, я не очень понимал, что там было, что хотел сказать Мухтар. Мухтар очень часто приезжал в Москву, и я его просил эти страницы рассказать мне заново. И он как бы преображался, он удивительным своим своеобразным русским языком переводил казахские образы; и оставалось это только ловить для того, чтобы запечатлеть на русском языке. Я думаю, что эти вот совместные страницы, которые мы делали, являются лучшими в русском переводе романа» [Кунаев 2021: 114].

В письмах к Мухтар-ага Л. Соболев пишет о небрежности и «беспомощности» перевода А.Б. Никольской. Он очень требователен в работе. Например, в письме от 20 января 1948 года: «Дорогой мой Мухтарушка! ... Все, что говорит Михайлов об освобождении Чернышевского, пришлось выпустить. В материалах о Чернышевском я не нашел ничего, что говорило бы о проекте его освобождения. Он просидел в Виллойском остроге (а не в Нерчинске) до 1883 года, и в 1881 говорить об этом рано» [Соболев 1948]. Рассматривать перевод А.Б. Никольской можно только как подстрочник, «обработанный» местами, «ибо за красотами стиля, выдуманными ею, погибает очень часто твой подлинный язык и порой система образов» [Соболев 1948], поэтому Л. Соболев предлагает автору следующий вариант: «На втором томе я ставлю на титуле: “Перевод Л. Соболева по подстрочнику А. Никольской”» [Соболев 1948].

Роман «Абай» М.О. Ауэзова вышел в свет на русском языке в 1945 году в Москве в издательстве «Советский писатель» в переводе А. Никольской, Т. Нуртазина (составитель подстрочника) под редакцией Л. Соболева. Вторая часть первой книги переведена А. Никольской, а Л. Соболев, проделав редакторскую работу, становится соавтором перевода. Авторские права А. Никольской на перевод первой и второй книг романа-эпопеи «Путь Абая» никогда не ставились под сомнение и не игнорировались со стороны Л. Соболева, который также участвовал в переводе произведения. Его фамилия значилась отдельно: «Под общей редакцией Л. Соболева».

Третий том романа-эпопеи «Путь Абая» Л. Соболев перевел самостоятельно, но впоследствии у М.О. Ауэзова возникли серьезные претензии к Л. Соболеву по принципиальным вопросам и на этом их творческое сотрудничество по инициативе казахского писателя было прекращено. Последний четвертый том М.О. Ауэзов попросил перевести Н. Анова и З. Кедрину. И, хотя в романе-эпопее «Путь Абая» указан «авторизованный перевод», сам автор произведения был против применения этого понятия. Главные требования к переводчику со стороны казахского писателя заключались в совершенном знании двух языков: с которого переводится и на какой язык переводится художественное произведение. Переводчик должен обладать мастерством и писательским стилевым богатством.

Работая над переводом, в уже цитируемом ранее письме Л. Соболев пишет М.О. Ауэзову: «В репертуаре Баймагамбета числится “Хромой француз”. Ты об этом забыл, и Абай во вставке в 7-ой главе рассказывает про Лессажа впервые. Надо вычеркнуть тут или изменить в 7-ой главе» [Соболев 1948].

Французский читатель узнает с некоторым удивлением, повествует Луи Арагон, что «в 80-90-е годы прошлого века (девятнадцатого. – Д.К.) в степях и горах к юго-востоку от Урала до границ Памира кочевой народ слушал своих певцов, мужчин и женщин, которые во многих традиционных поэмах своего народа – в импровизациях, романах и эпопеях, в стихах великих узбекских, таджикских, персидских и арабских поэтов рассказывали своему народу именно в казахской версии историю, которая называлась “Хромой француз”. В действительности, это был переделанный “Хромой бес” Алена Рене Мудрого. В Чингисских горах, в Семиречье и Каркаралинске версия королевы Марго “Король Генрих Наваррский” чередуется с “Тремя мушкетерами”, “Евгением Онегиным” или романами прерий Майн Рида и Фенимора Купера» [Арагон 2005: 120].

Роман М.О. Ауэзова французский писатель и общественный деятель Л. Арагон называет настоящим романом воспитания, подчеркивая в то же время отличие главного героя «от Ювенсила Сира де Бееля и от Вильгельма Майстера Геге, бывшего одним из деятелей Пляды, о чем говорил Гобино. Герой этого романа – поэт, черпавший из всего мира поэзии слова, которые должны были помочь в борьбе за освобождение его кочевого народа. Через общение с ссыльными русскими в Семипалатинске он узнал подлинное значение дружбы и обрел надежду на эту дружбу между народами, которая начинается с угнетения тиранов» [Арагон 2005: 121]. Рассказ о казахском народе сменяется лирическим тоном повествования. Он проводит параллели между своим детством и детством М. Ауэзова, который родился «всего на пять дней раньше меня на каком-то далеком осеннем пастбище... И его мир так сильно отличался от моего Парижа, который тогда уже готовился к проведению Всемирной Выставки. Этот ребенок заканчивал Семипалатинскую семинарию в тот момент, когда я возвращался с берегов Рейна, демобилизованный в 1919 году, и против своей воли возобновил учебу по медицине, всей душой стремясь к поэзии Рембо и Аполлинера ... В 1919 году он работал в Исполнительном комитете Советов Семипалатинской области, а в этот час мы, его сверстники в Париже, влюбленные в не признаваемых поэтов, конспиривались, чтобы провозгласить здесь дадаизм» [Арагон 2005: 121–122].

Л. Арагон искренен с французским читателем, советуется с ним, задавая риторические вопросы: «Может быть, стоило меньше говорить об Абае Кунанбаеве, о котором расскажет романист, и больше – об авторе романа, нашем современнике Мухтаре Ауэзове?». Огромный литературный багаж Л. Арагона позволяет ему свободно проводить параллели в мире родной литературы и мировой. «В периоды, когда общество меняется, появляются великие произведения: “Дон Кихот” – на закате феодального мира, “Робинзон Крузо”, когда английское превосходство приняло мировые масштабы... Возможно ли сравнение мира казахов Ауэзова с обществом, описанным Марселем Прустом?» [Арагон 2005: 122].

В Предисловии к французскому изданию романа-эпопеи М.О. Ауэзова «Путь Абая» (автор называет его «долгим». – Д.К.) выделено «сочетание скрупулезной исторической точности и художественного вымысла романиста» [Арагон 2005: 125]. Л. Арагон проводит параллели с «Пармской обителью» Стендаля и вновь задается вопросом: «Может быть, нашей прозе больше всего не хватает именно такого непосредственного отражения жизни и поэзии. И от чувства любви, которым проникнута эта книга, исходит не только благоухание древних восточных поэтов, но новое, опьяняющее, современное. Старая повесть о влюбленных поднимается до исторических размеров и воплощает вновь, как в великие дни Прованса, равенство всеобщего блага со страстью двух молодых людей. Я, по правде, не знаю, что можно найти равноценную этой песне любви, которая поникает в нас и волнует» [Арагон 2005: 123].

Заключение. Эпистолярное наследие М.О. Ауэзова раскрывает постоянные контакты писателя с переводчиками его произведений, активную организацию деловой переписки и плодотворного сотрудничества казахских и русских писателей. При создании романа-эпопеи «Путь Абая» казахский прозаик опирался на опыт Л.Н. Толстого. Это и эпическая широта показа действительности, судьбы народа, и глубокий психологизм героев.

Художественный перевод М.О. Ауэзов рассматривал как составную часть общего литературного дела. Автор романа-эпопеи «Путь Абая» предъявлял большие требования к работе переводчика, не допускал произвольных отхождений от духа и содержания произведения. И в то же время был против равнодушного, буквального перевода, хотел видеть в переводчике творца, художника.

Библиография

Арагон Л. Предисловие // Мир Ауэзова / Отв. за выпуск М. Маданова. – Алматы: Международный клуб Абая, 2005. – С. 117–125.

Кунаев Д. Проблемы художественного перевода романа-эпопеи «Путь Абая» на русский язык. На примере переписки М.О. Ауэзова с Л.С. Соболевым // Кунаев Д. Мухтар Ауэзов и взаимосвязь литератур. – Алматы: Полиграфкомбинат, 2021. – С. 93–267.

Проблемы современного сравнительного литературоведения / Под редакцией Н.А. Вишневецкой и А.Д. Михайлова. – М.: ИМЛИ РАН, 2004. – 96 с.

Рождественский Вс. Дружеские встречи // М.О. Ауэзов в воспоминаниях современников. – Алматы: Жазушы, 1972. – С. 27–28.

Соболев Л. Рукописный фонд НКЦ «Дом Ауэзова», п. №600.

Коммуникативная роль стилистических средств в репрезентации эстетического образа

¹Маюк Елена Павловна

²Храмцевич Анастасия Игоревна

¹Минский государственный лингвистический университет, Беларусь
220114, г. Минск, ул. Ильи Копиевича, д.7, кв.42
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: leaka@tut.by

²Минский государственный лингвистический университет, Беларусь
220114, г. Минск, ул. Ильи Копиевича, д.7, кв.42
студентка факультета межкультурных коммуникаций
E-mail: xramtsevich@mail.ru

Аннотация. Успешное продвижение продукта на рынке зависит от привлекательного рекламного текста на основе мотивов и потребностей целевой аудитории. В исследовании установлен репертуар стилистических средств актуализации эстетического мотива в рекламе Интернет-дискурса; определен относительный показатель частоты реализации выделенных языковых средств; выявлены прагматические функции средств языка в онлайн-рекламе. Установлено, что одним из действенных стилистических приемов воздействия является эпитет. В рекламных текстах также широко употребляется анафора. Олицетворения, устойчивые выражения и прецедентные имена используются с наименьшей частотой.

Ключевые слова: реклама, Интернет-дискурс, эстетический мотив, стилистические средства, воздействие, впечатление.

УДК 659.123.4

Communicative role of stylistic devices in aesthetic image representation

¹Elena P. Maiuc

²Anastasiya I. Khramtsevich

¹Minsk State Linguistic University, Belarus
220114 Minsk, Ilyi Kopyevycha Str., 7-42
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: leaka@tut.by

²Minsk State Linguistic University, Belarus
220114 Minsk, Ilyi Kopyevycha Str., 7-42
Student of the Intercultural Communication Department
E-mail: xramtsevich@mail.ru

Abstract. Successful product promotion on the market depends on an attractive advertisement based on the target audience's motives and needs. The research establishes the repertoire of stylistic devices actualizing the aesthetic motive in online advertising discourse, determines the relative indicator of the frequency of the use of language means, reveals their pragmatic functions in online commercials. It has been found that the epithet is one of the most effective and persuasive stylistic devices. Advertising texts also widely use anaphora while the least frequent means are impersonations, set expressions, and precedent names.

Keywords: advertising, Internet discourse, aesthetic motive, stylistic device, impact, impression.

UDC 659.123.4

Введение. Сегодня при рекламировании товара все больше внимания уделяется не его характеристикам, а адресату рекламного сообщения. По этой причине, с целью успешного продвижения товара на рынке, производителю необходимо исследовать мотивы, которыми руководствуется потребитель при покупке чего-либо. Не менее важным залогом успеха рекламного текста является тщательный, профессиональный отбор языковых средств. Следовательно, тема анализа семантики и прагматики лексической структуры рекламных сообщений, принадлежащих к разным предметным областям, является актуальной.

Цель исследования заключается в выявлении репертуара языковых средств реализации эстетического мотива в рекламных текстах Интернет-дискурса. Объектом исследования является рекламный дискурс в виртуальном пространстве. Предмет исследования – специфика лексической реализации эстетического мотива.

Мотив – психологический процесс, побуждающий человека к совершению действий по удовлетворению потребности.

Исследователи выделяют следующие виды мотивов, определяющих поведение покупателей:

– утилитарный мотив – покупатель нуждается в эксплуатационных свойствах товара для решения своих проблем;

- эстетический мотив определяется желанием человека окружать себя вещами с привлекательным внешним видом, выбор покупки зависит от цвета, формы, дизайна товара;
- решение о приобретении товара, основанное на мотиве-престиже, принимается исходя из соответствия товара социальному статусу покупателя;
- мотив, в основе которого – стремление следовать последним тенденциям;
- мотив, основанный на традициях, определяется культурными и национальными особенностями восприятия [Бекетова: Электронный ресурс].

В качестве объекта исследования из всех видов мотивов мы выбрали эстетический мотив или, как его еще называют, мотив творчества, который представляет собой стремление к прекрасному, эстетическому в своей жизни [Энциклопедический словарь: Электронный ресурс]. Мы считаем, что проявление эстетического мотива в рекламе заслуживает отдельного внимания. Прекрасное всегда привлекает взгляд потребителя, а привлечение внимания покупателя к товару – именно то, к чему стремится производитель.

Реклама, ориентированная на эстетические мотивы, основное внимание уделяет внешнему виду изделия, привлекательности формы, оригинальности цветового решения, возможности гармоничного сочетания с другими предметами. Иначе говоря, главная задача рекламы – выявить отличительные эстетические свойства товара, применяя соответствующую лексику (современные дизайнерские решения, благородство линий, гармония формы и цвета, «жемчужный» цвет, изысканный вкус и т.д.).

Материалы и методы. В качестве фактического материала были использованы скрипты к рекламному видеоконтенту платформы Youtube. Общий объем текстов составил 101 единицу.

Методика исследования актуализации эстетического мотива в скриптах рекламных текстов Интернет-дискурса включает в себя следующие этапы:

Этап I. Выбор Интернет-платформы для дальнейшего исследования рекламных текстов на ней. Сравнительный анализ различных платформ сети Интернет, их преимуществ и недостатков.

Результаты этапа I: Сравнительный анализ платформ позволил установить их сходства и отличия, уровень их популярности среди маркетологов, общие тенденции в сфере рекламы и выбрать Youtube в качестве платформы для анализа рекламных текстов.

Этап II. Отбор видеороликов с платформы Youtube методом сплошной выборки и нахождение скриптов к ним.

Шаг 1. Выделение предметных областей рекламных текстов, составление списка частотности и группировка скриптов по этому критерию.

Шаг 2. Выявление в текстах смыслов, выражающих эстетический мотив и составление списка их частотности.

Шаг 3. Выделение и составление списка частотности стилистических средств, при помощи которых передан эстетический мотив.

Результаты этапа II: Определены предметные области, смыслы, стилистические средства передачи эстетического мотива в рекламных текстах Интернет-дискурса, установлен их объем.

Этап III. Сравнительно-сопоставительный анализ, процентный подсчет соотношения стилистических средств. Сравнительно-сопоставительный анализ, процентный подсчет и построение диаграммы стилистических средств, вербализирующих эстетический мотив.

Результаты этапа III: Установлено и наглядно представлено процентное соотношение стилистических средств.

Итак, мы выделили и рассмотрели три ключевых этапа методики исследования вербализации эстетического мотива в скриптах рекламных текстов Интернет-дискурса. Далее нами будет проанализирован репертуар стилистических средств реализации эстетического мотива в рекламных сообщениях Интернет-дискурса.

Обсуждение. Вербализация эстетического мотива реализуется при помощи стилистических средств, которые оживляют рекламный текст. Наиболее типичными для рекламы стилистическими средствами выразительности являются метафора, метонимия, олицетворение, сравнение, эпитет, анафора, эпифора, антитеза, эллипсис и перифраз.

В проанализированном материале с наибольшей частотой используются эпитеты – 50,28 % из всех художественных средств. Примером может послужить скрипт рекламного ролика краски для волос «Syoss Trending now»:

Мечтаешь о цвете волос как у звезд социальных сетей? «Syoss Trending now». Дымчатый блонд, темно-каштановый и каштановый шоколадный. Насыщенный цвет, который поднимет твой стиль на новую высоту. Волосы как после салона. «Syoss Trending now» – выбор Марии Иваковой.

В данном тексте использованы эпитеты дымчатый, темно-каштановый, каштановый, шоколадный, новый. Мы предполагаем, что эти стилистические средства выделяют в объекте изображения индивидуальные, неповторимые признаки и тем самым мотивируют потребителя оценить его с новой, необычной стороны.

Анафоры используются в 18,44 % случаев. В качестве примера можно привести скрипт рекламного ролика автомобиля «Land Rover Discovery»:

Время увидеть, ощутить, взобраться. Время сделать шаг и погрузиться, видеть суть, исчезать. Время укротить ветер, настроиться на движение до мурашек по коже, до края земли. Время новых открытий. «Land Rover Discovery» и «Discovery Sport».

В тексте употреблена анафора время, которая применяется автором, вероятно, для усиления экспрессивности текста. Единичность также может содействовать лучшему запоминанию рекламного текста потребителем.

Анафора является фоностилистическим средством и привлекает внимание читателя как визуально, так и своим звучанием.

Метафоры встречаются в 11,6 % случаев употребления выявленных средств выразительности. Ярким примером является скрипт рекламного ролика мармелада «Frutella Temptis»:

*Что-то новенькое? Новая «Frutella Temptis» – вкусная, нежная, бархатистая. Клубничный и малиновый вкус мармеладок в **кремовом облаке йогурта**. Новая «Frutella Temptis» – это м-м-м-мармеладно.*

Думается, метафора кремовое облако йогурта в тексте задействуется с целью эмоциональной окраски речи. Кроме того, благодаря этому тропу рекламный текст выделяется среди множества других и потребитель запоминает именно ее, что повышает шанс успешной реализации товара.

Риторические вопросы в рекламных текстах составляют 8,29 % от общего количества установленных художественных средств. В качестве примера можно привести скрипт рекламного ролика шампуня для волос «Gliss kur Bio Tech»:

Не устраивает состояние волос? Возроди их красоту с новым «Gliss kur Bio Tech». Его формула с фито-стволовыми клетками и цветочной розовой водой стимулирует корни и восстанавливает волосы. Возроди красоту волос. Вместо ножниц попробуй «Gliss kur Bio Tech».

Вероятно, использование риторического вопроса *Не устраивает состояние волос?* в данном контексте обусловлено стремлением автора вовлечь зрителя в рассуждение или переживание, делая его более активным и заставляя его самого принять решение или сделать вывод.

В проанализированном массиве рекламных текстов сравнения используются в 5,52 % случаев. Рассмотрим рекламу ювелирного магазина «Золотко»:

*Она **прекрасна, как весенний цветок, легка, как дуновение ветра, нежна, как рассвет**. Порадуй ее тем, что ей точно понравится. Серьги с топазами в магазинах «Золотко».*

В приведенном контексте употребляются сравнения прекрасна, как цветок, легка, как дуновение ветра, нежна, как рассвет, которые могут помочь автору создать образ посредством сопоставления одного предмета с другим, а также выделить продукт из массы других товаров, что способствует запоминанию, а также мотивирует к последующему приобретению товара покупателем.

Антитезы составляют 2,21 % от всех средств выразительности. В качестве примера можно привести текст рекламного ролика кофе «Nescafe Gold Barista»:

*В одном городе было две кофейни с вечным противостоянием между темной обжаркой и светлой. **Темная обжарка** раскрывала в кофе глубокий вкус, а **светлая** – фруктовые нотки. И каждый бариста считал свой кофе лучшим, не подозревая, что два вида обжарки могут быть вместе. Благодаря особой технологии «Nescafe Gold Barista» объединил темную и светлую обжарку кофе в своем новом бленде. Новый насыщенный вкус «Nescafe Gold Barista».*

Думается, что использование антитезы светлая обжарка – темная обжарка в данном случае обусловлено стремлением автора усилить выразительность речи. Предположительно, противопоставленные характеристики товара лучше фиксируются в памяти потребителя и ведут к дальнейшему узнаванию продукта.

Фразеологизмы встречаются в 2,21 % случаев использования художественных средств. Ярким примером является скрипт рекламного ролика автомобиля «KIA Sportage»:

*Мы всегда стремимся к **наивысшему результату**. Хотим быть самыми быстрыми. Самыми искусными. Уверенными и сильными. Так мы производим впечатление. Новый «KIA Sportage» – **на пике** формы.*

На наш взгляд, фразеологизм на пике в этом контексте задействуется с целью придания высказыванию образности. При использовании фразеологизма адресат быстро и точно получает, воспринимает и интерпретирует именно то, что хотел передать ему автор.

Олицетворения составляют 0,55 % от всех установленных нами стилистических средств. Примером может послужить скрипт рекламного ролика автомобиля «Mazda cx5 Executive»:

*Новый «Mazda Cx5 Executive» **полон достоинства**. Интеллектуал, знающий все о безопасности и прогрессе. Его неповторимый стиль подчеркнут кожей парра и аксессуарами из натурального дерева, а в его уверенном **взгляде** читается твердый характер. Новый «Mazda Cx5» – благородное происхождение.*

В этом контексте используется олицетворение взгляд автомобиля для создания яркого и неповторимого художественного образа. Употребление олицетворения может помочь стимулировать воображение читателя, позволить ему более красочно представить услышанное.

Устойчивые выражения также встречаются в 0,55 % случаев. Рассмотрим рекламный текст автомобиля «Hyundai Elantra»:

*В городе, где **серые будни** сливаются в сплошной фон, не дай себе раствориться. Выделиться проще, чем кажется. Откройся новым ярким впечатлениям. Новая «Elantra» отлична во всем.*

В приведенном контексте использовано устойчивое выражение серые будни, думается, оно выполняет в тексте эмотивно-убеждающую функцию. При этом покупатель более точно воспринимает и усваивает созданный автором образ.

Среди существующих прецедентных феноменов (прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные тексты, прецедентные ситуации), в проанализированных рекламных текстах нам встретились только прецедентные имена. Они также составляют 0,55 % от общего количества выявленных средств выразительности. Примером может выступить текст рекламного ролика туши для ресниц «Взгляд Бэмби эффект накладных ресниц»:

*Приручай взглядом с новой тушью **«Взгляд Бэмби эффект накладных ресниц»** от «Л'ореаль Париж». Миндалевидная щеточка, **распахивающая взгляд**, и бархатная формула. **Распахни, подкрути и придай объем***

каждой реснице для мгновенно распахнутого магического взгляда. Новая тушь «Взгляд Бэмби» от «Л'ореаль Париж». Мы этого достойны.

В данном контексте задействовано прецедентное имя Бэмби, которое является ссылкой на прецедентный текст, анимационный фильм «Бэмби» о маленьком большеглазом олененке по имени Бэмби. Мы предполагаем, что автор использует именно это прецедентное имя для того, чтобы адресат ассоциировал эффект от применения продукта с большими и распахнутыми глазами олененка, а также чтобы эмоционально окрасить речь и убедить потребителя приобрести продукт.

Таким образом, доминирование эпитетов в проанализированных рекламных текстах (50,28 %) объясняется тем, что они помогают наиболее полно описать товар и выделить все его отличительные качества. Низкая же частотность олицетворений, устойчивых выражений и прецедентных имен (0,55 %) может быть вызвана тем, что применение этих средств требует больших усилий и творческого подхода от автора. Кроме того, тексты с использованием упомянутых стилистических средств с большей вероятностью могут быть неправильно интерпретированы адресатом.

Заключение. Полученные в ходе исследования результаты позволяют нам сделать ряд выводов. Эпитеты используются в рекламных текстах с наибольшей частотой (50,28 %), так как они помогают более красочно описать товар и создать у потребителя наиболее полный его образ. На втором месте по употребительности находятся анафоры (18,44 %), возможно, так как они содействуют закреплению идеи автора в сознании адресата благодаря настойчивому повторению слов. Вероятно, использование автором метафор в 11,60 % случаев обусловлено стремлением придать образность и выразительность рекламному сообщению. Риторические вопросы вербализуются в 8,29 % случаев использования стилистических средств. Вероятно, причиной этого является то, что они заставляют потребителя задуматься о необходимости приобретения товара. Думается, что задействование сравнений автором в 5,52 % случаев объясняется тем, что с их помощью можно более точно и понятно передать идею через уже знакомый объект. Антитезы и фразеологизмы одинаково распространены (2,21 %), на наш взгляд, по причине того, что данные стилистические средства делают рекламный текст более выразительным и убедительным, а также увеличивают его запоминаемость. Олицетворения, устойчивые выражения и прецедентные имена употребляются с наименьшей частотой (0,55 %). Мы предполагаем, что это обусловлено тем, что формулировка текстов с их использованием более затратна, требует от автора креативности и присутствует риск их непонимания адресатом.

Таким образом, в анализируемых рекламных текстах используются следующие средства выразительности: эпитеты, риторические вопросы, метафоры, сравнения, антитезы, фразеологизмы, олицетворения, метафоры. Чаще всего в рекламных текстах употребляются эпитеты для более яркого и точного описания рекламируемого продукта.

Библиография

Бекетова А.А. Системообразующие признаки Интернет-дискурса и ценностная картина мира. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemoobrazuyuschie-priznaki-internet-diskursa-i-tsennostnaya-kartina-mira>.

Интернет. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/23309/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82>

Мифологическая модель мира в прозе Ануара Алимжанова и Бахыта Каирбекова

Нургали Кадиша Рустембековна

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: nurgalik1@mail.ru

Аннотация. Обращение писателей к прошлому детерминирует активное мифотворение, отражающее восприятие современного мира и процессов, происходящих в жизни. Актуально понимание того, что процессы и изменения находятся в причинно-следственных отношениях с прошлыми космологическими реалиями. Подобное активное мифотворение изменяет сложившееся представление о прошлом, картину предыдущей модели мира. Мифотворение происходит на базе изменения взглядов на объекты мифотворения, их роль и включение новых объектов, вытесняющих привычные, устоявшиеся веками. Каждый писатель проходит этот путь по-своему, что обусловлено уровнем его таланта и новым видением мира. Проведенное исследование, итоги которого обобщены в данной статье, подтверждает данную гипотезу.

Ключевые слова: диалектика мифотворения, Байтерек, модель мира, космос, хаос, традиция.

УДК 821.512.122

Mythological world model in the prose of Anuar Alimzhanov and Bakhyt Kairbekov

Kadisha R. Nurgali

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan City, Satpayev Str., 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: nurgalik1@mail.ru

Abstract. Writers' appeal to the past determines active myth-making, reflecting the perception of the modern world and the processes taking place in life. It is important to understand that the processes and changes are in causal relationships with the past cosmological realities. Such active myth-making changes the prevailing idea of the past, the picture of the previous worldview. Myth-making rests on a change in the views on the myths, their role and the inclusion of new objects, ousting those familiar and established for centuries. Each writer approaches these themes differently which depends on their talent and new worldview. The results of the study summarized in this article describe the visions of the world and the myth making process of two writers.

Keywords: dialectics of myth-making, Baiterek, model of the world, outer space, chaos, tradition.

UDC 821.512.122

Введение. Опыт отечественной и мировой литературы отражается в прозе казахстанских писателей, но происходит это в каждом конкретном случае оригинально и неповторимо. Мифологическая модель мира ориентирована на космологизированность, где все связано с космосом. Казахская модель мира Байтерек – «Древо мира» – понятие, широко распространенное в мифопоэтике. С одной стороны, присутствует научное (относительно хронологии) видение мира, его связанность, его единство, идея развития, роста, становления. С другой стороны – поэтическое начало, образность, привлекающая воображение человека конкретизацией (на образном уровне) абстрактных категорий до степени восприятия житейским сознанием. Подобное двуединство – результат богатой духовности народа, создавшего неповторимый образ-символ.

Можно предположить, что модель мира и древо мира – понятия идентичные, связанные с космосом, вырастающим из хаоса. Структуралистская схема и номинация операционных единиц и для первой, и для второй категории предполагают коррелирующие ряды оппозиций: небо – земля, жизнь – смерть. Модель мира, вырастающая из хаоса, представляется нам мифопоэтической категорией, синхронной мышлению и мировосприятию одной или нескольких генераций людей, устанавливающих свое отношение к окружающей действительности. Последующие поколения строят модель мира, опираясь на предыдущие представления. Модель изменяется, включая в свои параметры новые космологизированные категории бытия.

Древо мира также представляет собой категорию космологическую, но в ней отражается *развитие* представлений о мире, становление мира. Идея развития, идея становления мира связана с древом мира.

Материалы и методы. Материал исследования – проза казахских писателей А. Алимжанова и Б. Каирбекова в аспекте диалектики мифотворения. Историко-типологический метод направлен на выявление, обобщение восприятия модели мира каждым из прозаиков. В статье применены методы описания, наблюдения и филологического анализа текста.

Обсуждение. Древо мировое – характерный для мифопоэтического сознания образ, воплощающий универсальную концепцию мира. Современные исследователи, опираясь на фольклорные сведения и этимологию казахского языка, подтверждают тот факт, что традиционное мировоззрение казахского народа уходит корнями в кочевую культуру народов Великой степи. Одним из традиционных элементов древней культуры является кочевая юрта. Войлочную юрту как модель Вселенной в представлении казахов рассматривает Б. Каирбеков: «Составной частью – горизонталью и вертикалью картины мира являются мировое яйцо, мировая гора или древо жизни. Мировое яйцо для кочевника представляли две его половинки – купол и казан. Огонь сверху

и огонь снизу – солнце и очаг. Перевероты для этих символов – их отрицание. Опрокинутый шанырак – к несчастью. Опрокинутый котел – к разорению. В символике настоящего – шанырак на знамени государства и казан – культовый сосуд для поклонения в Мавзолее Ходжа Ахмеда Яссауи» [Каирбеков 2010: 349].

Мифология первоначально отражает «определенные черты первобытного общения с его неотделимостью интеллекта от эмоционального начала, субъекта от объекта, объекта от его атрибутов, общего от частного, абстрактного от конкретного, пространства от времени, природы от культуры, сущности объекта от его происхождения. С последним неразличением связано то, что в мифологии модель мира описывается как последовательное происхождение его частей и элементов, поэтому основная категория мифов – это мифы этиологические, в том числе космогонические, антропогонические и т.п. В этих описаниях всеобщего генезиса главный пафос – превращение хаоса в космос с определенной гармонизирующей направленностью» [Мелетинский 1999: 7].

Образ древа мира реконструируется на основе мифологических представлений кочевников. Образ Байтерека известен еще по сказке «Ер-Гостик», узнаваем он и в других тюркских легендах. Мировое дерево – непреходящий атрибут шаманской картины мира. Байтерек обозначает иерархию миров, «на которой базируется представление наших предков об устройстве сакрального Космоса» [Каирбеков 2020: 138].

Объектом мифотворения у А. Алимжанова выступает истинное знание. Воплощением истинного знания предстает книга и ее предшественник – манускрипт. Труды аль-Фараби, Махмуда Кашгари, Юсуфа Баласагуни, многих восточных мудрецов, сочинения мусульманских естествоиспытателей, представителей суфизма – все представлено на страницах его исторической прозы. Особо значим комментарий автора к этим трудам, поскольку в казахской литературе именно А. Алимжанов вводит новый принцип подбора объектов мифотворения – флору и фауну памятных мест, собирает легенды и предания, связанные с растительным и животным миром, повествуя в духе лучших образцов мировой литературы (индийские сказания и т.д.). Писатель призывает к бережному отношению к матери-природе. Выразительны по своей художественно-образительной силе образы Аксак кулана и Матери верблюдицы, образ Орла, хранителя вверенного ему воздушного и земного пространства. У старого коня, старого орла и Матери верблюдицы учится мудрости жизни человек.

Важны в данном научном контексте выводы об огромной роли в духовной культуре отголосков «пространственно-временной парадигмы, выработанной в процессе мифотворчества в эпоху глубокой древности» [Лисевич 1999: 138]. Отражение наследия классиков иранской литературы присутствует в прозе А. Алимжанова, причем автор комментирует, разъясняет смысл происходящих событий, не отстраняется от оценок.

Проблема лирической интроекции в историческую прозу остается в орбите великого сюжета «Лейли и Меджнун» – староарабской лирической истории с трагическим финалом. Этот сюжет триумфально прошел по всей мировой поэзии и занимает почетное место и в западной («Тристан и Изольда»), и в восточной поэтической сокровищнице («Фархад и Ширин», «Козы-Корпеш и Баян-Сулу», «Кыз Жибек»).

А. Алимжанов уделяет особое внимание *Дороге людей* и *Шелковому пути*. По *Дороге людей* идут аль-Фараби, Махамбет Утемисов, Шокан Валиханов, Мустафа Шокай и другие персонажи.

Великий Шелковый путь и *Дорога людей* – важнейшие мотивы художественной прозы А. Алимжанова и М. Симашко. Мотив «как единица нарратива типологически подобен лингвистическому феномену слова» [Силантьев 1999: 63]. У А. Алимжанова, М. Симашко, номинанта на Нобелевскую премию в области литературы от Международного Казахского Пен-клуба за роман «Семирамида», появляются такие объекты мифотворения как средневековые школы – медресе, мусульманские университеты и закрытые монастырские ордена суфиев, где хранились и книги, и рукописи. Из века в век народы оседали «в горах и долинах, в безбрежных степях и пустынях, образуя, несмотря на разность этнических типов, языков и наречий, единую великую культуру человечества» [Ананьева 2014: 124].

Мысли и диспуты преподавателей и учащихся, плоды просвещения, полученные в школах и университетах, – обо этом подробно повествует А. Алимжанов. Если провести параллели с картинами школьной жизни в Касталии из утопического романа Г. Гессе, то сходство ситуации связано с тем обстоятельством, что Г. Гессе, будучи эрудированным востоковедом, поклонником буддизма, считал, что решающую роль в создании культуры играет период ученичества. «Игра в бисер» Г. Гессе – это экспериментальный опыт рассмотрения возможного пути. У А. Алимжанова – опыт действительного обучения с элементами авторской идеализации, авторского домысливания. Объединяют художественные произведения двух авторов – трактовка знания как великой тайны, к которой приобщаются фанатически одержимые, преданные науке люди.

Воплощение знания в жизнь – еще один из объектов его мифотворения. Старшина Исатай Тайманов и поэт Махамбет Утемисов, герои романа «Стрела Махамбета», «перестали выполнять приказы хана Жангира, скрываются в степи и призывают народ к бунту. Они ведь не бедны и хорошо знают арабскую, татарскую да и русскую грамоту» [Алимжанов 1979: 99]. Знание опасно для простого народа.

«Стрела Махамбета» – глубокий аллегорический образ, где стрела выполняет исторически детерминированную роль связующего звена поколений. Автор воснованной атмосферу, воздух времени, пытается понять причины, открыть истоки, обнаружить тайные пружины механизма истории, чтобы, уяснив все до мелочей, поведать об этом миру. Работа гончара, кожевника, оружейника, сапожника так же почетна, как работа золотых дел мастера или переписчика священных книг. Лирическое начало сопрягается с искусством: кипчаки, стихи и поэмы, песни и кюи, волшебные мелодии. Лирическое начало связано с началом трагедийным в духе «Енлик – Кебек» М.О. Ауэзова и восточных поэм «Лейли и Меджнун», имеющих западно-европейские аналогии «Тристан и Изольда» и «Ромео и Джульетта».

В центре романа «Возвращение Учителя» – становление личности аль-Фараби, формирование его сознания и притяжение к личности Учителя его последователей. «Синие горы», «Сувенир из Отрара» А. Алимжанова связаны с *дорогой людей* в такой же мере, как и с «Гонцом», и со «Стрелой Махамбета». Каждое произведе-

ние представляется автономным образованием, но, когда они собраны воедино и поставлены в композиционный ряд, обнаруживается логическая и эстетическая, художественно-философская и иная целостность всей прозы писателя. Художественное произведение как запечатляемое в слове видение и осмысление истории обеспечивает преемственность человека и истории.

Глубокий историко-философский смысл имеют имена-этнонимы, выстроенные А. Алимжановым в цепочку: саки – усунь – скифы – тиграхауды, парфяне, согдийцы – кипчаки и т.д. Писатель стремится интегрировать эти имена в одно собирательное – *тюрки*. А. Алимжанов выходит за рамки строго научного подхода и анализа, так как художник глубже постигает суть вещей, нежели ученый, распространяет свои поиски в глубь временных пластов. Лирическая доминанта объясняет мотивацию поступков героев, жизнеутверждающий пафос, который так характерен для субъектов эпического повествования в его прозе. Лирическое начало – ключ к пониманию менталитета персонажей.

От рождения до смерти человека сопровождает песня. С колыбельного возраста казах слушает песни матери, затем песни акынов, сам старается создать песню. Провожают казаха под жалобные мелодии жоктау. Над одинокими могилами, заброшенными в широкой степи, поют свои заунывные песни не только степные буйные ветры, но и кочующие акыны, останавливаясь у холмика, исполняют свои траурные кюи, чтобы сон покойника был крепким и глубоким. Лирическое начало в «Стреле Махамбета» А. Алимжанова раздваивается на два крыла. Одно крыло – поэт Махамбет. Второе крыло – композитор Курмангазы. Интересно сравнить оптику изображения Курмангазы А. Алимжановым и Б. Каирбековым. Б. Каирбеков в эссе «Кюй – состояние души» пишет: «Курмангазы велик именно тем, что оставил после себя внятней космос – мир познаваемый, но требующий такой же универсальности от слушателя, каким является космос – упорядоченный хаос всего сущего, доступного нам. Именно знание гармонии, ее красоты и силы двигало композитором, помогало ему не просто выжить в трудной борьбе за свое реальное существование, но возжигало в нем удивление и восхищение мощью космоса» [Каирбеков 2020: 246]. Семантический аспект модели мира и Байтерека у А. Алимжанова «проходит в полемиках раздумьях о мироустройстве» [Нургали 2004: 246]. У Б. Каирбекова Байтерек, символизирующий Древо жизни, как центр мифологического мироздания, центр земли, «соединяет все три известных мира – небесный, срединный и подземный. Корнями своими он удерживает землю, а кроной подпирает небо» [Каирбеков 2020: 131]. Одной из главных задач литературоведческой науки было и остается реконструирование поэтической памяти веков, что мы и наблюдаем в прозе А. Алимжанова и Б. Каирбекова.

Заключение. Автор произведений исторического жанра создает стройное, гармоничное, величественное здание протоказахского космоса, модели мира, в котором жили предки. Занесенные песком города, сожженные библиотеки, уничтоженные скульптуры и *каменные* книги – прототюркская атлантида воссозданы в художественных произведениях А. Алимжанова и Б. Каирбекова, в прозе которых наблюдается подход к мифотворению, основанный на новом видении мира. Особое внимание писатели обращают на пространственно-временные категории, внося коррективы в устоявшиеся представления. А. Алимжанов вводит в текст художественных произведений хронотопы южного Казахстана и Мангистау, связанные с проведенными в этих краях раскопками. Все хронотопы в его прозе – это звенья одной цепи исторической цепи, образ Байтерека расширяется до границ современного Казахстана.

Б. Каирбеков, изучая мифологему «солнце на дереве», прослеживает ее в композициях Западного Казахстана, «в которых срединный мир передан разнообразными растительными символами дерева, а верхний мир в виде солярной розетки или шара, символизирующими дневное светило – солнце» [Каирбеков, 2020: 131]. В представлении кочевников древо жизни было живым существом, священным деревом – забытым божеством *Дороги*. Его сакральная суть – служить столпом мира.

Библиография

- Алимжанов А. Стрела Махамбета // Алимжанов А. Избранное в 2-х томах. Т.2. – Алма-Ата: Жазушы, 1979. – С. 7–190.
- Ананьева С. Морис Симашко. Опыт филологического прочтения. – Караганда, 2014. – 220 с.
- Каирбеков Б. Мифо-ритуальный сценарий миропонимания кочевника // Каирбеков Б. Путь воды. – М.: Тезаурус, 2010. – С. 347–353.
- Каирбеков Б. Кюй – состояние души // Культура в глобальном мире / Отв. редактор С. Ананьева. – Алматы: Print Express, 2020. – С. 191–196.
- Каирбеков Б. Байтерек – древо жизни // Казахстан в моей судьбе / Отв. редактор С. Ананьева. Т.2. Проза. – Алматы: Print Express, 2020. – 131–138.
- Лисевич И.С. Пространственно-временная организация древне-китайских мифов о культурных героях // Фольклор и мифология Востока в сравнительно-типологическом освещении / Отв. редакторы Н.Р. Лидова, Н.И. Никулин. – М.: Наследие, 1999. – С. 123–139.
- Мелетинский Е.М. О мифологии Востока и Запада // Фольклор и мифология Востока в сравнительно-типологическом освещении / Отв. редакторы Н.Р. Лидова, Н.И. Никулин. – М.: Наследие, 1999. – С. 6–10.
- Нургали К.Р. Концепция человека в истории и прозе. – Астана: ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, 2004. – 284 с.
- Силантьев И.В. Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике. Очерк историографии / Отв. редактор член-корреспондент РАН Е.К. Ромодановская. – Новосибирск: Издательство ИДМИ, 1999. – 104 с.

**Особенности передачи этнокультурных маркеров казахов при переводе на русский язык
в прозе О. Бокеева**

¹Нургали Кадиша Рустембековна
²Богданова Юлия Владимировна
³Тернавская Мадина Мейрамбековна

¹Евразийский национальный университет, Казахстан
010000, г. Нур-Султан, ул. Кажымукана, 11
доктор филологических наук, профессор
e-mail: nurgalik1@mail.ru

²Евразийский национальный университет, Казахстан
010000, г. Нур-Султан, ул. Кажымукана, 11
магистр филологии, преподаватель
e-mail: ukis82@mail.ru

³Евразийский национальный университет, Казахстан
010000, г. Нур-Султан, ул. Кажымукана, 11
магистр гуманитарных наук, докторант PhD
e-mail: ternavskayamadina@gmail.com

Аннотация: В статье раскрывается проблема перевода этнокультурных реалий на русский язык. В ходе работы были выявлены и дана характеристика этнокультурным языковым реалиям в художественных произведениях О. Бокеева. Были приведены способы передачи казахских реалий на русский язык. Представленный материал позволяет сделать вывод, что возможно применение различных приемов передачи этнокультурных языковых реалий: транслитерация (транскрибирование), калькирование, перевод с помощью аналога, описательный (разъяснительный) перевод.

Ключевые слова: этнокультурные реалии, способы перевода, транслитерация, калькирование, перевод-аналог, описательный перевод.

УДК 821.512.122 : 81'25

**Specificity of rendering Kazakhs' ethnic and cultural markers
in translation of O. Bokeev's prose into Russian**

¹Kadisha R. Nurgali
²Yulia V. Bogdanova
³Madina M. Ternavskaya

¹Eurasian National University, Kazakhstan
010000, Nur-Sultan, Kazhymukan Str., 11
Doctor of Sciences (Philology), Professor
e-mail: nurgalik1@mail.ru

²Eurasian National University, Kazakhstan
010000, Nur-Sultan, Kazhymukan Str., 11
Master of Philology, Lecturer
e-mail: ukis82@mail.ru

³Eurasian National University, Kazakhstan
010000, Nur-Sultan, Kazhymukan Str., 11
Master of Humanities, PhD student
e-mail: ternavskayamadina@gmail.com

Abstract. The article dwells on the problem of translating ethnocultural realia words into Russian. In the course of the research the authors identify and characterize ethnocultural realia words in O. Bokeev's works of fiction. The paper also presents the ways of rendering Kazak realia words into Russian. The discussed material leads to the conclusion that there are various techniques of translation of ethnocultural linguistic realia words into Russian: transliteration (transcription), calques, translation by analogy, descriptive (explanatory) translation.

Keywords: ethnocultural realia words, methods of translation, transliteration, calques, translation-equivalent, descriptive translation.

UDC 821.512.122:81'25

Введение. Этнокультурное содержание языка воспроизводится в языковой «картине мира» народа, представляя специфику определенного общественно-исторического опыта народа, его общественного устройства,

быта, культуры, обычаев, искусства, литературы и фольклора. Эта специфика особенно ярко отображается в языковых реалиях, которые образуют самобытный, национальный облик народа [Федоров 2002]. В условиях поликультурной среды проблема регионально-этнического лингвокультурного самоопределения, основанная на наличии существующих культурных различий, обуславливает появление термина реалии. Именно реалии как проявление национального своеобразия выступают основным маркером этнической идентичности [Влахов, Флорин 2012].

«Национально-специфические реалии многочисленны в рамках каждой определенной культуры и могут быть установлены различные их группы и подгруппы по признаку принадлежности к той или иной сфере материального быта, духовной жизни человека, общественной деятельности, к миру природы» [Комиссаров 2002: 170].

Материалы и методы. Целью данной статьи является изучение казахских этнокультурных маркеров в произведениях писателя О. Бокеева и основных способов их передачи на русский язык. Безусловно, что художественные произведения красочно описывают самобытный уклад и образ жизни народа, их традиции и нравы.

Исследование специальной научной литературы о реалиях как средствах выражения национальной этнокультурной идентичности в языке позволило сделать следующие выводы, необходимые для их классификации:

– реалии есть лексика, в которой содержится необходимая фоновая информация (Е.М. Верещагин и В. Г. Костомаров);

– содержание реалии, согласно В.С. Виноградову, включает в себя следующую фоновую информацию: специфические факты истории и государственного устройства данного народа, особенности географической среды, артефакты материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия [Виноградов 2001: 155].

С нашей точки зрения, при составлении классификации реалий нужно в первую очередь учитывать содержание материала, в котором существуют реалии, то есть виды и типы реалий находятся в полной соотносительности со сферами жизни того или иного народа, они являются этнокультурным фоном художественного произведения. Произведения О. Бокеева отличаются особым обстоятельно воспроизведенным бытом и нравами казахов.

Обсуждение. Произведенный методом сплошной выборки анализ реалий, в которых нашли отражение этнокультурные явления жизни казахов, можно распределить, согласно общепринятым классификациям, по следующим группам.

1. Этнографические реалии

Бытовые реалии

Одежда

Жаулык – повседневный головной убор замужней женщины из белого материала, оставляющий открытым только лицо или платок простого кроя из отбеленной хлопчатобумажной ткани.

Тымақ – мужская зимняя шапка особого кроя из шкуры зверей или овчины, защищает голову, шею и плечи от ветра и холода. В макушечной части имелись четыре меховые полосы: передняя опускалась на лоб, боковые защищали уши, задняя широкая и длинная полоса – плечи и спину.

Сеңсең тон – верхняя теплая одежда из шкур нестриженных ягнят (длинной шерстью вовнутрь).

Шекпен – верхняя мужская одежда, домотканый камзол.

Пища

Қымыз – пенный кисломолочный, кисловато–сладкий напиток беловатого цвета из кобыльего молока, получается в результате молочно–кислого брожения молочнокислых палочек.

Құрт – сухой соленый кисломолочный продукт из овечьего, козьего, коровьего, кобыльего (на юге Казахстана), верблюжьего (на западе Казахстана) молока.

Ірімшік – молочное изделие из парного или подогретого коровьего, овечьего или козьего молока, куда для свертывания опускают сычуг, прокипяченное молоко кипятят на медленном огне до отделения творога от сыворотки, затем сушат на ветру и на солнце. Ірімшік имеет оранжевую окраску.

Бауырсақ – мучное изделие из пресного или дрожжевого теста в виде небольших пончиков (ромбовидной или круглой формы), готовят путем жарки в казане.

Жент – блюдо из жареного пшена (тары с добавлением сушеного толченого творога, топленого масла, сахара, меда, изюма, орехов и других ингредиентов).

Айран – кисломолочный напиток из свежего молока и закваски: прокипятить молоко и остудить, затем добавить закваску и употреблять как охлаждающий напиток.

Сорпа – насыщенный бульон, в котором варилось мясо.

Сүр ет – вяленое мясо: после убоя скота мясо солили и вывешивали на просушку в темном и сухом месте для того, чтобы долго хранить.

Жилище

Киіз үй – жилище переносного типа, состоит из деревянного решетчатого остова, покрытого войлоком (а стенки ее и циновками), с полусферическим куполом и уыками (жердями). Деревянные части и детали юрты (кереге, уық, шаңырақ, сықырлауық) изготавливались из березы, тополя, карагача, ивы, можжевельника. Сверху и сбоку каркас покрывался войлоком, изготовленным из овечьей шерсти осенней стрижки.

Түндік – войлок, которым прикрывали на ночь и в ненастье купол–дымоход.

Кереге – прикрепляющиеся решетчатые звенья, составляющие основу каркаса юрты.

Шаңырақ – решетчатая крестовина, вписанная в навершие юрты, к нему крепятся верхние концы уыков. Шаңырақ является и дымоходом, и окном юрты.

Уық – купольные изогнутые жерди, которые составляют крышу юрты. Их количество определяет пространство юрты.

Төр – почетная передняя часть юрты, возвышение, где люди садились в зависимости от их места в иерархии социальных и родственных отношений, по таланту, по возрасту и мудрости.

Текемет – войлочный ковер из овечьей шерсти осенней стрижки. Орнамент создается способом вкалывания в основу текемета цветного или узорного войлока.

Посуда

Құман – медный кувшин с носиком и ручкой для омовения и кипячения воды.

Қазан – посуда из чугуна в виде полушария с четырьмя ушками для удобства захвата. Казаны делают разной величины: казахи всю еду, кроме кумыса, готовили в казане.

Келсап – толкушка для шелушения пшена (тары) из цельного куска дерева длиной около 1 метра и диаметром 15 см. Нижняя часть закругленной формы.

Келі – ступа для шелушения пшена в виде усеченного конуса с более узкой верхней частью, выдалбливали из дерева твердых пород, обжигали для прочности. Высота келі 70–80 см, средний диаметр около 30 см.

Тегеш – деревянная широкая чаша для кумыса, отделанная серебром или раскрашенная красками.

Кесе – пиала, круглая чашка для чая, хранили и перевозили кесе в войлочных, иногда деревянных плетеных чехлах.

Табак – круглое блюдо для подачи вареного мяса.

Торсық казахская национальная посуда из натуральной кожи.

Орудия труда и быта

Қамшы – плет, выполняет несколько функций: символ социального положения в обществе, орудие охоты и боевое оружие. Қамшы состоит из рукоятки (сап), плетения (өрім) и кожаной соединительной части (алақан). Рукоятка длиной 40–35 см круглой формы. Она оплетена кожаными ремешками, с помощью которых алақан закреплялась на рукоятке. На конце қамшы есть кожаная петля, в которую просовывалась кисть руки.

Сойыл – длинная массивная дубина из березы, использовалась в конном бою как ударное орудие.

Дойыр – один из видов қамшы со свинчаткой, толстая плет из сыромятной кожи, сплетенная из ременных тесемок, применялась в бою.

Реалии, связанные с обычаями и традициями

Жоқтау – ритуал похоронного обряда, сопровождается исполнением близкими родственниками трагическим голосом плача-песни об умершем. Жоқтау исполняется три дня.

Сыбаға – доля, часть (мүше) зимнего мяса (соғыма), которую хозяйка хранит для близких и родных, для почетных гостей.

2. Ассоциативные реалии

Цветовая символика

Көк – трава, зелень

Ақ (молочные продукты) – белый цвет – символ чистоты, невинности. Көк тәңір – небесное царство, небесный бог.

Көк бет – злой, скандальный, неуступчивый, упрямый человек. Қара бет – опозоренный человек, бессовестный, нечестный.

Ақкөңіл – искренний человек, прямодушный, честный, чистосердечный.

3. Географические реалии

Реалии, связанные с условием жизни кочевников

Топонимы – названия местности

Реалии, обозначающие растения и представителей животного мира

4. Общественно-политические реалии

Реалии, обозначающие социальный статус

Реалии, связанные с семейно-родственными отношениями

Жеңге – сноха.

Келін – невестка.

Жесір – вдова (в трилогии используется в значении «нареченная невеста»).

Реалии, обозначающие принадлежность к определенному роду

Каратай

Керей

5. Ономастические реалии – антропонимы

Реалии в прозе О. Бокеева передают особенности быта и нравов народа, восстанавливают образную картину уникальной природы, культуры и истории казахов.

В свете возрастающего интереса специалистов по лингвокультурологии и переводоведению к проблеме взаимопроникновения культур и более глубокого понимания своеобразия национальной ментальности в языке, анализ этнокультурных реалий казахского языка и трудностей способов их передачи на русский язык является актуальным и представляет большой интерес для теории и практики перевода.

Точная передача реалий на иностранный язык крайне важна, т.к. искажение при переводе лишает реалии национального колорита и может привести к грубым ошибкам, создающим неверное представление о стране и

ее народе [Федоров 2002]. Реалии не имеют схожих соответствий (эквивалентов) в других языках, и поэтому не переводятся на «общих основаниях», а требуют особого подхода [Жусупова 2020].

Представляем варианты перевода казахских этнокультурных языковых реалий на русский язык с выявлением вида и типа реалии языка оригинала и словарного соответствия в языке перевода.

1. Использование транслитерации – воспроизведение буквенного состава лексической единицы на языке перевода, без придания ему до-полнительного смысла. Перевод лексической единицы путем воссоздания ее графической формы или буквенного состава обычно применяется при передаче имен собственных, географических названий, фирм. Например:

Ономастические реалии

Антропонимы:

Қамқа – Камка

Керей – керей

Топонимы:

Түйетас – Туйе-Тас

Айнакөл – Айна-коль

В ходе исследования и анализа приемов передачи языковых реалий казахской культуры на русский язык было выявлено активное включение приема транслитерации (транскрибирования) в комбинацию переводческих способов, например, в составе с калькированием, аналогом и описательным переводом.

2. Использование калькирования – буквальный перевод, при котором реалии переводятся путем точного воспроизведения средствами иностранного языка с сохранением морфемной и словесной структуры языка оригинала.

Одежда (включая обувь, головные уборы, украшения и пр.):

Желетке – жилет

Шекпені – шекпень

Кухня, пища, продукты питания:

Торсық – торсык

қымыз – кумыс

3. Использование аналога – приближенный перевод реалии путем поиска близкого по значению соответствия в иностранном языке, не в полной мере отражающих значение исходной единицы, но способных заменить их в конкретном случае. Необходимо учитывать, что в ходе перевода «аналоги» могут, в некоторой степени, исказить необходимое представление обозначаемого ими предмета или явления.

Подобные примеры показывают, что такой способ перевода передает привычность, бытовую окраску соответствующего слова подлинника, в одних случаях придавая ему исторический оттенок, а в других, не внося в него никаких новых черт. Такие случаи можно охарактеризовать как «погрешности против национального и исторического колорита». Многие исследователи указывают на нежелательность передачи реалий с помощью существующих в языке перевода единиц с яркой национальной окраской, чтобы не вносить в перевод чуждый ему национальный колорит.

4. Использование описательного (разъяснительного) перевода – способ перевода, который включает в себя раскрытие значения реалии с помощью развернутых словосочетаний, раскрывающих признаки обозначаемого лексической единицей явления. Данный способ перевода является больше толкованием реалии, нежели его переводом и, таким образом, позволяет достичь высокой степени понятности и точности. Однако данный способ считается объемным и не всегда применяется внутри текста, а выносится за текст. Например:

Шарықтыбулак – непокорный ручей.

Заключение. Исследователи функций реалий в художественном тексте и перевода их на другие языки считают: одними из приоритетных реалий являются топонимы. Во-первых, они определяют содержание этнокультурного пространства; во-вторых, выступают «маркерами», «знаками», указывают на артефакты быта и культуры народа и являются носителями исторического колорита [Жусупова 2020].

В результате проведенного исследования было проанализировано 50 реалий из произведений О. Бокеева. Предпринятые способы перевода казахских этнокультурных языковых реалий на русский язык в произведениях О. Бокеева наглядно показывают, что возможно применение различных приемов передачи реалий: транслитерация (транскрибирование), калькирование, перевод с помощью аналога, описательный (разъяснительный) перевод. Во всех переводах использовался прием транслитерации, частотным является применение описательного перевода, реже калькирования и аналога.

Библиография

Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) – М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе: монография. 5-е изд. – Москва: Р. Валент, 2012. – 406 с.

Жусупова А.У. Проблема перевода этнокультурной идентичности в трилогии А. Нурпеисова «Кровь и пот». – Алматы, 2020. – 153 с.

Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. – Москва: ЭТС, 2002. – 404 с.

Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учебное пособие для институтов и факультетов иностр. языков. – 5-е изд. – Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «Филология три», 2002. – 416 с.

**Обломов и Штольц: лингвориторические портреты персонажей-антиподов
в дискурс-практике романа И. А. Гончарова «Обломов»**

Пырков Иван Владимирович

Саратовская государственная юридическая академия, Россия
410056, г. Саратов, ул. Чернышевского, 104
доктор филологических наук, профессор
E-mail: allekta@yandex.ru

Аннотация. Речевая сфера центрального романа И.А. Гончарова «Обломов», являясь многомерной художественной величиной, не просто коррелирует с художественной структурой гончаровского произведения, но и во многом определяет палитру его семантической наполненности. Речевые образы героев четко дифференцируются в «Обломове», именно через речевую практику персонажи романа раскрывают типические и сугубо индивидуальные черты своих характеров – в социальной, психологической, бытовой и бытийной динамиках. Сопоставление лингвориторических портретов героев-антиподов Обломова и Штольца позволяет по-новому взглянуть на их образы и провести известную реинтерпретацию многих заложенных в романе идей, приступить к дешифровке гончаровских художественных кодов, соположенных вопросу о феномене характера главного героя, его профанных и истинных жизненных установках. Взгляд на роман сквозь призму лингвориторической парадигмы, фактурнее обозначающейся при сопоставлении речевых практик Обломова и Штольца, позволяет сформулировать принципиально новые подходы к исследованию гончаровских образов-архетипов, чему и посвящено наше небольшое исследование.

Ключевые слова: Обломов, Штольц, Гончаров, речевой портрет, лингвориторика, поэтика, реинтерпретация, языковая личность.

УДК 821.161.1

**Obломov and Stolz: Linguistic rhetorical portraits of antipodean characters in the discourse practice of
Goncharov's novel "Obломov"**

Ivan V. Pyrkov

Saratov State Law Academy, Russia
410028, Saratov, Chernyshevsky Str., 104
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: allekta@yandex.ru

Abstract. Being a multidimensional literary entity, the speech sphere of I.A. Goncharov's central novel "Obломov" not only correlates with the literary structure of Goncharov's work, but also largely determines the palette of its semantic fullness. The speech images of the characters are clearly differentiated in "Obломov": it is through the speech dynamics that the novel personages reveal typical and purely individual features of their characters – from social, psychological, daily and existential perspectives. The comparison of the linguistic rhetorical portraits of Obломov and Stolz as antipode characters enables us to take a fresh look at their images and carry out a reinterpretation of many ideas inherent in the novel, to begin deciphering Goncharov's literary codes that correspond to the question of the phenomenon of the protagonist's character, his profane and genuine life attitudes. A look at the novel through the prism of the linguistic rhetorical paradigm, which is more pronounced when comparing the speech practices of Obломov and Stolz, allows us to formulate fundamentally new approaches to the study of Goncharov's archetypes discussed in this concise study.

Keywords: Obломov, Stolz, Goncharov, speech portrait, linguistic rhetoric, poetics, reinterpretation, linguistic personality.

UDC 821.161.1

Введение. Тема нашей работы носит когнитивно-интерпретационный характер.

В поэтике романов И.А. Гончарова речевые портреты героев занимают особое место, являясь одним из основных приемов типизации, с одной стороны, а с другой – выражая индивидуальную неповторимость образов. Особенности речевого колорита в романном наследии писателя, художественная значимость ярко окрашенных монологов, диалогов и полилогов не раз становились предметом пристального изучения комментаторов [Гузь 2011, Викторина 2018, Раренко 2018 и др.]. Существенное внимание уделялось и риторическому мастерству Гончарова-публициста, автора литературно-критических статей [Романов 2017]. Вместе с тем специфику речевых образов в романах Гончарова еще только предстоит осмыслить, систематизировать и определить ее место в творческой лаборатории романиста, в его художественном мире.

Данное обстоятельство актуализирует **целевую установку** предпринимаемого исследования, базирующегося на **методе медленного чтения, возможностях когнитивного комментария, лингвориторическом анализе** языкового материала.

На **обсуждение**, таким образом, выносятся актуальный вопрос о роли и месте речевых портретов в центральном гончаровском романе, о способах их создания и формах бытования в текстуальной реальности. Важ-

но будет учесть и общероманные художественные функции речевых конструктов-образов, особенно рельефно проявляющиеся при сопоставлении разновекторной речевой динамики героев-антиподов – Обломова и Штольца. Есть и еще одно весомое обстоятельство, о котором следует упомянуть, приступая к рассмотрению речевых индивидуальностей в романе Гончарова: между авторской речью и речью героев граница весьма проницаема, и авторская интенция то отчетливее, то приглушеннее проступает в речи героев, что сказывается, конечно, на их речевых характеристиках.

Итак, речевое звучание романа «Обломов» носит ярко выраженный полифонический характер. Герои, даже появляющиеся фрагментарно, запоминаются своей речевой исключительностью, раскрывают через речевую практику психологическую, философскую, социальную индивидуальность. Каждый из них – представитель не только определенного круга, но и неповторимой речевой стихии.

Например, речь светского франта Волкова, одного из «утренних визитеров» Ильи Ильича Обломова, полна модных французских словечек, изящных риторических восклицаний и вопросов, эмоциональных междометий, коротких, не отяжеленных придаточными конструкциями, как и грузом забот или печалей, легковесных фраз. Волков молод, беззаботен, весел, влюблен, чужд всяческой рефлексии, он зовет Илью Ильича на майские гулянья в Екатерингоф, эффектно разворачивая перед ним картины званных обедов, светских домов, приемов, раутов. И абсолютно искренне удивляется, слыша от Обломова: « – И вам не лень мыкаться изо дня в день?» [Гончаров 2000: 19]¹ Ответ Волкова характерологичен для его натуры и социальной ниши: « – Вот, лень! Что за лень! Превесело! – беспечно говорил он. – Утро считаешь, надо быть au courant (в курсе, фр. – *И. П.*) всего, знать новости. Слава Богу, у меня служба такая, что не нужно быть в должности. Только два раза в неделю посижу да пообедаю у генерала, а потом поедешь с визитами <...> ну а там... новая актриса, то на русском, то на французском театре. Вот опера будет, я абонируюсь. А теперь влюблен... Начинается лето <...> С Лидией будем в роще гулять, кататься в лодке, рвать цветы... Ах!.. – и он перевернулся от радости» [19–20].

Волков легко и беззаботно говорит о предстоящем лете, о прогулках, о веселой дачной жизни, как бы рассеивая на время полумрак обломовского съемного жилища на Гороховой, с плотно занавешенными «сторнами», с пылью по всем углам. После вялых перебранок с Ильей Ильичем с его слугой Захаром, к которым постепенно привыкает читатель, свыкаясь и с полутемной, герметически закрытой атмосферой дома Обломова, появление такого героя как Волков – своего рода просвет, раскрывающееся окошко во внешний мир. Поэтому еще автор, как нам представляется, делает явный акцент на речевом портрете проходного, казалось бы, героя: Волков, подобно солнечному зайчику грядущего лета, легко скользит поверх обломовского бытия, не желая углубляться в проблемы и «беды» Ильи Ильича, отмахиваясь от них, как от пыли, модным батистовым платком. Его речевая манера близка танцу, он появляется и быстро исчезает, оставляя после себя отблеск лакированных сапог и глянцевого шляпы. И слова Волкова тоже несут на себе отблеск света – в прямом и переносном смысле.

А вот другой «утренний визитер», Алексеев, имеет совершенно иную речевую практику. Слова этого героя-спутника, похожего на многих, сливающегося с любым фоном и любыми обстоятельствами, подобно глухому отзвучью вековой людской мудрости, близки прописным, что называется, истинам. Илья Ильич жалуется Алексею на письмо от старосты, содержащем печальные для Обломова, живущего доходом из Обломовки, известия: «...нынешний год пошлем доходцу, будет, батюшка ты наш, благодетель, тысящи яко две помене против того года...» [35]. Алексеев отвечает совершенно бесполезной для Ильи Ильича народной максимой: «Никогда не надо предаваться отчаянию: перемелется – мука будет» [36].

В другом эпизоде, уже в конце романа, Алексеев перерассказывает Ильи Ильичу, чтобы тот не спал после обеда ввиду случившегося недавно удара, газетные новости, слышанные им где-то от кого-то. И когда речь заходит о литературе, о современных лучших «сочинителях», в перечисляемом Алексеевым ряду не находится места Пушкину. Обломов реагирует мгновенно, проявляя интенсивность духовной ауры, напряженность внутренней жизни: «А Пушкин?» [479]. Алексеев, как всегда, соглашается. Но нам важнее, как именно он это делает, с помощью каких речевых формул: « – Пушкина нет там. Я сам тоже подумал, отчего его нет! Ведь он хений, – сказал Алексеев, произнося *z*, как *x*» [479]. Казалось бы, незначительный фонетический штрих, однако благодаря подобной микрописи Гончаров создает в читательском восприятии ощущение исторической перспективы, глубину временного фона, ведь произношение «*z*» как «*x*» соответствует давним речевым традициям. Алексеев, смягчая тревожные грани романа, его заостренные углы, добавляет сюжету объемности исторической перспективы.

Попробуем представить, что Алексеев использует, как Волков, в своем лексиконе французские слова, – его образ немедленно рухнет. Обратим внимание на тщательность работы автора с подбором лексики при ювелирной выделке реплик героев: когда Алексеев, как и многие обломовские гости, рассказывает Ильи Ильичу о традиционном весеннем гулянье, он не упоминает про солнце, обходясь свето-цветовыми эвфемизмами: « – На небе ни облачка, а вы выдумали дождь» [32]. Если Алексеев упомянул бы солнце, солнечный свет, солнечный луч, его фигура, сотканная из муки и пыли, мгновенно бы рассеялась. Как был сведен на нет и образ чиновника высокого ранга Судьбинского, если бы он, подобно Волкову, воскликнул по какому-либо поводу «Ах!». Такого несоответствия Гончаров не допускает, и речь чиновника так же однотонна и тяжела, как захваченный им по дороге на службу чемодан с деловыми бумагами:

¹ Далее текст романа «Обломов» цитируется по этому изданию с указанием страницы в квадратных скобках

« – Здравствуй, Илья Ильич. Давно собирался к тебе <...> да ведь ты знаешь, какая у нас дьявольская служба! Вон, посмотри, целый чемодан везу к докладу; и теперь, если там спросят что-нибудь, велел курьеру скакать сюда. Ни минуты нельзя располагать собой.

– Ты еще на службу? Что так поздно? – Спросил Обломов. – Бывало, ты с десяти часов...

– Бывало, да; а теперь другое дело: в двенадцать часов *езжу*. – Он сделал на последнем слове ударение» [21].

Вместе с Судьбинским в гости к Обломову, упорно остающемуся на диване, приходит и деловой, чиновничий Петербург, с его департаментами и конторами. Речь Судьбинского скупа на интонации, говорит он по делу, ставит логические акценты, подчеркивая, что дослужился до того, что его *возят*. Вспоминается образ Северной столицы, созданный авторами «Физиологии Петербурга»: «В Петербурге все служит, все хлопочет о месте или об определении на службу <...> Чиновник – это туземец, истый гражданин Петербурга <...> Петербургский житель вечно болен лихорадкою деятельности; часто он в сущности делает ничего, в отличие от москвича, который ничего не делает <...>» [Белинский 1991]; «Петербург только и хлопочет о деньгах. Там раздолье литературным спекулянтам, шутам и гаерам <...> Там ловкие люди приобретают великие капиталы различными литературными проделками» [Панаев 1991].

Как видим, Гончаров создает дифференцированные, глубоко индивидуальные речевые образы, имеющие значительный удельный вес в общероманных масштабах. Это касается всех, без исключения, персонажей, легко узнаваемых прежде всего по их речи. (Ворчанье и брань Захара, напевные, близкие к музыкальной сфере, фразы Ольги Ильинской и т. д.) Но есть два героя, чьи речевые характеристики очевидно противопоставляются автором. Это Обломов и его друг детства – Штольц. Разберем подробнее их речевую динамику-практику в непосредственном сопоставлении.

Интересно, что Агафья Матвеевна Пшеницына, та самая «великая хозяйка», сказочная Милитриса Кирбитьевна, с которой Обломова сводит судьба на Выборгской стороне, обращает внимание на речь Ильи Ильича: «Лицо у него не грубое, не красноватое, а белое, нежное; руки не похожи на руки братца – не трясутся, не красные, а белые... небольшие. Сядет он, положит ногу на ногу, подопрет голову рукой – все это делает так вольно, покойно и красиво; говорит так, как не говорят ее братец и Тарантьев, как не говорил муж; многого она даже не понимает, но чувствует, что это умно, прекрасно, необыкновенно; да и то, что она понимает, он говорит как-то иначе, нежели другие» [381].

«Иначе, нежели другие» – во многом ключевая, сигнальная фраза-характеристика, поскольку сам Обломов не раз сравнивает себя с «другими», распекая, например, Захара за неловко употребленное словцо в реплике о возможном переезде:

« – Я думал, что другие, мол, не хуже нас, да переезжают, так и нам можно... – сказал Захар.

– Что? Что? – вдруг с изумлением спросил Илья Ильич, приподнимаясь с кресел. – Что ты сказал?

Захар вдруг смутился, не зная, чем он мог подать барину повод к патетическому восклицанию и жесту... Он молчал.

– Другие не хуже! – с ужасом повторил Илья Ильич. – Вот ты до чего договорился! Я теперь буду знать, что я для тебя все равно, что "другой"!» [88].

Тут необходимо расставить некоторые лингвистические пометы: Гончаров, и это входит в алгоритм его системной работы с языковым материалом, нередко «опирается» на то или иное нейтральное по своей окраске слово, становящееся в контексте романа символическим, повторяемое героями в разнообразных ситуациях. Н. И. Пруцков в своей известной книге «Мастерство Гончарова-романиста» называет подобные слова «опорными точками» [Пруцков 1963].

Например, местоимение «другой» превращается у Гончарова и в слово-замок, и в слово-ключ одновременно. Мелькнув случайно, как может показаться, на первых страницах романа, оно появляется вновь и вновь, наполняясь обновленным семантическим содержанием. Мало того, что Илья Ильич Обломов осознает свою исключительность, он отвоевывает, буквально не поднимаясь со своего знаменитого дивана, право не соглашаться с действительностью у линейного и необратимого времени и исторического прогресса в общепринятом, расхожем смысле этого понятия. Перед нами не просто «маленький лентяй», кутающийся в кокон уютного халата, – перед нами герой русской литературы, бросающий вызов обществу, разбивающий в пух и прах «обличительную» теорию литературного поденщика Пенкина в известном монологе о человеке и человечности («Человека, человека давайте мне! <...> любите его...» [28]), герой, сумевший остаться собой в различных обстоятельствах (меняется не Обломов, а мир). Более того, Илья Ильич, или, как называет своего персонажа автор, «обломовский Платон» [474], живет в строгом соответствии с собственным, индивидуальным временным поясом, унаследованном из родной Обломовки, от родителей, считавших, что сегодняшний день должен быть похож на вчерашний, а завтрашний – на сегодняшний. Обломов категорически против перемен, сломов, смены бытовых и бытийных установок-моделей. Он занят поиском золотой середины, «выделкой покоя» [180]. И его речь, как тонко подмечает Пшеницына, не наделенная риторическим даром, но умеющая глубоко и искренне чувствовать, действительно не похожа на речевую манеру «других». Быть «другим» для Обломова – значит потерять себя, свою «самость», в том числе и речевую.

Мы выяснили, что Обломов говорит «иначе, нежели другие». А теперь подробнее разберем его речь, составим представление о собственно риторическом портрете центрального героя-архетипа.

Первая реплика Ильи Ильича в романе весьма показательна, она сразу же погружает читателя в атмосферу внутренней борьбы, которую ведет герой с неумолимым потоком реального времени, и, к тому же, прекрасно иллюстрирует уровень саморефлексии, свойственной Обломову.

«Пробило половина десятого, Илья Ильич встрепенулся.

– Что ж это я в самом деле? – сказал он вслух с досадой, – надо совесть знать: пора за дело! Дай только волю себе, так и...»

– Захар! – закричал он» [8–9].

Обломов начинает внешнюю речь, как будто бы продолжая внутренний монолог, который давно уже им ведется. Он, вздрагивая от боя настенных часов, отмеряющих очередной – какой уже по счету! – темпоральный рубеж, обращает к себе сначала укоризненный вопрос, потом не менее горькое восклицание. А завершает первую свою фразу недоговоренностью, многоточием, апеллируя далее к своему слуге, «рыцарю и со страхом, и с упреком», Захару Трофимовичу, тоже, как и барин, выходящу из Обломовки. По одному этому речевому конструкту можно многое узнать о главном герое, представить его психологический портрет, понять его сложные взаимоотношения с временем. И, что немаловажно в контексте нашего исследования, сделать несколько предварительных выводов о речи героя. Илья Ильич говорит выразительно и аристократично, «бледное», усредненное слово не свойственно ему. Свободно, без нажима выражая целую палитру чувств и переживаний вопросом, восклицанием, эллипсисом, фразеологическими оборотами, Обломов обнаруживает тонкое и гибкое владение языком, он говорит словно бы между прочим, однако речь его запоминается сразу же – Обломов хочется слушать. Еще один существенный штрих. Будучи воспитанным в деревенской Обломовке, неся в сердце ее свет, календарно-обрядовый колорит, Илья Ильич умеет быть в слове афористично-емким. В эпизоде, когда он ругает Захара за предложение переехать, подобно «другим», он так вот красочно расписывает «прелести» нежелательного переезда:

« – Не болтай пустяков! Славно ты заботишься о барском покое! По-твоemu, шатайся целый день – тебе нужды нет, что я пообедаю невесть где и как и не прилягу после обеда?.. Без меня они тут перевезут! Недогляди, так и перевезут – черепки. Знаю я, – с возрастающей убедительностью говорил Обломов, – что значит перевозка! Это значит ломка, шум; все вещи свалят в кучу на полу: тут и чемодан, и спинка дивана, и картины, и чубуки, и книги, и склянки какие-то, которых в другое время и не видать, а тут черт знает откуда возьмутся! Смотри за всем, чтоб не растеряли да не переломали... половина тут, другая на возу или на новой квартире: захочется покурить, возьмешь трубку, а табак уже уехал... Хочешь сесть, да не на что; до чего ни дотронулся – выпачкался; все в пыли; вымыться нечем, и ходи вон с этакими руками, как у тебя...»

– У меня руки чисты, – заметил Захар, показывая какие-то две подошвы вместо рук.

– Ну, уж не показывай только! – сказал Илья Ильич отворачиваясь. – А захочется пить, – продолжал Обломов, – взял графин, да стакана нет...

– Можно и из графина напиться! – добродушно прибавил Захар.

– Вот у вас все так: можно и не мести, и пыли не стирать, и ковров не выколачивать. А на новой квартире, – продолжал Илья Ильич, увлекаясь сам живо представившейся ему картиной переезда, – дня в три не разберутся, все не на своем месте: картины у стен, на полу, калоши на постели, сапоги в одном узле с чаем да с помадой. То, глядишь, ножка у кресла сломана, то стекло на картине разбито или диван в пятнах. Чего ни спросишь – нет, никто не знает – где, или потеряно, или забыто на старой квартире: беги туда...

– В ину пору раз десять взад и вперед сбегашь, – перебил Захар.

– Вот видишь ли! – продолжал Обломов. – А встанешь на новой квартире утром, что за скука! Ни воды, ни угольев нет, а зимой так холодом насидишься, настудят комнаты, а дров нет; поди бегай, занимай...» [86–87].

«Картина переезда» обрисована Обломовым в высшей степени выразительно и поэтично. С каким изяществом сказано: «Холодом насидишься». Вряд ли подобный оборот речи услышал Илья Ильич где-то в Петербурге, от кого-то из своих знакомых. Понятно, что риторический фундамент Обломова был заложен еще в детстве, в родном поместье, в Обломовке. И глубоко символично, что в разговоре со Штольцем, мечтательно живописуя быт в переустроенной после осуществления его плана Обломовке, Илья Ильич называет себя «поэтом в жизни» [178].

« – Потом, как свалит жара, отправили бы телегу с самоваром, с десертом в березовую рощу, а не то так в поле, на скошенную траву, разстлали бы между стогами ковры и так блаженствовали бы вплоть до крошки и бифштекса» [178]. И опять уникальный речевой оборот, вбирающий целую картину: «как свалит жара».

Обломов говорит емко, образно, метафорично, его речь лишена искусственности. Он всегда искренне верит в то, что доказывает. (Чувство внутренней убежденности, свойственное истинным ораторам). Однако Илья Ильич не оратор, он, скорее, действительно «поэт в жизни», а значит – и в речи. Поэтическая сторона Обломова мало и скупо изучалась в гончароведении, где акцент традиционно делался на порожденной сословно-социальными обстоятельствами пресловутой лени главного героя, его эгоизме, барских поведенческих стереотипах, культуре еды и бытовых благ. А вот о том, как умеет поэтизировать быт Илья Ильич, пусть по большей части и в мечтательных монологах, говорится гораздо реже. Обращение к речевому портрету Ильи Ильича может, как нам думается, существенно изменить репутационное тавро Обломова, помочь в реакцентуации его многомерного, амбивалентно неисчерпаемого образа.

Особенно ярко проявляется лингвориторическая сущность Ильи Ильича Обломова в его разговорах с Андреем Ивановичем Штольцем. Обычно этих героев называют антиподами, отталкиваясь от расхожей оценки: Обломов – бездействие, Штольц – дело; Обломов – сон, Штольц – бодрствование. Не оспаривая этого противопоставления, находящегося на поверхности, сопоставим речевые портреты героев, их «языковые личности», вооружившись инструментарием лингвориторической парадигмы [Ворожбитова 2003, 2018; Vorozhbitova, Potarpenko 2013] как эвристической и имеющей не только исследовательский, но и научно-методический потенциал [Ворожбитова 2010, 2012; Vorozhbitova, Issina 2014].

Обломов, как мы убедились выше, наделен даром создавать в своей речевой практике полные живописных подробностей картины, его речь легко визуализировать, в ней преобладает настроение, она не лишена роман-

тического пафоса: герой увлекает своей речью, ведет за собой слушателя или собеседника. Пафос Штольца скорее реалистичен, Андрей Иванович привык настаивать на своем, убеждать собеседников в своей правоте, навязывая им собственные представления о действительности. Вспомним, как Штолец объясняет Ольге Ильинской, почему ее отношения с Обломовым «поблекнут», как сиреневый цветущий некогда куст, символ любви Обломова и Ольги:

« – Но если б он... изменился, ожил, послушался меня и... разве я не любила бы его тогда? Разве и тогда была бы ложь, ошибка? – говорила она, чтоб осмотреть дело со всех сторон, чтоб не осталось ни малейшего пятна, никакой загадки...

– То есть если б на его месте был другой человек, – перебил Штолец, – нет сомнения, ваши отношения разыгрались бы в любовь, упрочились, и тогда... Но это другой роман и другой герой, до которого нам дела нет.

Она вздохнула, как будто сбросила последнюю тяжесть с души. Оба молчали.

– Ах, какое счастье... выздоравливать, – медленно произнесла она, как будто расцветая, и обратила к нему взгляд такой глубокой признательности, такой горячей, небывалой дружбы, что в этом взгляде почудилась ему искра, которую он напрасно ловил почти год. По нем пробежала радостная дрожь.

– Нет, выздоравливаю я! – сказал он и задумался. – Ах, если б только я мог знать, что герой этого романа – Илья! Сколько времени ушло, сколько крови испортилось! За что? Зачем! – твердил он почти с досадой.

Но вдруг он как будто отрезвился от этой досады, очнулся от тяжелого раздумья. Лоб разгладился, глаза повеселели.

– Но, видно, это было неизбежно: зато как я покоен теперь и... как счастлив! – с упоением прибавил он.

– Как сон, как будто ничего не было! – говорила она задумчиво, едва слышно, удивляясь своему внезапному возрождению. – Вы вынули не только стыд, раскаяние, но и горечь, боль – все... Как это вы сделали? – тихо спросила она. – И все это пройдет, эта ошибка?

– Да уж, я думаю, и прошло! – сказал он, взглянув на нее в первый раз глазами страсти и не скрывая этого, – то есть все, что было.

<...>

– А это прошлое? – шептала она опять, кладя ему голову на грудь, как матери.

Он тихонько отнял ее руки от лица, поцеловал в голову и долго любовался ее смущением, с наслаждением глядел на выступившие у ней и поглощенные опять глазами слезы.

– Поблекнет, как ваша сирень! – заключил он. – Вы взяли урок: теперь настала пора пользоваться им. Начинается жизнь: отдайте мне ваше будущее и не думайте ни о чем – я ручаюсь за все» [421–422].

В основе речевого образа Штольца находится логос. Наглядно-показательно препарируя письмо Обломова Ольге, в котором Илья Ильич, по сути, признается в любви к Ольге Сергеевне, но делает это не без свойственных ему рефлексий, Штолец развенчивает лирическую, проникновенную атмосферу этого замечательного эпистолярия. Он подвергает логическому анализу чувства – и обаяние обломовского письма исчезает.

Сравним: вот как звучит любовное послание Обломова в оригинале, когда оно касается только двух любящих сердец:

«Пока между нами любовь появилась в виде легкого, улыбающегося видения, пока она звучала в *Casta diva*, носилась в запахе сиреневой ветки, в невысказанном участии, в стыдливом взгляде, я не доверял ей, принимая ее за игру воображения и шепот самолюбия. Но шалости прошли; я стал болен любовью, почувствовал симптомы страсти; вы стали задумчивы, серьезны; отдали мне ваши досуги; у вас заговорили нервы; вы начали волноваться, и тогда, т. е. теперь только, я испугался и почувствовал, что на меня падает обязанность остановиться и сказать, что это такое.

Я сказал, что люблю вас, вы ответили тем же – слышите ли, какой диссонанс звучит в этом? Не слышите? Так услышите позже, когда я буду уже в бездне. Посмотрите на меня, вдумайтесь в мое существование: можно ли вам любить меня?.. “Люблю, люблю, люблю!” – сказали вы вчера. “Нет, нет, нет!” – твердо отвечаю я» [251].

Сразу видно, эти строки написаны любящим сердцем! Обломов совершенно по-детски пытается объяснить Ольге, что она достойна лучшей участи, раскрывает душу перед ней, и в каждом его «нет» слышится «да». Отрицание становится утверждением. Кстати, этот непреднамеренный, так сказать нечаянный риторический ход раскрывает перед читателем многоплановость языковой личности Обломова, ее глубинный психологизм.

Такая тонкая натура, как Ольга Ильинская, не может не чувствовать, не слышать «да» в «нет». Конечно, Обломов добился своего, «все изгадил», как он выражается, и Ольга плачет, прочитав его исповедь. Но слезы ее светлы.

«У сердца, когда оно любит, есть свой ум <...> оно знает, чего хочет, и знает наперед, что будет...» [257]. – говорит Ольга, глядя любящими глазами на Обломова.

«Ведь письмо-то было совсем не нужно...» – бормочет Илья Ильич. «Неправда, оно было необходимо» [261], – возражает, почти уже играя с ним, Ольга. И далее растолковывает Илье Ильичу – почему именно: «...потому, что в письме этом, как в зеркале, видна ваша... забота обо мне, боязнь за мое счастье, ваша чистая совесть <...>. Вы высказались там невольно: вы не эгоист, Илья Ильич, вы написали совсем не для того, чтоб расставаться, – этого вы не хотели, а потому, что боялись обмануть меня... это говорила честность <...>. Видите, я знаю, за что я люблю вас...» [263].

И далее следует обладающая значительным семантическим удельным весом фраза автора, многое объясняющая в отношениях Ильи Ильича и Ольги Ильинской, как раз тот самый случай, когда авторская интенция

слышится отчетливо, когда границы между репликами героев и авторским голосом оказываются проницаемыми: «Она показалась Обломову в блеске, в сиянии, когда говорила это» [263].

Слова «блеск» и «сияние», вырванные из контекста, ничего не значат. Но Гончаров основательно готовит их решающее, символическое во многом появление. Читатель, после экспозиционной части романа, после полутемной атмосферы герметически закупоренного обломовского жилища на Гороховой, попадает в обломовский сон. А в «Сне Обломова», этой, как писал Гончаров, «увертюре» всего романа, свету и солнечному блеску отводится особая роль. Обломовка, родная для Ильи Ильича, как сфера его душевного и духовного покоя и равновесия, показана автором «вся в блеске, в солнечных лучах». [276]. Обломовка солярна, в ней все пронизано добрым, улыбающимся солнцем. Мать Ильи Ильича, распахнув окошко в яркое солнечное утро, в цветущую сирень, молится о своем ребенке. И Илья Ильич, видящий Ольгу «в блеске», признает тем самым прежде всего перед собой, что она – родной ему человек, родственная душа. Гончаров ювелирно работает с тончайшей языковой материей, и колоссальный по силе выразительности художественный эффект держится на полутонах, на риторических, в том числе, оттенках.

Настанет время, когда Ольга Ильинская расскажет тому, *другому*, т. е. Андрею Штольцу, «о прогулках, о парке, о своих надеждах <...> о ветке сирени, даже о поцелуе» [251]. И отдаст ему в руки письмо Обломова. И Штольц, подойдя к свечке, будет читать это письмо вслух и препарировать его, как прекратившее уже биться сердце.

Гончаров огромное значение придает интонации штольцевского прочтения, тем акцентам и логическим ударениям, которые ставит он.

«Слушайте же! – и читал: “Ваше настоящее люблю не есть настоящая любовь, а будущая. Это только бессознательная потребность любить, которая, за недостатком настоящей пищи, высказывается иногда у женщин... даже просто в слезах или в истерических припадках!.. Вы ошиблись (читал Штольц, ударяя на этом слове): перед вами не тот, кого вы ждали, о ком мечтали. Погодите – он придет, и тогда вы очнетесь, вам будет досадно и стыдно за свою ошибку...” – Видите, как это верно! – сказал он. – Вам было и стыдно, и досадно за... ошибку» [419].

Потрясающе, но это то же самое и вместе с тем совершенно другое письмо. В нем каждое утверждение есть утверждение, а каждое отрицание есть отрицание. И только. Из него ушло дыхание, из него ушел свет: «Сирени отошли, поблекли...». Умница Штольц, так понимающе сравнивший когда-то душу Обломова со светлой березовой рощей, многого не смог понять или понял, напротив, слишком многое, а Ольга поступила так, как, верно, никогда не поступил бы Обломов...

И вновь обратимся к эпизоду на излете романа, в котором Илья Ильич произносит имя Пушкина.

После почти открытой аллюзии к Пушкину происходит последний разговор между Обломовым и Штольцем, свершаются последние вспышки слез. Илья Ильичу видится, что из соседнего с Обломовкой Верхлево приехал Андрей. Для Обломова это праздник, он рад. Шаги Андрея ближе, ближе, дверь открывается... и перед Ильей Ильичом действительно предстает Штольц – «но не мальчик, а зрелый мужчина» [480]. И Обломов, только что находящийся в иной реальности, просыпается. И между ними, друзьями детства, происходит драматичнейший разговор. Штольц настроен решительно: он хочет увезти Илью Ильича в обустроенную деревню «из этой ямы». Он негодует: « – Да ты оглянись, где и с кем ты?» [482]. И продолжает почти что с брезгливостью: «Ты ли это, Илья? <...> Ты отталкиваешь меня, и для нее, для этой женщины!..» И далее: «Боже мой! <...> Этот ребенок, что я сейчас видел... Илья, Илья! Беги отсюда, пойдем, пойдем скорее! Как ты пал! Эта женщина... что она тебе...» [483].

Штольц говорит более чем категорично и настойчиво. Более того: он раздраженно выражает презрение – не к Илью Ильичу, конечно, а к его выбору, к тому, кто ему дорог.

Илья Ильич отвечает, если точно следовать авторским ремаркам, «покойно»: « – Жена! <...> А этот ребенок – мой сын! Его зовут Андреем в память о тебе!» В интонации Обломова, прямо противоположной интонации Штольца, в его лексической выборке и в авторских ремарках-пояснениях угадывается многомерный смысл. Что значит ответить «покойно» в подобных обстоятельствах? Илья Ильич, как мы помним, всегда тяготел к покою, понимаемому им как равновесие, как золотая середина. Вспомним опять про главную деятельностную задачу Обломова: «выделка покоя». И Илья Ильич находит золотую середину на Выборгской стороне, он живет под крылом искренне любящей его Агафьи Пшеницыной, и любит ее сам. Он – заботливый отец, не делящий детей на «чужих» и «своих» (собирается подарить гимназисту Ванечке глобус, читает с Машенькой...) И ответить «покойно» значит, в данном случае, ответить достойно, с внутренним чувством своей правоты. Растерян и бессилён скорее Штольц, нежели Обломов.

Штольц изменяется в лице, каменеет... А Илья Ильич произносит последние свои слова в романе: « – Не забудь моего Андрея! – были последние слова Обломова...» [483].

Эпизод сложный. И весьма показательный для сравнения лингвориторических портретов Обломова и Штольца, героев-антиподов. В нем, как пружина, свернута эмоциональная кульминация, за которой неизбежно идет разрядка. Репутация Обломова зависит во многом от медленного прочтения всего нескольких страниц. Всю жизнь шел Обломов к тому, чтобы стать отцом, и чтобы создать иллюзию мечты о «золотой рамке жизни». Художественная логика романа такова, что нет ничего на свете реальнее, прочнее и выше этой иллюзии.

Гончаров работает в данном случае на контрасте, как он это умеет и любит: тончайшая сцена, проникнутая пушкинским духом, увиденная как бы сквозь плену слез, бережно заретушированная, мягко совмещающая планы былого и настоящего – и жесткие, резкие, угловатые движения и слова Штольца, который называет обломовский ковчег «дырой». Обломов говорит сдержанно-кротко, он не оспаривает напрямую слова друга, но и не соглашается с ним, оставаясь собой и только собой.

У немецкого культуролога Эриха Фромма есть интересные размышления о феномене «действия» и «бездействия», касающиеся темы нашего исследования. Чья речь ближе к действительности, чье слово более приближено к делу, к действию – Обломова или Штольца? Казалось бы, ответ очевиден. Конечно же, Штольца. Но вот что пишет Фромм в книге «Искусство любить»: «Признав любовь деятельностью мы сталкиваемся, однако, с определенной трудностью, которая состоит в неоднозначности слова «деятельность». Под «деятельностью» <...> обычно понимается действие, предполагающее некоторую затрату энергии и влекущее за собой изменение существующего положения вещей. Так, деятельным считается человек, занимающийся бизнесом, изучающий медицину, работающий на конвейере <...>. Все эти виды активности имеют между собой то общее, что все они направлены на достижение некоторой внешней цели. Что же касается мотивов деятельности, то они не принимаются во внимание. Вот, например, человек, который взялся за нескончаемую работу, движимый чувством одиночества и неуверенности; или другой – движимый честолюбием или жадностью. В любом из этих случаев человек – раб своей страсти, и его активность есть на самом деле «пассивность», потому что он гоним этой страстью. Его роль страдательная, а не «действительная». С другой стороны, человек, неподвижно сидящий и созерцающий безо всякой видимой цели, кроме разве что переживания своего единства с миром, считается «пассивным», потому что он ничего не «делает». Но на самом деле такое состояние сосредоточенной медитации – самая высшая форма деятельности из всех, какие возможны: деятельность души, возможная только при условии внутренней свободы и независимости» [Фромм 1990].

Лингвориторический портрет Обломова подразумевает деятельность именно такого характера – душевный труд при условии внутренней свободы. Речевой образ Штольца, каким бы убедительным и напористым он ни выглядел, лишен корреляций с каким-либо реальным делом. Бытовой фундамент позволяет речи Обломова быть материально-ощутимой, тогда как не связанная с бытом риторика Штольца как бы зависает в воздухе, не имеет корней. Обломов и Штолец не только и не столько, впрочем, противопоставлены в романе, сколько дополняют образы друг друга, включая и лингвориторический план повествования. Штолец лучше *других* объясняет и понимает нерядоположную сущность Обломова (сравнение с березовой рощей, диалоги о поэзии в жизни), в то же время Обломов, с его кротостью и *голубиной нежностью*, проявляет себя как сильная и самодостаточная личность именно в ключевом (заключительном в романе) диалоге со Штольцем. Диалогическое единство этих героев-антиподов неразделимо, как неразделимо их детство, проведенное в единых топонимических границах. Вместе с тем их жизненные дороги-судьбы неизбежно (исторически, бытийно) расходятся («Прощай, старая Обломовка <...> Ты отжила свой век!» [484] – символически восклицает Штолец), и это трагическое расхождение, отзеркаливаясь в лингвориторических портретах героев, придает роману глубину неисчерпаемо-противоречивого социально-исторического, сословного и личностного конфликта.

Заключение. Подводя итоги, остается добавить, что последовательное изучение системы «лингвориторических портретов» образов романа И. А. Гончарова «Обломов» представляется нам одним из перспективных путей в современном гончароведении.

Библиография

- Белинский В.Г. Петербург и Москва // Физиология Петербурга. – М.: Наука, 1991. – С. 14–37.
- Викторина Т.В. Формы чужой речи и их функции в романе И. А. Гончарова «Обломов» // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – № 24. – 2018. – С. 24–27.
- 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.
- Ворожбитова А.А. Основы лингвориторической парадигмы. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.
- Ворожбитова А.А. Текст как синергетическая структура лингвориторического характера // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2003. – № 2. – С. 22–30.
- Ворожбитова А.А. Филолог как профессиональная языковая личность в инновационном потенциале федерального государственного стандарта третьего поколения (ФГОС-3): лингвориторико-синергетический подход // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2010. – № 4 (14). – С. 144–149.
- Гончаров И.А. Полн. собр. соч. и писем в 20 т. – Т. 4. – СПб: Наука, 2000. – 494 с.
- Гузь Н.А. Речевая сфера персонажей в романах И.А. Гончарова // Филология и человек. – № 4. – 2011. – С. 128–139.
- Романов Д.А. Риторическое мастерство И.А. Гончарова-публициста (на примере статьи «Лучше поздно, чем никогда», 1879) // Материалы VI Международной научной конференции, посвященной 205-летию со дня рождения И.А. Гончарова. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения. 2017. – С. 238–247.
- Панаев И.И. Петербургский фельетонист // Физиология Петербурга. – М., 1991. – С. 203.
- Пруцков Н.И. Мастерство Гончарова-романиста / Н.И. Пруцков / АН СССР; Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – М.; Л.: Издательство АН СССР, 1963. – 230 с.
- Раренко М.Б. Разговор по-русски на страницах романа И. А. Гончарова «Обломов» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – № 14 (809). – 2018. – С. 281–292.
- Физиология Петербурга / АН СССР. Подг. изд. В. А. Кулешова. Отв. ред.: А.Л. Гришунин. – М.: Наука (Сер. Лит. памятники). – 1991. – 288 с.
- Фромм Эрих. Искусство любить. – М.: Педагогика, 1990. – С. 10–11.
- Vorozhbitova A.A., Issina G.I. “Linguistic and rhetorical picture of the world” of collective linguistic personality as the basic discourse-universe of ethnocultural and educational space // European Researcher. – 2014. – № 1-2 (67). – С. 156–162.
- Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of east slavic and western cultures // European Researcher. – 2013. – № 10-2 (61). – С. 2536–2543.

Мотивы и сюжеты в лирике Елены Зейферт

Тажибаева Уасима Мараткызы

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, пр-т аль-Фараби, 71
магистрант
E-mail: uasima19@mail.ru

Аннотация. Объект интерпретации автора статьи – стихи Елены Зейферт карагандинского и московского периодов. Во главу угла вынесен тезис о поэтессе, наследовавшей традиции классической женской поэзии, основными темами которой в карагандинских стихах является любовь к родному городу, изображаемая как взаимоотношения женщины с мужчиной. Структурно-семантический анализ позволил автору статьи рассмотреть Караганду как Дантов город. Во второй части статьи рассмотрены основные мотивы и сюжеты стихов в сборнике «Веснег», сюжетные особенности поэмы «Смерть-шоколадка», сделана попытка объяснить смыслы стихов Зейферт как носительницы русского и немецкого менталитета.

Ключевые слова: российско-немецкая литература XX–XXI веков, самоактуализирующаяся личность, мотив памяти, миф.

УДК 811.161.1

Motives and plots in Elena Seifert's lyrics

Uasima M. Tazhibayeva

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
master student
E-mail: uasima19@mail.ru

Abstract. The object of interpretation in this article is of Elena Seifert's lyrics of the Karaganda and Moscow periods. The author claims that Seifert continues the traditions of classical female poetry. The main themes in her Karaganda verses are love for her native city, portrayed as a relationship of a woman with a man. The structural semantic analysis allowed the author of article to consider Karaganda as a Dantov city. The second part of the article considers the main motifs and plots of poems "Becher", the plot features of the poem "Death Chocolate", makes an attempt to explain the meanings of Seifert's poems as a medium of Russian and German mentality.

Keywords: Russian German literature of the 20-21st centuries, self-actualizing personality, memory motive, myth.

UDC 811.161.1

Введение. Елена Ивановна Зейферт вошла в современную русскую поэзию стремительно и смело. Русскоязычная немка, родившаяся в Караганде и большую часть жизни прожившая в Казахстане, пишущая на русском и немецком языках, известна как исследователь русской, немецкой, казахской и античной литератур, занимается проблемами жанровых процессов в поэзии российских немцев, работает в Российском государственном гуманитарном университете.

Но Елена Зейферт, прежде всего, – поэт самобытный, неординарный, одна из немногих в российско-немецкой литературе XX–XXI веков, кто на протяжении многих лет ведет непрерывный диалог с современным читателем о сегодняшнем и вечном.

Ее лирика формировалась в конце XX века, набирала силу и мощь в 2000-е гг. под влиянием происходящих в постсоветском пространстве перемен не только в сфере культуры. Все это наложило печать на творческую манеру поэтессы, но стиль Е. Зейферт остался неповторимым и индивидуальным, то есть можно сказать, что Елена Зейферт является одной из самоактуализирующихся творческих личностей.

В современном литературоведении немного серьезных исследований, посвященных поэтике Е.И. Зейферт. Но тем не менее любое ее появление в печати вызывает отклики критиков и интерпретации исследователей. Из казахстанских исследователей ее творчества можно отметить Толысбаеву Ж.Ж., посвятившую статью поэтике поэмы Е. Зейферт «Смерть-шоколадка», давшую интерпретацию жанров сонета и элегии в лирике поэтессы [Толысбаева 2004], [Толысбаева 2007], [Толысбаева 2008]. Выявлением интертекстуальных связей античной лирики Елены Зейферт занимается дагестанская исследовательница Фарида Исрапова [Исрапова 2021: Электронный ресурс]. Карагандинский цикл стихов Елены Зейферт обстоятельно проанализирован А.Г. Степановым [Степанов 2015]. Много откликов и рецензий посвящено московскому сборнику стихов Е. Зейферт «Веснег» (2009 г.): см. статьи и отзывы Г. Ермошиной [Ермошина 2010], Льва Аннинского [Аннинский 2016], А. Таврова [Тавров 2016] и др.

Юрий Доманский считает, что ведущим мотивом всего творчества Зейферт, поэта и писателя, литературоведа и переводчика, является не просто слово, а Смысл, и главное в ее даровании умение делать красоту в тесноте, в придании метру музыкальности [Доманский 2010]. Казахский поэт и переводчик Ауэзхан Кодар говорил, что Зейферт «в любой момент может обратиться к опыту античной поэзии – греческой или римской, за просто помещает весь Серебряный век в доме Волошина в Коктебеле, не только разделяет, но и заново одухотворяет философию вещи в стиле Рильке и Хайдеггера» [Кодар 2009].

Материалы и методы. Объектом исследования являются стихи Зейферт разных лет, вошедшие в поэтические сборники карагандинского и московского периодов («Из карагандинского ноутбука», «Веснег», «Смерть-шоколадка»). Структурно-семантический метод анализа и интерпретации, используемый нами в статье, позволяет определить своеобразие поэтики лирических текстов, понять явные и потаенные смыслы сюжетов и выделить основные мотивы и темы лирики Е. Зейферт, пишущей, по ее собственному выражению, «на языке двуостром».

Обсуждение. В лирике Елены Ивановны Зейферт, как отмечают практически все исследователи, можно увидеть слияние в одно целое сугубо интимного с трагедийно-бытийным, эпическим, что сближает Елену Зейферт с лучшими представительницами классической женской поэзии.

Для Елены Зейферт, уроженки Караганды, в начале XXI века переехавшей в Москву, переезд/уход оказался не простым и болезненным, что отразилось и на состоянии ее лирической героини, мечущейся между двумя мирами: они обе помнят и заявляют, что все же любимый город – Караганда («золотая серединка, как вежа меж столицей и селом»), который взрастил героиню стихотворения «Карагандинка» (далее стихи приводятся по изданию [Зейферт 2013: Электронный ресурс]):

*Я топну ножкой – я карагандинка,
И не хочу я родины другой*

Стихотворение «Караганда» элегично: Елена Зейферт пишет о родной Караганде и ее истории, о людях, дающих жизнь городу. Караганда для нее и «памятник времени», и в этом образе-символе, пронизанном болью всех, кто «пережил, перечувствовал, перелюбил» все, что было на ее земле с 1934 г., с того трагического времени, когда «сталинский скальпель» «ласкал прибывавших сюда» «горше, тошней и больней». Поэтому «город на ощупь, как куст караганы, груб», но сама поэтесса признается ему, что «по пояс в тебя вросла».

Во всех стихах карагандинского цикла определяющим является мотив трепетного отношения к родному городу, новая история которого началась в 1930-е гг., когда на многострадальную казахскую землю были депортированы целые народы, сосланы тысячи людей из российских сел и деревень, появился Карлаг, ставший символом беззакония и попрания достоинства человека:

*Ой, Караганда, ты, Караганда!
Ты мать и мачеха – для кого когда,
А для меня была – так всегда нежна,
Что я самой себе стала не нужна!
Ка-ра-ган-да...*

Город предстает в цикле «Из карагандинского ноутбука», с одной стороны, как Дантов город, созданный из ребра героини, который ведет себя как избалованный ребенок или деспотичный возлюбленный. А лирическая героиня Зейферт является воплощением женской преданности, граничащей с самоотречением:

*... я люблю его очень, я очень его люблю,
мы любовники, если родственна пеплу зола,
мы родители, только дети покинули нас,
прижимаюсь губами к его ледяным губам...*

Как видим, ее признания предельно откровенны, чувствуется каждое движение ее души, этому способствует и выбранный Еленой Зейферт стихотворный размер – пятииктный дольник. Рифма, использованная ею, – точная и приблизительная, рифмовка – перекрестная. Такой дольник позволяет поэтессе передать душевную неуспокоенность и неустроенность героини в тревожном, катастрофическом мире, неслучайно А.Г. Степанов увидел эмоциональную близость Елены Зейферт к стихам Иосифа Бродского [Степанов 2015: 135–145].

Тема стихов «Из карагандинского ноутбука» – любовь к городу, осмысляемая как взаимоотношения женщины и мужчины. Елена Зейферт вспоминала, что цикл был начат в начале нулевых, сама ситуация способствовала появлению «жесткого настроения», что, в свою очередь обусловило суровость ритма. Появившийся в интерпретации поэтессы библейский сюжет о происхождении женщины, заимствован из стихов Инны Лиснянской:

*Я – жена твоя и припадаю к твоим стопам, -
Увлажняю слезами и сукровицей ребра,
Из которого вышла, а ты, мой свет, мой Адам,
Осушаешь мой лоб, ибо почва в лесу сыра [Лиснянская 2008: 7].*

Именно этот сюжет подсказал поэтессе мотив, которым открывается карагандинский цикл: «Дантов город, что создан из моего ребра, из моих молочных желез, из моих кишок...». Имя Данте характеризует город как место ада, уголь придает земному аду зловещий вид, который вбирает в себя все больше «грешников».

Тема Дантова города далее трансформируется в пространство памяти лирической героини, которая помнит зимнюю стужу, пронизывающие насквозь душу ветра и детские жестокие игры. Но тем не менее ей дорог город:

*Я влюблена в тебя, бережный мальчик Караганда,
только поэтому я у тебя на цепи.*

Ведущий в этом поэтическом цикле – мотив памяти о карагандинской земле как о погосте, последнем убежище тех, кто был распят сталинским режимом. Мотив переезда / ухода / побега из этого скорбного места далее реализуется в античном сюжете, вызывающем ассоциации с мифами об Одиссее, спасшемся от циклопа Полифема под брюхом овцы. Лирическая героиня «утекает» из Караганды подобно Одиссею:

*Я ли под брюхом овцы утекаю, город-слепец?
Маковки храмов твоих мне пятки жгут.*

Спорим, во мне тебя больше, чем в шири твоих степей.

Как видим, в карагандинских сюжетах лирическая героиня любит свой город с женским именем, называет его «бережным мальчиком Караганда», страдает, что он утратил былую силу, теряет свое трагическое и в то же время прекрасное прошлое.

Мотив прощания с городом можно считать кульминационным: лирической героине, покидающей город только с колыбелькой, которая символизирует ее младенчество, не на кого надеяться, неоткуда ждать помощи и совета:

Ангелы голы. Лица их, словно во мгле.

Но и таких мне в дорогу никто не даст.

Ты никого не жалеи! Никогда не жалеи!

Только арфу свою, захлебнувшись, Караганда.

В этом микросюжете неслучайно упоминание об арфе, символе искусства: город, который покидает героиня, суров и безжалостен к ней, упоминания о голых ангелах неслучайно. Она помнит, как ее предки оказались здесь, но все же у нее нет обиды на Караганду: ведь здесь она «сохранила честь» [Зейферт 2013: Электронный ресурс]. Героиня собирается жить по-новому, но помнит и свое прошлое, поэтому порвать навсегда с Карагандой не может. Это проходит лейтмотивом через весь лирический цикл о родной Караганде.

Иные, новые мотивы и сюжеты можно увидеть в московском сборнике «Веснег». Необычно название лирического сборника «Веснег» [Зейферт 2009: Электронный ресурс]: Е. Зейферт соединила два светлых слова весна и снег, придав образу прозрачность, хрупкость и светлую печаль. В каждом слове она пытается понять его тайну:

Века мы ищем Бога. Бог был Текст,

Бог состоял из слов, из нот, из фресок...

Бог был Текст, и Песнь, и Холст...

...Мы ищем Слово, Господи, как смеем?! Реализация мотива поиска Слова и его Смысла приводит Зейферт к осознанию истины: Бог в ее душе. Она показывает, как возникает и начинает существовать слово: «сон склоняясь в предложном скорее похож на снег»; «слово солнце рождаясь сначала звучит как сон»; «снегобог снегочей снеговек снегомиг снегоснег»; «я дышу тебе в уши любимый неснег иль веснег».

В каждом из этих микросюжетов, посвященных поискам слова, мы видим переживания поэтессы, чувства, которые переполняют ее душу, она искренняя, открытая миру, полна жизни. Елена Зейферт очеловечивает свой стих, разговаривает с ним на равных, преклоняется перед ним

Стих – это гибкое тело, он чрезвычайно послушен.

Я его страсти хотела, чтобы раскрыть свою душу,

Здравствуй, взошедшее Слово, ты охватило полнеба.

Всем бы сиянья такого, и нестрадания мне бы...

Название книги «Веснег» также напоминает немецкое «der Becher» – «чаша». Елена Ивановна Зейферт – носительница менталитета двух народов (немецкого и русского), поэтому ее сознание рождает новые образы: «рот, вмещающий два языка» и «мюнхенская Золушка».

Рот, вмещающий два языка.

Vater, Отче, скажи, чья дочь я?

Точит кирку на дне река...

«Твой удел – терпеть,

Russlanddeutsche...».

В этом стихотворении изложена судьба не только Елены Зейферт, но и всех депортированных немцев, потерявших отчужденную землю, религию, оставивших свои дома и могилы предков, переживших трудовую армию. Поэтому слышится катарсис в словах: «Vater, Отче, скажи, чья дочь я?», «В отчем доме хочу домой...». Она помнит, что кости ее предков лежат в Карлаге. Но спасение ее в обеих культурах, поэтому постоянно звучит мысль о том, что «Русской крови ни капли в жилах, / А язык до восторга родной!». Включение в русский стих слов, образов, символов на немецком придает ее тексту удивительный эффект: «Vater, Отче, скажи, чья дочь я?», «Russlanddeutsche...». Они обретают в определенном контексте почти трагическое звучание: возникает тема поиска себя и своей родины («В отчем доме хочу домой...»). Поэтесса пытается разобраться в своих корнях, вырастает душой, как спрутом, «в свой восточный и западный сплин».

Столь же необычны лирические сюжеты Е. Зейферт, представленные в жанре лирических поэм, по форме больше схожих с большими стихотворениями. В 2002 г. в «Малом изборнике» Елены Зейферт появилось оригинальное произведение, названное «Смерть-шоколадка» [Зейферт 2002: Электронный ресурс]. с необычным подзаголовком «Лиро-эпический верлибр. Шокопоэма». Окказонализм в названии поэмы «шокопоэма» семантически полифункционален: с одной стороны, информация о шоке, с другой, это поэма, то есть лиро-эпический жанр, где лирическое преобладает над эпическим. Но семантику заглавия поэмы без контекста, без знания личности самого автора невозможно. Верлибр как свободный стих дает особую концентрацию мысли, строя ее на парадоксе, на недосказанности, на долгой паузе после короткого стиха. Используемая Еленой Зейферт форма верлибра в сочетании с оксиморонами (смерть-шоколадка) и отсутствием знаков препинания создает необычную форму повествования: «Белое личико шоколадные волосы / карие глаза горячие руки моя живая девочка не умирай детка-жена я с тобой».

Лирический сюжет этой поэмы печален и даже трагичен: героиня просит шоколадку, зная, что нельзя, эта сладость под строжайшим запретом: «диабет сложная форма... смерть». Героиня олицетворяется с шоколад-

кой: у нее цвета шоколада волосы, глаза, даже дыхание. Шоколад в представлении ее мужа, рассказывающего эту трагическую историю, ассоциируется с любовью:

*когда целовались тогда в ванной комнате
ты в кремовом пеньюаре я в креме для бритья с опасной бритвой в руке
оба с горячим шоколадом страсти на губах.*

Но далее шоколад трансформируется в смерть: появляется тема «смерть это шоколадка». Как видим, сюжет о любви и смерти реализуется в такой необычной форме повествования. Здесь два действующих лица: лирический герой и его возлюбленная, портрет которой воссоздан полно и достоверно:

*Белое личико
шоколадные волосы
карие глаза
горячие руки
моя живая девочка.*

Он называет ее золотой девочкой, рассказывает о ее привычках, манерах, подчеркивает, что ей всего двадцать пять лет: «девочка-жена», у которой сложная форма диабета и рак, скрупулезно называет все признаки ее неизлечимой болезни, поэтому для нее шоколад равнозначен смерти: «разве шоколад исцеляет мёртвых...». А лирический герой живет ожиданием встречи с ней в другом мире:

*когда я доем отмеренную мне порцию шоколада
мы встретимся любимая
знаменуя эпоху Тыживанеболеешь...*

Вся поэма пронизана образом шоколада в его разных ипостасях, подчеркивающих вкус и ощущение приорности. Шоколад метафорически полифункционален: это и смерть, напоминает сладкую кровь, он имеет цвет («шоколадная глазурь глаз»), запах (ее пальчики всегда пахнут шоколадным мороженым) и т.п. Кульминация сюжета заключается в осознании сорокасезимлетним героем произошедшей трагедии с его двадцатипятилетней девочкой-женой:

*шок около ада –
мой кол
моё око
моя школа жизни*

И если в начале поэмы герой умоляет свою любимую, закликает, уверяет ее, себя, все высшие силы: «ты не умрешь я люблю тебя я без тебя пустота, то далее он страдает рядом с ней в ее предсмертных откровениях, во всем винит себя за то, что, не зная, покупал эту смерть, когда осталось лишь «два три месяца», они оба прозревают. Теперь он надеется, что, «когда я доем отмеренную мне порцию шоколада мы встретимся...». Недосказанное позволяет нам самим решить неразрешимую проблему любви, жизни и смерти.

Заключение. Творческим кредо Елены Ивановны Зейферт является, по ее признанию, ее постоянное желание творить мир, которого не было, и быть ответственной за свое слово. Ее лирика носит интимный и в то же время аналитический характер, сказывается ее профессиональное образование, род занятий и, несомненно, талант. В поэтическом цикле «Из карагандинского ноутбука» сюжеты и темы обусловлены тем, что она «по пояс вросла» в Караганду, ей, немке, дорога казахская степь. И разрыв (отъезд) с Дантовым городом, созданным из ребра героини, дается ей тяжело. В сборнике «Веснег» лирическая героиня осознает, что при помощи «слов-осколков, зернышек и щепок / растет Господь, Который всех простил», понимает, что Бог в ее душе. Но ее метания, мучения и страдания связаны с пониманием, что она – носительница немецкого и русского менталитета. В сюжете экспериментальной поэмы «Смерть-шоколадка» показан новый герой – чувствующий и переживающий трагедию с его женой и готовый на реинкарнацию для встречи с ней в ином мире.

Библиография

- Аннинский Л. Из предисловия // Зейферт Е.И. Потеря ненужного. – М.: Время, 2016. – С. 5–6.
Доманский Ю. Не просто слово // Голоса Сибирих. – Вып. 10. – Кемерово, 2010. – С. 563–565.
Ермошина Г. В поисках божественного слова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/znamia/2010/5/elena-zeifert-vesneg-2.html> (Дата обращения – 11.09.2021).
Зейферт Е. Карагандинка. 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stihi.ru/2013/03/11/2981> (Дата обращения – 16.02.2020).
Зейферт Е. Веснег. – 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stihi.ru/2011/01/17/3234> (Дата обращения – 16.02.2020).
Зейферт Е. Смерть-шоколадка. – 2002. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stihi.ru/2001/10/12-328> (Дата обращения – 10.03.2020).
Исрапова Ф. Греческий дух латинской буквы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://literatura.org/criticism/2896-farida-israpova-grecheskij-duh-latinskoj-bukvy.html> (Дата обращения – 16.10.2021).
Кодар А. Сплавление горизонтов поэзии Елены Зейферт // Литературная учеба. – М., 2009. – № 3. – С. 235–237.
Лиснянская И. Гимн // Лиснянская И. Птичьи права. – М.: АСТ Хранитель, 2008. – С. 7.
Степанов А.Г. Город и героиня в лирическом цикле Елены Зейферт «Из карагандинского ноутбука» // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. – 2015. – Том 1. – №4(4). – С. 135–145.
Тавров А. Предисловие к книге Зейферт // Зейферт Е.И. Потеря ненужного. – М.: Время, 2016. – С.10–12.
Толысбаева Ж.Ж. Принципы создания лиро-эпического образа в поэме в поэме Е. Зейферт «Смерть-шоколадка» // Культура и текст: миф и мифопоэтика. – СПб. – Самара – Барнаул, 2004. – С. 72–77.
Толысбаева Ж.Ж. Жанры поэзии: история и современность – Семей: Талант, 2007. – 288 с.
Толысбаева Ж.Ж. Сонет в поэзии Казахстана конца XX – начала XXI вв. – Семей: Талант, 2008. – 424 с.

**Особенности выражения субъективной модальности
в художественных произведениях Надежды Черновой**

Талмаганбетулы Максат

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, пр-т аль-Фараби, 71
магистрант
E-mail: talmaganbetulymaksat@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме репрезентации субъективной модальности в лингвистике. В ней представлен краткий обзор научной литературы по данному вопросу. Цель статьи – попытаться определить способы выражения субъективной модальности на материале художественного текста. В работе понятие модальности рассматривается как обязательный компонент семантики любого высказывания/предложения, позволяющий говорящему/пишущему выразить собственное отношение к представляемой информации, дать ей свою оценку. Фактическим материалом для исследования послужили художественные произведения современного казахстанского писателя Надежды Черновой: «С миру по нитке», «Свадьба», «Etcetera», «Кудыкыны горы» и др. Полученные результаты позволили автору говорить о перспективности дальнейших исследований в этом направлении.

Ключевые слова: модальность, субъективная модальность, оценка, художественный текст, образ автора.
УДК 821.161.1

Specificity of expressing subjective modality in Nadezhda Chernova's literary works

Talmaganbetuly Maksat

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave, 71
master student
E-mail: talmaganbetulymaksat@gmail.com

Abstract. The article touches on the problem of representing subjective modality in linguistics providing a brief overview of the scientific literature on the subject. The purpose of the paper is to try to determine the ways of expressing subjective modality on the material of a literary text. In this work, the concept of modality is considered as an obligatory component of the semantics of any utterance / sentence, allowing the speaker / writer to express his / her own attitude to the information presented, to give it his / her own assessment. The material of the study is the literary works by the modern Kazakhstani writer Nadezhda Chernova: "With the World on a String", "Wedding", "Etcetera", "Kudykiny Gory", etc. The results of the study allow the author to dwell on the prospects for further research in this direction.

Keywords: modality, subjective modality, appraisal, literary text, author's image.

UDC 821.161.1

Введение. В современной лингвистике вопрос о категории модальности как одной из фундаментальных языковых категорий и средствах ее выражения все еще не решен окончательно. Постоянный интерес со стороны ученых к данной проблеме обусловлен тем, что модальность представляет в своей сущности сложное, многоаспектное явление, характеризующееся различными видами модальных значений и средствами их выражения. Исходным для данной работы является широкое понимание модальности, представленное в трудах В.В. Виноградова, Ш. Балли, В.А. Белошапковой, Н.Ю. Шведовой, Н.Е. Петрова, Г.А. Золотовой и др. В настоящее время исследование данной категории осуществляется с позиций антропоцентризма: в центре внимания оказывается человек-говорящий в различных ситуациях коммуникации, пользующийся системой языка в соответствии с целью, задачами и условиями общения и т.д. Известно, что в языке говорящего, с одной стороны, представляется отражение объективной действительности, а с другой стороны, проявляется субъективный взгляд на мир. Соответственно в науке выделяются объективная и субъективная модальности.

Термин «модальность» используется для обозначения круга явлений, которые неоднородны по своему смысловому объему, по степени его оформленности на разных уровнях языковой системы и по определенным грамматическим свойствам. В этой связи вопрос о границах категории модальности у разных исследователей решается по-разному. Модальность изучается в первую очередь на уровне предложения. Модальность в структуре предложения рассматривается как признак отношений между предикативными единицами, как коммуникативный признак, представляющий предложения по типу целевой установки, как структурно-семантический признак предложения, выражающий отношения говорящего к сообщаемому и оценку его в плане реальности/ирреальности. Однако выражение модальности этим не исчерпывается. Объективная и субъективная модальности обнаруживаются не только в предложении, но и в слове, словосочетании, фразеологизме и в тексте. Кроме того, все значения, которые содержат в себе оценку говорящего к сообщаемому, также относят к модальному значению. Это субъективно-модальное значение, иначе – субъективная модальность.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, посвященные описанию категории модальности как многоаспектного феномена, в частности субъективной модальности. В качестве фактического материала для исследования выбраны художественные произведения современного казахстанского писателя (поэтессы) Надежды Черновой: «С миру по нитке» (2012), «Свадьба» (2011), «Etcetera» (2013), «Кудыкины горы» (2013) и др. В ходе работы использованы следующие методы и приемы: наблюдение, анализ и синтез, метод сплошной выборки, описательный, контекстологический, сравнительно-сопоставительный и др.

Обсуждение. Субъективная модальность, посредством которой передается отношение говорящего к тому, о чем он сообщает, присутствует не во всех высказываниях: говорящий может и не показать своего отношения к сообщаемому. Однако, по мнению Н.Ю. Шведовой, субъективное отношение частично присутствует; оно передается с помощью различных средств языка, таких, как словопорядок, специальная синтаксическая конструкция, повторение слов, сочетания знаменательных слов с вводными словами, с междометиями, с частицами и др. Эти экспрессивно-окрашенные значения не всегда могут быть определены, так как круг субъективно-модальных значений является очень широким [Шведова 1980: 214].

Изучение научной литературы показало, что в лингвистике нет однозначного толкования смысла художественного текста, поэтому выделяются отдельные его составляющие, такие, как идейно-образное содержание, авторские интенции, тематические мотивы, система образов и др. (И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, Н.Ф. Алефиренко, В.Г. Гак, Н.А. Новиков и др.). Одни ученые считают, что смысл художественного произведения возникает из всей суммы контекстов. Другие различают понятия смысл и содержание художественного текста. По мнению Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарина, художественный текст представляет собой субъективный образ объективной действительности, а вершину системы семантических компонентов содержания текста составляет индивидуально-авторская концепция мира [Бабенко, Казарин 2003: 50].

Наши наблюдения показали, что субъективная модальность больше всего и более ярко выражается в разговорной речи персонажей в художественных текстах. Этим объясняется и выбор темы исследования.

Во время создания художественного произведения основным для автора является не только трансформация от действительного мира к миру воображаемому, но и нахождение средств, которые реализуют концептуальный замысел, его коммуникативное положение. Поэтому не вызывает сомнения присутствие в художественных текстах субъективно-модальной семантики. Авторская оценка к изображаемому и персонажу/ам художественного произведения охватывает все его содержание и является соединителем различных его элементов в одно целое, при этом оказывая содействие раскрытию ассоциаций у читателя в процессе декодирования им авторской концепции. Так, В.В. Виноградов отмечает, что место автора с учетом изображаемого складывается в ходе выбора средств языка и приемов их объединения в художественном произведении: «Структура средств речи в системе литературного произведения органически связывается и его «содержанием» и зависит от специфики оценки к тексту с точки зрения автора» [Виноградов 1981: 192].

Кроме того, отметим, что художественные тексты и предложения-высказывания с субъективно-модальной семантикой в них содержат в основном эмоционально-экспрессивную специфику. Анализ художественных произведений позволяют говорить о том, что в творческом контексте широко используются экспрессивные и эмоциональные языковые единицы, которые соответственно и являются маркерами субъективной модальности.

Изучение языковых средств субъективной модальности, отображаемых авторское мировосприятие, возможно осуществлять, как на уровне лексическом (концепты, возгласы, обращения, фразеологизмы, пословицы и поговорки), так и синтаксическом (вводно-модальные слова, вставные конструкции, сложноподчиненные предложения изъяснительного типа и др.). Все эти лингвистические формы функционально и художественно значимы, когда они выступают элементами нарратива (повествования) в творчестве художника слова (см: [Туманова 2021]).

Проведенный анализ художественных произведений Н. Черновой позволил выявить следующие особенности выражения субъективной модальности: 1) с помощью вводно-модальных слов; 2) с помощью междометий; 3) с помощью обособленных оборотов; 4) путем сегментации и парцелляции и др.

В творчестве Надежды Черновой произведение «С миру по нитке» занимает особое место. В нем автор повествует различные истории своих героев, которые пережили очень многое в жизни: и войну, и потерю близких. Произведение состоит из нескольких частей, каждая из них имеет свою определенную тему и историю. В авторском повествовании с помощью вводно-модальных слов и словосочетаний передаются различные эмоции главных персонажей. Благодаря такому приему, на наш взгляд, читатель может глубже понять внутреннее состояние героя и сопереживать ему и в горе и счастье.

Известно, что в обычной речевой практике вводное слово *конечно* употребляется в качестве утверждения. В толковом словаре С.И. Ожегова данная языковая единица определяется так: «Конечно [шн]. 1. *вводн.сл.* Само собой разумеется, без сомнения. *Он, к., прав. 2. частица.* Да, разумеется. *Вы любите музыку? – К.!*» [Ожегов 1978: 266]. Однако анализ показал, что речи персонажа данное слово приобретает несколько другое значение – «нечто предполагаемое, возможное». Сравним:

Так то, конечно, легше, в земле себе лежать-полеживать, чем горемык расти» [Чернова 2012: 61].

В этом случае вводное слово используется в значении утверждения предполагаемой спокойной смерти, чем расти горемык. Кто такая горемыка? Горемыка – это человек, которого постоянно преследует несчастье. Поэтому для героя в данном случае лучше умереть, чем жить с такой бедой. Такое субъективное отношение к жизни и смерти автор передает с помощью нестандартного использования вводного слова «конечно». Рассмотрим другой пример:

– Вроде, недалеко, а не выдались мы с братом, щитай, тридцать лет [Чернова 2012: 12].

Слово *вроде* употребляется для выражения предположительности, неуверенности в высказываемом сообщении. Так, в словаре С.И. Ожегова дается следующее толкование данному слову: «Вроде – 1. *предлог с род. п.* Подобно кому-чему н., как кто-что н. *Пальто в моего. 2. частица.* Как будто, кажется, словно (прост.). *Он в заболел*» [Ожегов 1978: 96]. В приведенном же фрагменте данная языковая единица используется в ином значении: автор выражает удивление тому, как время незаметно быстро пролетело. Главный герой только через тридцать лет смог увидеться с братом, несмотря на недалекое расстояние между ними.

Обратим внимание на своеобразное использование автором слова *ладно*. Сравним:

– *Ладно! Слушайте, че потом-то было* [Чернова 2012: 53].

В данном отрывке автор использует частицу *ладно* в значении утверждения. Она употребляется при выражении подтверждения чего-либо или согласия с чем-либо. Так, данная языковая единица определяется в толковом словаре Т.Ф. Ефремовой следующим образом: «Ладно – употребляется при выражении подтверждения чего-либо или согласия с чем-либо, соответствуя по значению сл.: хорошо, согласен, ничего не поделаешь: пусть будет так» [Ефремова 2005: 326]. В нашем приведенном примере она подтверждает еще и продолжение истории, что дальше будет интереснее, чем до нее.

Рассмотрим примеры предложений-высказываний с междометиями:

– *Э-э-эх, чем гордиться-то? Нехристь он!* [Чернова 2012: 75].

Как известно, в русском языке междометие *эх* выражает сожаление, упрек, озабоченность. В толковом словаре В.И. Даля данная языковая единица определяется так: «Эх – неудовольствие, досада» [Даль 1863: 612]. Но в данном случае автор использует данное междометие в совершенно ином значении: оно выражает не просто сожаление. Междометие *эх*, представленное графически в удлинненной форме, передает больше, на наш взгляд, чувство обиды и разочарования, чем сожаление. Приведем еще пример:

– *Ох, мил-мои, не зарекайтесь, не зарекайтесь, что не доживете до моих лет* [Чернова 2012: 25].

В данном предложении героиня обращается к молодому поколению. Автор показывает оценку говорящего с помощью междометия и повторения слов. Междометие *ох* выражает сожаление о чем-нибудь, используется в ситуации горя, печали. Обратим внимание на то, что данная языковая единица определяется в толковом словаре Т.Ф. Ефремовой следующим образом: «Ох – восклицание при выражении чувств, вызванных кем-либо или чем-либо» [Ефремова 2005: 452]. Героиня хотела донести молодому поколению о том, чтобы не спешили взрослеть, они еще успеют прожить до ее дней. Автор показывает эмоции персонажа с помощью междометия *ох* и повторения слов-глаголов *не зарекайтесь, не зарекайтесь*, что демонстрирует форму разговорной речи. Тут уместно будет привести мнение Н.Ю. Шведовой: «Особо следует выделить вопрос об осложненных формах сказуемого. Осложненная форма простого глагольного сказуемого образуется повторением глагольной формы или сочетанием глагола с частицами, благодаря чему сказуемое выражает различные модально-экспрессивные оттенки значений» [Шведова 1970: 205]. Обратим внимание на особенность употребления в художественном тексте повтора слов. Сравним:

– *Убьешь, убьешь! Как бабка-то? Все ж таки Петька женится, праздник у нас, а ты убьешь! И тебя женим. Женим, женим, не бойся!* [Чернова 2011: 192]. Повторение слов обычно обозначает постоянность. В приведенном фрагменте героиня радуется к приезду своей сестры. Повторение сказуемых (глаголов) выражает долговечность события, в данном случае они выражают долговечность радости главной героини.

Приведем следующий пример с обособленным определением:

– *А уже о другой войне, о большой, и не вспоминать лучше* [Чернова 2012: 37].

Автор, обособляя прилагательное *большой*, дает указание на колоссальные размеры войны и утраты, связанные с ней. Н.С. Валгина отмечает, что «все обособленные определения характеризуются: 1) сложной синкретичной семантикой (значения признака и добавочного сообщения, при некоторых условиях возможно наличие обстоятельственных оттенков значений); 2) разнонаправленностью смысловых связей при односторонней синтаксической зависимости; 3) наличием двойной синтаксической функции определения и добавочного (второстепенного) сказуемого; 4) соотносительностью с придаточными определительными и обстоятельными, а также самостоятельными предложениями» [Валгина 1991: 125]. Она – не просто война, она *большая*, которая унесла жизни миллионов людей. Она – не просто война, она *большая* настолько, что осталась в памяти людей как ужасные дни и лучше не вспоминать о ней. С помощью такого приема автор дает оценку войне с позиций современности.

В авторском повествовании Н. Черновой встречаются и сравнительные обороты различного типа. Например:

Уже задыхнулась почти, как порвалась веревка, рухнула под березку [Чернова 2012: 44].

По утверждению Н.С. Валгиной, «сравнительный оборот не содержит вербализованного предиката, но может рассматриваться как неполное предложение с неповторяющимся (пропущенным) предикатом» [Валгина 1991: 203]. В данном предложении автор показывает внутреннее состояние героини с помощью словооборота – *порвалась веревка*. Героиня не просто задыхнулась, она в таком состоянии, аналогичном форме разорванной веревки. С помощью такого сравнительного оборота, отражающего внутреннее состояние героини, читатель глубже понимает героиню и сопереживает ей.

...*Жалко Холстомера... Как скупо, грубо, беспощадно написано. Грубо и беспощадно* [Чернова 2013: 31].

В конце предложения мы наблюдаем многоточие. Традиционно, многоточие обычно используется при незаконченности высказывания, недоговоренности, указании на возможность продолжения перечисления в конце предложения. Также многоточие может указывать на особый смысл предложения. Определить интонацию именительного темы можно по конечным знакам, они разнообразны, чаще всего это многоточие.

Именительному темы свойственна самостоятельная фразовая интонация и своеобразный «задумчивый» тембр произношения. Степень экспрессивной напряженности зависит от коммуникативной функции конструкции, с одной стороны, спокойное размышление над чем-либо, с другой стороны, торжественность, взволнованность [Сковородников 1981: 149]. В этом случае с помощью интонации показывается внутреннее состояние говорящего. Герой скучает о своей возлюбленной, и автор выражает это с помощью интонации, передаваемой на письме многоточием.

В следующем примере в авторском повествовании используются простые нераспространенные предложения неопределенно-личного типа. «Важную особенность грамматической семантики односоставных неопределенно-личных предложений составляет то, что с их помощью выражаются проявления человеческой деятельности» [Шахматов 2001: 165].

По дороге рвал бестолково цветы. Неловко совал Полине. Она стеснялась. Краснела [Чернова 2016: 82].

Если обратить внимание на отрывок, то текст состоит из парцелированных (нераспространенных) предложений. Такой прием показывает субъективно-модальную семантику последовательности действия, спонтанность поступков, которые также помогают передать внутреннее состояние персонажа, его волнение. Предложения могут казаться довольно простыми, но все они воедино показывают целостную картину происходящего.

Заключение. Таким образом, изложенный материал по данному вопросу позволяет сделать вывод о том, что категория модальности (в частности, субъективная модальность) является одной из сложных явлений в лингвистике, и выявление модальных значений представляет научный интерес для дальнейших исследований. Особенно богата палитра субъективно-модальных смыслов в художественном тексте, в котором предстают в синтезированном виде особенности мировосприятия и миропонимания автора, его субъективное отношение к миру, к описываемому явлению/событию, к персонажам, а также эмоционально-экспрессивная оценка изображаемому и др. Так, в произведениях Н. Черновой нами отмечено в качестве особенностей выражения субъективной модальности следующее: индивидуально-авторское использование вводно-модальных слов, междометий, повторов, сегментации и парцелляции.

Библиография

- Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
- Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – Изд. 3-е, исправленное. – М.: Агар, 2000. – 416 с.
- Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
- Даль В.И. Словарь живого великорусского языка. – М.: Т-Ва М.О. Вольфа, 1863. – 612 с.
- Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 2000. – 452 с.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1978. – 846 с.
- Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции в русском литературном языке. – Томск: изд-во Томского ун-та, 1981. – 255 с.
- Туманова А.Б. Контаминированная языковая картина мира писателя-билингва: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – Алматы: Казак университеті, 2021. – 272 с.
- Чернова Н.М. Кудыкины горы // Простор: литературно-художественный журнал. – 2016. – № 6. – С. 82–121. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zhurnal-prostor.kz> (дата обращения: 20.10.2021).
- Чернова Н.М. Свадьба // Простор: литературно-художественный журнал. – 2011. – № 3. – С. 190–192. – URL: <http://www.zhurnal-prostor.kz> (дата обращения: 30.10.2021).
- Чернова Н.М. С миру по нитке // Простор: литературно-художественный журнал. – 2012. – № 1. – С. 4–176. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zhurnal-prostor.kz> (дата обращения: 2.11.2021).
- Чернова Н.М. Etcetera // Простор: литературно-художественный журнал. – 2013. – № 7. – С. 27–73. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zhurnal-prostor.kz> (дата обращения: 12.11.2021).
- Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Изд.3. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 440 с.
- Шведова Н.Ю. Простое предложение // Русская грамматика. Синтаксис. Том II. – М.: Наука, 1980. – С. 83–460 с.
- Шведова Н.Ю. Грамматика современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1970. – 767 с.

**Восприятие русской литературы в студенческой среде 21-го века:
новые смыслы и интерпретации**

Ширяева Оксана Витальевна

Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
доктор филологических наук, профессор
E-mail: shirayeva.oksana@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются универсальные проблемы восприятия художественных текстов классической русской литературы в студенческой среде первой четверти XXI века. Российские и иностранные студенты-филологи, студенты других специальностей, для которых русский язык является как родным, так и неродным, особенно заинтересованы в восприятии сюжетов, персонажей, реалий и деталей художественных текстов. В статье рассматриваются актуальные понятия, которые студенты применяют к художественному тексту, а также категориальный аппарат, который студенты используют при интерпретации текстов в последние десятилетия.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русская литература, преподавание, персонаж, персонификация, художественный текст, художественная деталь

УДК 821.161.1: 378(0.054.6)

**Perception of Russian literature in the student environment of the 21st century:
New senses and interpretations**

Oksana V. Shirayeva

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: shirayeva.oksana@gmail.com

Abstract. The article examines universal problems in the perception of literary texts of classical Russian literature in the student environment of the first quarter of the 21st century. Russian and foreign philology students, students of other specialties for whom the Russian language is both native and non-native are particularly interested in the perception of plots, characters, realities, and details of literary texts. The article considers the topical concepts students apply to the literary text as well as the categorical apparatus that students have been using in interpreting literary texts in recent decades.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian literature, classical literature, teaching, character, personification, literary text, literary detail.

UDC 821.161.1: 378 (0.054.6)

Введение. Основными универсальными проблемами в восприятии русской литературы являются, во-первых, непонимание текста, а во-вторых, неспособность адекватно выразить имеющееся понимание, пусть даже частичное и лишь отчасти адекватное. Неспособность адекватно выразить свое понимание является проблемой более серьезной, чем полное отсутствие понимания, ведь преподаватель может принять неадекватно выраженное понимание за непонимание. Особенно это вероятно, если преподаватель имеет очень четкое и «единственно правильное» понимание художественного текста, которое не позволяет ему услышать другую мысль, пусть даже она плохо сформулирована. Поэтому всем, кто либо преподает литературу, либо использует литературные тексты в преподавательской практике, следует относиться более внимательно к тому, что говорят и пишут по этому поводу студенты. Что касается проблемы непонимания художественного текста, то она, разумеется, не просто является актуальной – актуальной эта проблема по-прежнему остается. И в этом отношении задача состоит в том, чтобы находить средства, которые помогают привлечь внимание к русской литературе и побудить учащихся к тому, чтобы они попытались понять те произведения, которые они читают.

Материалы и методы. Материалом послужили художественные тексты классической русской литературы, а также художественные тексты адаптированные для иностранных обучающихся. Методы исследования – системный анализ и категоризация понятий.

Важный момент в восприятии литературы в целом связан с обязательностью ее чтения в рамках школьной программы. У студентов-филологов эта проблема не выражена так сильно, как у студентов других специальностей, поскольку выбор образовательной специальности в значительной части случаев является более или менее сознательным, – студентами-филологами молодые люди становятся в том числе потому, что им, как сказал респондент одного социологического исследования, «немного нравится читать». Поэтому задача преподавателя, как и в прошлые времена, состоит в том, чтобы развернуть изучаемое произведение так, чтобы оно могло студентов заинтересовать.

Для этого в первую очередь необходимо говорить о произведении на языке, который понятен и близок аудитории. Поэт Сергей Гандлевский в одном интервью сказал, что многие шутки Довлатова были бы не понят-

ны во времена Чехова, и в качестве примера привел шутку из сборника «Чемодан»: в доме актера Черкасова «домработниц часто увольняли за воровство. Откровенно говоря, их можно было понять». Почему? Причиной тому – богатый быт описываемого дома: «У Нины Черкасовой повсюду лежали заграничные вещи. Все полки были заставлены духами и косметикой. Молоденьких домработниц это возбуждало». Как справедливо отмечает Гандлевский, эта шутка может быть понята только после Зошенко. Трудно представить себе классический литературный текст, в котором герой или повествователь мог бы выразить такую мысль. Классическая русская литература вряд ли могла позволить себе такое прямое имморалистичное высказывание. Следовательно, литература меняется, обогащаясь уникальным опытом новых эпох. Но сознание людей тоже не стоит на месте. В последние десятилетия заметно меняется категориальный аппарат, который студенты применяют при истолковании художественных текстов. Огромную роль в этом отношении играют психология, философия, религиозные и эзотерические системы и учения. Они привносят в нашу жизнь либо новые понятия, которые остаются с нами надолго, либо «понятия-однодневки», которые так же быстро забываются, как и вспыхивают. Какой может быть, например, судьба понятия «антихрупкость», которое в дальнейшем приближении обозначает устойчивость к мелким стрессам? Это не означает, что традиционные, привычные понятия вроде «эгоизм», «подобострастие» и другие подобные утрачивают свою роль. Более того, художественная литература способствует повторной актуализации этих понятий. Однако нельзя отрицать и того, что современный читатель мыслит о литературе на своем языке, в смысловом, концептуальном отношении весьма далеком от того языка, на котором мыслил автор произведения.

В качестве примера можно привести осмысление главного героя чеховского «Человека в футляре» как аутиста. С психиатрической точки зрения, это не совсем верно, ведь аутизм – это серьезный диагноз, который ставится на основании четко определенных диагностических признаков. Беликов, то есть «человек в футляре», не демонстрирует полной неспособности вступать в контакт, не является настолько же асоциальным, как типичный аутист, – скорее, наоборот, Беликов избыточно социален, поскольку запрет для него является самым понятным типом высказывания. Но при этом Беликов вряд ли проявляет способность разделять с другими эмоции и деятельность, но помимо точного научного понимания существует расхожее, обыденное представление об аутисте, которое предполагает такие качества, как странность, необщительность и замкнутость. Главное, что это понятие хотя бы отчасти знакомо студентам, им понятно и, скорее всего, более или менее их волнует. Рассказ А.П. Чехова гораздо сложнее, чем просто повествование о странном, замкнутом человеке, одержимом построением своего «футляра» и исполнением циркуляров (для аутиста, между прочим, такое следование указаниям начальства, соблюдение запретов не характерно). Ведь история Беликова – это рассказ в рассказе, и эту историю обрамляет беседа ветеринарного врача Ивана Ивановича и учителя Буркина, которые отправились на охоту и ночуют на сеновале; именно Буркин рассказывает историю «человека в футляре» Беликова. И заключительные слова сами собой подталкивают к обобщению этого образа, требуя применить его если не к каждому, то к большинству из нас. За сочувственной, но критической оценкой образа «человека в футляре» скрывается едва ли не революционный порыв, хотя более правильно было бы говорить о несогласии с существующим положением вещей. Это открывается, только если мы дочитаем рассказ до конца. «Человек в футляре» – это символ социальной реальности, в которой людей формирует страх наказания, социальной реальности, в основе которой лежат ложь, чинопочитание и лицемерие, когда человек ради социальных выгод избирает искусственную улыбку и отказывается от честной, правдивой жизни. Этот мир вряд ли похож на мир аутистов, поскольку мир аутистов – это мир не способных коммуницировать друг с другом людей, назвать которых индивидуалистами не поворачивается язык, поскольку аутист не противопоставляет себя другим, а изначально не вписан в общество, не способен в него включиться. Так является ли «человек в футляре» аутистом или человеком в аутистическом спектре? Или же дело тут в чем-то другом? Выясняя этот вопрос, мы можем многое понять и о герое рассказа, и о самом рассказе. Поскольку тема аутизма, людей, находящихся в аутистическом спектре и их интеграции в обществе, отношению общества к таким людям является в последние годы довольно популярной, мы вообще могли бы предложить для обсуждения вопрос «Является ли герой рассказа аутистом?» Такое соединение актуального понятия с классическим текстом способно оказать содействие и в понимании сущности аутизма, и в проникновении в глубины знаменитого чеховского рассказа.

Другая важная зацепка при работе с художественным текстом – это деталь. Как показывает опыт, в работе над художественным текстом в студенческой среде следует уделять внимание деталям мира произведения. Разумеется, речь идет не просто о деталях, а о деталях, значимых с точки зрения понимания либо самого текста и его замысла, либо эпохи, которую текст отражает. Продуктивными представляются задания, которые предполагают рассмотрение значимой детали, важной для понимания характера, природы или судьбы персонажей. Это предполагает выделение таких деталей, которые в той или иной степени коррелируют с целым произведением. Такая форма работы побуждает студентов относиться к тексту максимально внимательно, а потому способствует более глубокому проникновению в его смыслы.

В обычном случае читатель имеет дело с произведением, о котором ему ничего или почти ничего не известно. В силу особой природы художественного текста, который обладает особой смысловой и образной плотностью, на читателя в процессе чтения обрушивается поток событий, фактов, образов, в котором он может потеряться. Чтобы более или менее понять текст, нужно или быть очень опытным читателем, или прочитать его не один раз. Разумеется, обычно ни того, ни другого об аудитории мы сказать не можем. Даже предварительное знакомство с вводными, поясняющими или комментирующими текстами или выполнение подготовительных заданий, предлагаемых преподавателем, не отменяют того факта, что читателю необходимо в произведении сориентироваться. Предложение обучаемым детали, на которую они должны в процессе чтения обратить внимание, в некоторой степени снимает неопределенность и наделяет читателей ориентиром, вокруг

которого организуется процесс чтения. Разумеется, это означает, что преподаватель должен выбирать деталь, которая действительно играет в структуре произведения очень важную роль. И сама такая постановка вопроса (так же, как и в случае с использованием актуального категориального аппарата) уже представляет собой проблему, задачу, которую необходимо решить.

В этом отношении чрезвычайно богатый материал предлагают рассказы А.П. Чехова, который среди всех русских писателей был одним из самых умелых мастеров обыгрывания детали. Перечислим лишь несколько вопросов, которые могут быть поставлены перед аудиторией при работе с некоторыми из них:

– какую роль играет образ маленькой ножки Ольги Дмитриевны, героини рассказа А.П. Чехова «Супруга»?

– какие предметные детали Чехов использует для характеристики персонажей рассказа «Толстый и тонкий»?

– какую роль играют характеристики внешности и голоса Ионыча в одноименном рассказе Чехова?

Ответ на такие вопросы предполагает внимательное прочтение всего текста (возможно, даже вооружившись карандашом).

Еще одна важная зацепка – это персонаж. Персонаж значимого художественного текста – это, если вспомнить понятие, введенное Г.Г. Хазагеровым, элемент персоносферы, то есть сферы литературных, фольклорных, исторических и религиозных персонажей [Хазагеров 2001]. Персоносфера постоянно меняется, пополняясь новыми фигурами и утрачивая фигуры, которые теряют свою актуальность. Но главное состоит в том, что персоносфера – это набор образов, которые известны если не всем, то подавляющему большинству представителей культуры. И каждый образ воплощает определенные значимые качества (как со знаком плюс, так и со знаком минус), пусть даже, имея дело с тем или иным образом, мы это в полной мере не осознаем. В силу их конкретности и наглядности образы персонажей глубоко отпечатываются в нашем подсознании, что в той или иной степени влияет на нашу жизнь.

Персоносфера и составляющие ее образы чрезвычайно важны, поскольку мы непроизвольно ориентируемся на других людей (даже если они вымышленные), сравниваем себя с ними, пытаемся поставить себя на их место. Через контакт с другими людьми мы познаем и мир, и социальную реальность. Другой человек может быть и другом, и врагом, но еще важнее то, что он может быть и примером, а антипримером. В этом отношении русская литература, предоставляющая богатейший личностно-психологический материал, может стать поводом для размышлений.

В этом смысле представляется очень важным сопоставление персонажей классической литературы с представителями современной персоносферы, то есть персонажами современной художественной литературы, фильмов, сериалов, мультфильмов, политики, искусства и т.д. Этот момент представляется важным во многих отношениях. Во-первых, такое сопоставление всегда оживляет классические образы, делает их более близкими и понятными для современного молодого человека, а следовательно, актуализирует традиционные пласты персоносферы, которые без этого могут быть преданы забвению. Подобное сопоставление, таким образом, обеспечивает преемственность культуры, расширяя кругозор аудитории. Во-вторых, сопоставление персонажей, формирующих актуальную персоносферу, с образами классической литературы, позволяет иначе посмотреть на текущие события, современные произведения, публичных личностей и, соответственно, углубить их понимание. Наконец, в-третьих, такое сопоставление способствует стабильности и единству персоносферы русской культуры, поддерживает ее богатство, оживляя связи между отдельными ее элементами. В некотором смысле, сопоставляя образы, актуальные для настоящего момента, с образами, которые принадлежат к прошлому культуры, мы, так сказать, «онлайн», то есть в реальном времени, создаем и обновляем персоносферу.

При работе с иностранной аудиторией целесообразно либо соотносить персонажей художественных текстов с представителями персоносфер тех культур, к которым принадлежат учащиеся, либо предлагать им самим найти эквивалентные фигуры в привычной им персоносфере, а возможно, даже наоборот, найти для расматриваемых персонажей антиподов. С другой стороны, нельзя забывать, что персоносфера – это важная часть любой культуры, и в силу наглядности и конкретности, а также глубокой смысловой насыщенности ключевых фигур персоносферы им следует уделять внимание даже более пристальное, чем, например, ключевым концептам.

При работе с художественными произведениями необходимо очень внимательно относиться к явлениям интерференции, то есть опоры на уже имеющиеся представления. И касается это не только персоносферы. Особенно ярко эти явления проявляются в работе с иностранными студентами, которые закономерно переносят стереотипы и нормы своей культуры на восприятие текста. Влияние этих стереотипов настолько велико, что смысл произведения может от них полностью ускользнуть. Такие явления крайне нежелательны, ведь мы обращаемся к русской литературе как раз для того, чтобы они поняли ту своеобразную и трудно уловимую логику, стоящую за жизнью, мыслями и поступками жителей нашей страны. В этом смысле от преподавателя требуется очень тщательная работа, предполагающая и отбор текстов (скорее, информативных, но более простых и понятных, менее спорных), и продумывание средств, при помощи которых при необходимости будут продемонстрированы различия между культурами. Подобная интерференция иногда возникает и у русских студентов в силу того, что они воспринимают героев классики с точки зрения текущего культурного опыта. Однако в последнем случае она проявляется не настолько сильно. В отдельных случаях мы можем намеренно уклониться от такой опасности, предлагая аудитории тексты, которые в силу описываемых в них событий и обстоятельств будут им более понятны. Например, представителям арабских стран можно предложить повесть «Хаджи-Мурат» Л.Н. Толстого, а если обращаться к более современной литературе, то таким материалом мо-

жет статью, например, проза Ф. Искандера, которая гораздо более близка жителю Востока, чем произведения других писателей.

При работе с русскими студентами, наоборот, можно намеренно сопоставить более актуальные произведения с классическими текстами. Хорошим примером такого ряда могут быть, например, роман «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова и относительно новые романы «Андерграунд, или Герой нашего времени» В. Маканина или «Санкья» З. Прилепина. Все эти романы прямо или косвенно перекликаются, выводя на первый план трактовку идеи героя эпохи. Конечно, это может дать повод для обсуждения сходств и различий разных эпох, а также проблемы вечного и преходящего. Однако следует помнить о том, что наша задача состоит в том, чтобы актуализировать смысл классического текста, который для русской культуры является фундаментальным и говорит о ней гораздо больше, чем любой современный текст. Применительно к любому современному литературному тексту кажется правильной установка, в соответствии с которой лишь время способно продемонстрировать, является ли этот текст важным и значимым для культуры. По этой причине современную литературу, которая часто в большей степени на слуху, в большей степени, как и все новое, привлекает внимание, все-таки лучше использовать в качестве зацепки, позволяющей ввести и актуализировать русские классические тексты.

Заключение. Таким образом, можно выделить три момента, которые привлекают внимание к художественному тексту. Во-первых, это персонаж, во-вторых, это актуальные понятия, которые могут быть применены к художественному тексту и через текст разъяснены. Эта пара моментов естественно объединить, поскольку психологию персонажа современный молодой читатель неизбежно будет объяснять себе на понятном ему языке. Впрочем, в строгом смысле такое объединение не является ни обязательным, ни необходимым. В-третьих, это значимая деталь, через которую можно раскрыть содержание произведения или его фрагмента. И в этом случае мы можем использовать проблемный подход к обучению, который предполагает целенаправленный поиск ответа на вопрос, поставленный преподавателем, и одновременно способствует внимательному чтению текста.

Библиография

Хазагеров Г. Персонасфера русской культуры // Новый мир. – 2002. – № 1. – С. 133–145.

Раздел V. Непрерывное лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система

Part Five. Continuing Linguistic & Rhetorical Education as an innovative pedagogical system

Текстоцентрический подход как один из приемов обучения русскому языку как иностранному

¹Абаева Гульнар Бариевна
²Султанова Куляш Ахметовна
³Альменова Багдагуль Максатовна

¹Средняя общеобразовательная школа № 53 г. Актобе, Казахстан
030000, г. Актобе, ул. Каныша Сатпаева, 38 а.
кандидат педагогических наук,
учитель русского языка и литературы
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

²Средняя общеобразовательная школа № 53 г. Актобе, Казахстан
030000, г. Актобе, ул. Каныша Сатпаева, 38 а.
учитель русского языка и литературы
E-mail: sultanovakulas@mail.ru

³Средняя общеобразовательная школа № 53 г. Актобе, Казахстан
030000, г. Актобе, ул. Каныша Сатпаева, 38 а.
учитель русского языка и литературы
E-mail: u.b.19781964@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается организация работы с текстами на уроках русского языка как иностранного, содержащими информацию о национальной картине мира в условиях обновления содержания образования, развитие творческого потенциала учащихся, пополнения их словарного запаса, улучшения качества речи.

Ключевые слова: текстоцентрический подход, текст, обновление содержания образования, речевая среда, словарный запас.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

Textocentric approach as a technique of teaching Russian as a foreign language

¹Gulnar B. Abaeva
²Kulyash A. Sultanova
³Bagdagul M. Almenova

¹Secondary School N 53, Aktobe, Kazakhstan
030000 Aktobe, Kanysha Satpayev Str., 38 a
Candidate of Sciences (Pedagogy),
Teacher of Russian language and literature
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

²Secondary School N 53, Aktobe, Kazakhstan
030000 Aktobe, Kanysha Satpayeva Str., 38 a
Teacher of Russian language and literature
E-mail: sultanovakulas@mail.ru

³Secondary School N 53, Aktobe, Kazakhstan
030000 Aktobe, Kanysha Satpayeva Str., 38 a
Teacher of Russian language and literature
E-mail: u.b.19781964@mail.ru

Abstract. The article discusses the organization of work with texts at the lessons of Russian as a foreign language, which contain information about the national worldview in the context of updating the education content, developing students' creative potential, replenishing their vocabulary, improving their speech quality.

Keywords: text-centric approach, text, updating the content of education, speech environment, vocabulary.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. Обучение русскому языку как иностранному в современной школе Казахстана осуществляется в условиях значительных изменений во всей системе образования. Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для Казахстана, но и для всего мирового сообщества.

Цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетентностей. Одной из ключевых компетентностей является коммуникативная компетентность.

Материалы и методы. Наиболее эффективной формой в данном направлении мы считаем работу с текстом на уроках русского языка как иностранного как одно из условий развития творческого потенциала учащихся, пополнения их словарного запаса, улучшения качества речи.

Современная жизнь ставит перед учеником новые цели: свободное владение языком, умение общаться с различными людьми в различных ситуациях, испытывая при этом чувство комфорта, уверенности в себе.

Обсуждение. По мнению известного лингвиста и психолога А.А. Леонтьева, для полноценного общения человек должен располагать целым рядом умений: быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, уметь спланировать свою речь, правильно выбрать содержание, найти адекватные средства выражения мысли и обеспечить обратную связь. Поэтому формирование умений связано изложить мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, умение цивилизованно высказать мнение по обсуждаемому вопросу, быть тактичным и убедительным в дискуссии – одно из самых важных направлений в развитии речемыслительной деятельности учащихся.

Как развивать речь и мышление обучающегося? Как сформировать интеллектуально и творчески развитую личность, обладающую коммуникативными навыками? Текст – это основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Именно текст – основной компонент структуры учебника по русскому языку, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная [Гальперин 2001: 21]. Теоретическая основа опыта «Работа с текстом на уроках русского языка как иностранного» основывается на положениях ученых-лингвистов, методистов-исследователей, учителей-практиков. Так, через все труды Ф.И.Буслаева проходит мысль о тесной связи языка и жизни народа, его духовной культуры. [Буслаев 1941: 15].

Нужно согласиться с мнением А.Д. Дейкиной, что «новые аспекты преподавания во многом определяются тем, как используется русский язык в современном социуме» [Дейкина 2002: 105].

Главной идеей этих работ становится мысль о том, что работа над коммуникативными навыками возможна на уроках. В основу опыта положены также идеи ученого-методиста Л.С. Выготского (деятельностный подход к обучению) [Выготский 1956: 96].

Таким образом, текстоцентрический подход – необходимое условие достижения нового качества образования, главным содержанием которого является формирование у учащихся ключевых компетенций.

Для реализации поставленной цели – формирования коммуникативной компетенции учащихся через работу с текстом – мы ставили перед собой следующие задачи:

1) внедрение на уроках русского языка форм и методов работы с текстом, способствующих развитию речи учащихся;

2) подбор тематического текстового материала, разработка способов практической работы с текстом, направленной на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц;

3) вовлечение во внеклассную работу учащихся с целью развития их творческих способностей, выявление одаренных в лингвистическом отношении детей.

Решение этих задач осуществляется в процессе формирования интеллектуальной и речевой культуры.

Наиболее результативными, на наш взгляд, являются следующие формы и методы организации работы с текстом:

- комплексная работа с текстом; – лингвостилистический анализ текста; – «самодиктанты»;
- сочинение-рассуждение; – редактирование текста; – различные виды диктантов;
- интеллектуально-лингвистические упражнения; – работа с текстами-миниатюрами;
- составление синквейнов, кластеров к тексту; – коммуникативные и игровые ситуации.

В своей работе особое внимание уделяем такому виду работы как комплексная работа с текстом. Очень важны критерии отбора текстов. Тексты должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции.

С точки зрения содержания очень важно анализировать тексты о языке, о слове, о необходимости бережного отношения к слову, об особенностях процесса создания произведений искусства слова, о восприятии художественного произведения как творческой деятельности. Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о национальных традициях, о проблемах экологии и т.п. При этом самого пристального внимания учителя требует эмоциональное звучание текста, то настроение, которое передает автор. [Основные результаты международного исследования образовательных достижений 15-летних обучающихся PISA-2012: 280]

Очень часто в процессе урока мы замечаем, что тот или иной ученик отвлекается на посторонние темы, плохо запоминает материал, не может высказать свои мысли. Возникает вопрос, как создать условия, при которых бы школьник с большим вниманием и интересом слушал учителя, хорошо понимал и усваивал материал, и при котором бы шло развитие познавательных процессов?

Для достижения поставленных перед образованием задач необходимо научить школьников слушать с пониманием, говорить, читать и писать; формировать лингвистическое отношение к единицам языка.

Одной из проблем современных выпускников является невысокий уровень функциональной грамотности чтения, когда становится трудным определить идейно – тематическое содержание текста, установить последовательность событий в нем и т.д. Полное понимание текста зависит от умения найти необходимую информацию и извлечь ее из общего контекста, сформулировать общее понимание текста и представить собственную точку зрения о содержании и форме текстового сообщения.

Особое внимание в формировании функциональной грамотности школьников уделяется упражнениям и заданиям, которые способствуют обучению различным видам чтения текста, работе по обогащению словарного запаса, переводению пассивного словарного запаса в активный. Преследуется цель помочь учащимся использовать умения и навыки чтения и письма для получения информации из текстов и для создания собственных текстов, как в устной, так и в письменной форме, развивать орфоэпические навыки, умение говорить и читать с соблюдением норм произношения звуков и ударения, правильной интонации. На развитие устной речи направлены следующие виды заданий: задать вопросы к тексту, устно составить план рассказа на грамматическую тему, устно пересказать учебно-научный текст, подготовить устный развернутый ответ, устное сообщение на лингвистическую тему [Основные результаты международного исследования 2013: 283]

На развитие письменной учебно-научной речи направлены такие виды упражнений и заданий, как изложение учебно-научного текста и письменный ответ по изучаемой теме, сочинения-повествования «Что я знаю и умею...»; сочинения-рассуждения о красоте русского языка, о суффиксах и приставках, о необходимости использования однородных членов, создание собственных текстов: «Характер моего лучшего друга» – сочинение с использованием существительных общего рода; «Мой день» – сочинение-повествование с использованием несклоняемых имен существительных.

Одним из важнейших условий формирования функциональной грамотности является развитие всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма. Изучающее чтение учебно-научного текста сопровождается следующими заданиями: прочитать, определить количество частей, поставить вопрос к каждой части, составить план, вычленив из текста новую информацию, сформулировать главную мысль текста [Основные результаты международного исследования образовательных достижений 15-летних обучающихся PISA-2012: 290].

Учащиеся должны владеть такими понятиями: как диалог, монолог, текст, структура текста, абзац, функции абзаца, способы передачи чужой речи (прямая и косвенная речь, определяют стилистическую окраску слова (слова нейтральные и стилистически окрашенные, книжные и разговорные), стили речи (разговорный, художественный, научный), умеют читать учебно-научный и художественный тексты изучающим чтением, владеют отдельными приемами ознакомительного чтения учебно-научного текста, выделяют в учебно-научном тексте ключевые слова, составляют план.

В художественном тексте определяют тему, основную мысль (авторский замысел), пересказывают текст подробно и сжато, понимают основные отличия текстов-описаний, повествований, пишут элементарные тексты этих типов, определяют стиль текста, письменно излагают художественный и учебно-научный текст; пытаются использовать в собственной письменной речи изученные особенности частей речи (синонимии, многозначности, антонимии), синтаксические конструкции (однородные члены предложения, соединенные разными способами, обращения, вводные слова риторические вопросы, бессоюзные и союзные сложные предложения). Последовательно развивают мысль в сочинении в соответствии с темой и замыслом, делают абзацные отступы; озаглавливают текст, пользуясь разными типами заголовков. Работа над связным текстом очень важна.

Восприятие любого текста – процесс творческий. Научиться понимать тонкости языка – значит грамотно писать. Одним из действенных средств, способных вызвать интерес к уроку и развивать функциональную грамотность, являются дидактические игры или фрагменты. При включении детей в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, изучаемый материал становится для детей более доступным, работоспособность увеличивается.

Заключение. Ключевой единицей курса русского языка объективно является текст – самая крупная единица языка (сложное синтаксическое целое) и одновременно единицей речи. Именно поэтому текст рассматривается и как ведущая дидактическая единица в методике преподавания русского языка как иностранного. Одновременно текст имеет ярко выраженную идею, которая раскрывается через его содержание. Таким образом, правильно подобранный текст несет в себе и важную воспитательную функцию.

Школа призвана развивать способность школьника реализовать себя в новых динамичных социально-экономических условиях, адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. И характеристиками такой личности становятся коммуникабельность, способность к сотрудничеству и социальному речевому взаимодействию, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных сферах применения языка.

Библиография

- Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., «Просвещение», 1992. – 512 с.
 Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. – М., 1981. – 153 с.
 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 2001. – 140 с.
 Дейкина А.Д. Новации в методике преподавания русского языка. // Русский язык в школе. – 2002. – №3. – С. 105.
 Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Учебник-практикум для старших классов. – М., 2006. – 415 с.
 Основные результаты международного исследования образовательных достижений 15-летних обучающихся PISA-2012 / А. Култуманова и др. – Астана: НЦОСО, 2013. – 283 с.

Использование эффективных приёмов смыслового чтения младших школьников с целью подготовки к международному исследованию PIRLS-2021

¹Бабина Светлана Александровна
²Беляева Юлия Владимировна

¹Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, Россия
430027, Мордовия, г. Саранск, ул. Крестьянская, 41
кандидат филологических наук, доцент,
E-mail: fotina73@mail.ru

²Инзенская СШ № 2, Россия
учитель начальных классов
E-mail: shabashowa.yulia@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности проведения международного исследования PIRLS в 2021 году. Подробно анализируются основные приёмы смыслового чтения младших школьников с целью подготовки к данному исследованию (представлены результаты экспериментального исследования уровня сформированности смыслового чтения выпускников начальной школы).

Ключевые слова: международное исследование PIRLS-2021, смысловое чтение, младшие школьники, уровни понимания содержания текста.

УДК 373.3+372.41

Using effective semantic reading techniques in primary school to prepare students for the international PIRLS-2021 study

¹Svetlana A. Babina
²Yulia V. Belyaeva

¹Mordovian State Pedagogical University, Russia
430032 Mordovia, Saransk, Krestyanskaya Str., 41
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: fotina73@mail.ru

²Inzenskaya Secondary School No. 2, Russia
Primary school teacher
E-mail: shabashowa.yulia@yandex.ru

Abstract. The article discusses the features of the 2021 international PIRLS study. The paper analyzes the main methods of primary school students' semantic reading to prepare for this study presenting the results of an experimental study of the primary school graduates' formation of sense reading.

Keywords: international PIRLS-2021 study, sense reading, primary school students, levels of understanding text content.

UDC 373.3:+372.41

Введение. Российское школьное образование на современном этапе развития невозможно представить без «мониторинговых исследований федерального уровня, единого государственного экзамена, международных сравнительных исследований» [Баранова 2016: 4]. Полученные результаты «дают информацию о состоянии образования и тенденциях в его изменении, позволяют сравнить качество образования в России с другими странами мира, выявить на этой основе наиболее существенные проблемы, требующие решения» [Баранова 2016: 4]. Одним из таких исследований становится PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), которое позволяет не только «сравнить уровень и качество чтения и понимания текста обучающимися на начальной ступени школьного образования в различных странах мира, но и выявить различия в национальных системах образования» [Баранова 2016: 4].

Российские выпускники начальной школы 2021 года будут принимать участие в данном международном исследовании. В связи с этим перед учителем встаёт задача – подобрать наиболее эффективные методы и приёмы смыслового чтения, чтобы подготовить обучающихся к участию в международном исследовании PIRLS-2021.

Материалы и методы. В данном исследовании оцениваются два вида чтения: во-первых, чтение, ориентированное на формирование у обучающихся читательского литературного опыта; во-вторых, чтение, ориентированное на освоение и использование полученной информации. С целью отработки умения смыслового чтения у младших школьников, необходимо акцентировать внимание на развитии основных читательских умений, таких, как: «умение находить в тексте информацию, изложенную в явном виде; умение делать простые умозаключения на основе информации, изложенной в тексте в явном виде; умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста; умение оценивать содержание и форму текста» [Цукерман 2018: 61–68].

При этом под *смысловым чтением* понимается «такой вид чтения, который нацелен на понимание читающим смыслового содержания текста, на овладение младшими школьниками навыками и приёмами понимания информации, содержащейся в тексте, а именно – идеи произведения, замысла его автора, оснований поступков героев, причинно-следственных связей явлений и событий. Вместе с тем, смысловое чтение художественного произведения должно обеспечивать включение читателя в эмоциональный настрой текста, в его эстетическую составляющую» [Бондаренко 2017: 2].

Анализ исследований К.Д. Ушинского, Л.А. Мосуновой, М.П. Воюшина, Т.Д. Полозовой, Г.А. Цукерман позволил выделить приёмы работы с текстовой информацией, позволяющие адекватно воспринимать читаемое, анализировать прочитанное, перерабатывать полученную информацию в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативной задачей.

Для подготовки материалов статьи было подготовлено и проведено экспериментальное исследование: диагностика уровня сформированности смыслового чтения у младших школьников на момент перехода в четвёртый класс, апробация приёмов и стратегий смыслового чтения, диагностика результатов уровня сформированности смыслового чтения у младших школьников на конец первого полугодия как результат внедрения приёмов и стратегий в образовательный процесс.

Обсуждение. Опытная работа проводилась на базе МБОУ «Инзенская СШ № 2» им. П.И. Бодина города Инзы Ульяновской области. В экспериментальном исследовании приняли участие 15 обучающихся 4 класса (УМК «Школа России»). Работа проходила в рамках уроков литературного чтения.

На первом этапе была проведена диагностика уровня сформированности смыслового чтения у младших школьников на начало года. Исходя из критериев оценивания читательской грамотности, предложенного международным исследованием PIRLS, можно выделить несколько уровней сформированности смыслового чтения выпускников начальной школы:

- первый уровень – *непонимание прочитанного* – характеризуется механическим прочтением предложенного текста (без понимания основных событий, позиции автора, идеи художественного произведения);
- второй уровень – *фрагментарное понимание прочитанного* – предполагает понимание читаемого материала, выделение отдельных событий и фактов, понимание отношения автора к героям произведения, формирование собственной читательской позиции;
- для третьего уровня – *неполное понимание прочитанного* – характерно определение темы художественного текста, выявление основной и второстепенной информации, понимание авторской позиции и собственного отношения к содержанию текста;
- четвертый уровень – *полное понимание смысла прочитанного* – подразумевает нахождение соответствия между частями читаемого текста, установление последовательности событий и фактов, умения понимать подтекст, оттенки смысла, иронию, идею произведения, осознание и аргументацию собственной точки зрения, сравнение ее с позицией автора.

Обучающимся было предложено прочитать текст, который был взят из сборника PIRLS-2016 «Леонардо да Винчи – человек, опередивший своё время». После прочтения текста школьники должны ответить на 12 вопросов по его содержанию, некоторые вопросы на выбор правильного ответа из предложенных, а на некоторые нужно было дать развернутый ответ. На выполнение работы отводилось 40 минут.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сгруппировать обучающихся в четыре группы в соответствии с уровнем понимания содержания прочитанного текста (см. Табл. 1).

Таблица 1 – Результаты констатирующего этапа исследования

Уровни понимания фактического содержания читаемого текста	Количество школьников (%)
первый уровень	0
второй уровень	4 (27 %)
третий уровень	10 (67 %)
четвертый уровень	1 (6%)

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что фрагментарным пониманием обладают 4 человека, неполным пониманием прочитанного обладают 10 испытуемых и только один обучающийся из 15 обладает полным пониманием смысла прочитанного. Это говорит о том, что уровень смыслового чтения в экспериментальной группе находится на среднем уровне. Для хорошего результата на PIRLS-2021 работу по формированию понимания фактического содержания читаемого текста необходимо совершенствовать.

В связи с этим на следующем этапе была организована и проведена апробация специальных приёмов смыслового чтения. Реализовывалась она в течение первого полугодия учебного года.

Приём «Ассоциативный куст».

В рамках данного приёма учитель после первичного прочтения текста называет ключевое слово текста или заголовок данного текста. Младшие школьники предлагают свои ассоциации, аргументируя собственный выбор.

Приём «Ромашка Блума».

Целью данного приёма становится отработка умения задавать вопросы относительно прочитанного текста (во время чтения или по окончании чтения произведения). В результате работы шесть лепестков ромашки – шесть вопросов позволяют понять содержащуюся в тексте информацию, осмыслить авторскую позицию, охарактеризовать героев, их поступки, мысли. Вопросы могут начинаться со слов «Почему...», «Назови...», «Объясни...», «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...».

Приём «Читаем и спрашиваем».

Использование данного приёма позволяет формировать умение младших школьников самостоятельно работать текстом произведения, задавать корректные вопросы, работая в паре с одноклассником. «Обучающиеся про себя читают предложенный текст или часть текста. Затем объединяются в пары и обсуждают, какие ключевые слова следует выделить в прочитанном. Один школьник задает вопрос, используя ключевые слова, другой – отвечает на него. В обсуждении принимают участие все обучающиеся» [Преимственность: Электронный ресурс].

Приём «Дневник двойных записей»

Данный приём ориентирован на формирование умения младших школьников задавать вопросы во время чтения, избегать фактических ошибок, сопоставлять прочитанное с собственным опытом. Для выполнения задания школьникам в тетради нужно заполнить два столбца таблицы: «в одном столбце – указание на те отрывки из текста, которые поразили, удивили, заинтересовали читателя; в другом – запись лаконичного комментария (почему именно этот момент удивил, какие ассоциации вызвал, о чём заставил задуматься)» [Там же].

Приём «Чтение с пометками»

Данный приём предполагает отработку умения вдумчиво читать художественный текст, понимать авторскую позицию, формулировать мысли автора своими словами (так называемый приём «с русского – на русский»).

На последнем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика результатов уровня сформированности у младших школьников умения смыслового чтения.

На этот раз обучающимся для работы был предложен текст Ингиборги Сигурдардоттир «Цветы на крыше». После прочтения текста школьники должны были также ответить на 12 вопросов по его содержанию.

Анализ результатов контрольного этапа исследования позволил сгруппировать обучающихся в четыре группы в соответствии с уровнем понимания содержания прочитанного текста (см. Табл. 2):

Таблица 2 – Результаты контрольного этапа экспериментального исследования

Уровни понимания фактического содержания читаемого текста	Количество школьников (%)
первый уровень	0
второй уровень	0
третий уровень	5 (33 %)
четвертый уровень	10 (67%)

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что неполным пониманием прочитанного обладают только 5 испытуемых, а 10 выпускников начальных классов повысили свой уровень до полного понимания смысла прочитанного. Это говорит о том, что апробированные приёмы смыслового чтения художественного текста являются эффективными. Уровень смыслового чтения на конец первого полугодия в экспериментальной группе становится выше, что важно для успешного прохождения международного исследования PIRLS-2021.

Заключение. Таким образом, учитывая стратегии современных подходов к чтению, для подготовки к PIRLS-2021 учитель начальной школы должен подбирать наиболее рациональные виды чтения, варьировать их в зависимости от художественного текста; использовать нестандартные приёмы работы с текстом с целью повышения интереса к процессу чтения; ориентироваться на возможность самостоятельного прочтения определенных текстов или фрагментов текста. Всё это благотворно сказывается на развитии творческого мышления младших школьников, на формировании их коммуникативных умений, читательского интереса.

Библиография

- Баранова В.Ю. Основные результаты международного исследования PIRLS. – М.: ИСМО РАО, 2016. – 93 с.
 Бондаренко Г. И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе // Начальная школа. – 2017. – № 4. – С. 1–3.
 Цукерман Г.А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 58–68.
 Преимственность в формировании и развитии навыков смыслового чтения в разных предметных областях. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sholsdora.ucoz.ru/SEMINAR2017/priemy_smyslovogo_chtenija-seminar_2017.pdf

**Способы формирования вторичной языковой личности:
опыт обучения иностранных студентов в Балтийском федеральном университете им. И. Канта**

¹Вертинская Ольга Михайловна
²Лукьяненко Ирина Николаевна

¹Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия
236000 Калининград, ул. А. Невского, 14
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: overtinskaya@kantiana.ru

²Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия
236000 Калининград, ул. А. Невского, 14
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: ilukyankenko@kantiana.ru

Аннотация. Настоящая работа посвящена презентации мультимедийных и онлайн-продуктов БФУ им. И. Канта как современных эффективных средств обучения русскому языку как иностранному, отвечающих задаче формирования вторичной языковой личности в условиях непрерывного дистанционного образования. Поэтапное развитие нового языкового сознания с помощью предлагаемых образовательных ресурсов соответствует трем уровням структурной модели языковой личности Ю.Н. Караулова. Методические возможности онлайн-курсов как средства формирования профессионально ориентированной компетенции (вербально-семантический и мотивационный/прагматический уровни) описаны на примере обучающих ресурсообразовательного Stepic-контента. Культурно-просветительские медиапроекты рассматриваются как средство формирования лингвокогнитивной (тезаурусной) компетенции.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, структурная модель языковой личности, новое языковое сознание, образовательный контент, образовательная платформа, обучающий онлайн-курс, медиапроект, русский язык для профессиональных целей.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

**Ways of forming a secondary linguistic personality:
A case of teaching foreign students at Immanuel Kant Baltic Federal University**

¹Olga M. Vertinskaya
²Irene N. Lukyanenko

¹Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia
23600 Kaliningrad, A.Nevsky Str., 14
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: overtinskaya@kantiana.ru

²Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia
23600 Kaliningrad, A.Nevsky Str., 14
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: ilukyankenko@kantiana.ru

Abstract. This article focuses on the presentation of multimedia and online products of the Immanuel Kant Baltic Federal University as a modern technology for teaching Russian as a foreign language; its role in increasing the effectiveness of the university policy in the context of continuous distance education. The task of forming a secondary linguistic personality by the proposed educational resources correlates with Yu.N. Karaulov's three levels of the linguistic personality's structural model. The methodological possibilities of online courses as a means of forming professionally oriented competence (verbal-semantic and motivational/pragmatic levels) are described drawing on the Stepic-content educational resources. Cultural and educational media projects are considered as a means of forming linguocognitive (thesaurus) competence.

Keywords: secondary linguistic personality, structural model of linguistic personality, new linguistic consciousness, educational content, educational platform, online training course, media project, Russian language for professional purposes.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. В последние годы методика обучения русскому языку как иностранному систематически пополняется новыми исследованиями, которые ведутся как в области поиска нового содержания, так и в сфере технологий, приемы методов. В фокусе внимания многих из них находится понятие языковой личности, а формирование *вторичной языковой личности* рассматривается как одна из важнейших задач лингводидактики. При этом до сегодняшнего дня в науке нет однозначной дефиниции самого термина «языковая личность», что связано со сложностью и многоуровневостью понятия, а также наличием множества теорий и гипотез о проис-

хождении языка. В аспекте данного исследования особого внимания заслуживает точка зрения Ю.Н. Караулова, который под языковой личностью подразумевает «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков в разной степени сложности, поступков, которые классифицируются по видам речевой деятельности и по уровням языка» [Караулов 1987: 29]. Также представляется важным вывод Е.В. Барсуковой о том, что «языковая личность – это многомерная, многоуровневая функциональная система, дающая представление о степени владения языком и речью индивидом на уровне активного и творческого осмысления действительности» [Барсукова 2007: 5].

Такие подходы к пониманию и определению языковой личности, с одной стороны, открывают новые возможности при обучении русскому языку как иностранному, а с другой – ставят дополнительные практические задачи, потому что нельзя познать язык, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности.

Обсуждение. Овладение вербально-семантическим кодом изучаемого языка («языковой картиной мира») и «глобальной (концептуальной) картиной мира» «позволяет человеку понять новую для него социальную действительность» [Гальскова 2004: 68]. Предполагается, что в результате освоения языка вторичная языковая личность будет способна к иноязычному общению с представителями другой культуры, особенно когда коммуникация осуществляется в активном общении в условиях языковой среды.

Вторичная языковая личность – это личность, которая формируется при изучении иностранного языка, культуры и характера его носителей, которая также отражается в стиле употребления языка. Обучение в Калининграде, несмотря на географическую уникальность нашего региона, его оторванность от «большой России», позволяет иностранцам осознать своеобразие экономики, истории, культуры, традиций страны изучаемого языка, так как одним из компонентов обучения является участие в межъязыковом и межкультурном диалоге. Чтобы обучение русскому языку в вузе было профессионально и социально ориентированным, необходимо строить обучение применением интерактивных методов, которые предполагают организацию и развитие диалогового и монологового общения.

БФУ им. И. Канта – ведущий вуз Калининградской области, один из 10 федеральных университетов, крупнейший научно-образовательный и культурно-просветительский центр самого западного региона России. В университете реализуется более 300 образовательных программ среднего, высшего, дополнительного и послевузовского профессионального образования. Именно поэтому с каждым годом возрастает привлекательность вуза для иностранных граждан, увеличивается количество студентов, приезжающих в Калининград на обучение, в том числе и по программам поддержки соотечественников. В настоящее время в БФУ им. И. Канта по разным образовательным программам обучаются студенты из 69 субъектов Российской Федерации и 40 иностранных государств. Помимо этого студенты-иностранцы получают образование на подготовительном отделении, по программам включенного (семестрового), краткосрочного обучения и в рамках международного обмена.

Для поддержки студентов полного курса обучения из стран СНГ, осваивающих в БФУ им. И. Канта основные образовательные программы, организованы языковые группы, преподавание в которых ведется в соответствии с имеющимся у студентов уровнем владения языком: «Практический курс русского языка как иностранного», «Русский язык для профессионального общения».

Полноценная обучающая среда в БФУ им. И. Канта формируется, кроме того, за счет внедрения в образовательный процесс мультимедийных и интерактивных инструментов. Электронный образовательный контент доступен в том числе иностранным абитуриентам и студентам, обучающимся в университете на различных направлениях и профилях подготовки, в режиме онлайн и предоставляет им возможности дистанционного обучения. На сегодняшний день университет уже разместил 36 бесплатных обучающих ресурсов по разным дисциплинам на образовательной платформе Stepik. Среди них особое место занимают интерактивные курсы, разработанные практикующими преподавателями русского языка и методистами: «Научный стиль речи» и «Язык специальности», адресованные иностранным студентам специальности «Лечебное дело», изучающим русский язык. Методика обучения с использованием современного мультимедиа ресурса позволяет использовать новые возможности по предоставлению большего объема знаний, формированию необходимой коммуникативной компетенции и обеспечивает более комфортное погружение в новую культурную и языковую среду в аспекте профессионально ориентированного общения. Согласно жанровой особенности образовательного степик-контента студенты имеют возможность не только расширять свои знания в области специальной лексики и грамматики русского языка, но и совершенствовать свои умения в различных видах речевой деятельности: смотреть видеолекции, знакомиться с графическими презентациями и выполнять письменные и устные задания по теме.

Философия образовательной Stepik-платформы заключается в её доступности. Под доступностью здесь понимается прежде всего сетевая открытость: пользователем Stepik-программ может стать любой заинтересованный в том или ином курсе слушатель. В условиях экстремально сформированной за прошедший год образовательной онлайн-среды появление практических языковых курсов является важным вкладом методистов и преподавателей РКИ в развитие и обеспечение непрерывного дистанционного обучения иностранных студентов, не имеющих возможность приехать в Россию. Что касается описываемых курсов профессионального обучения в сфере РКИ, то здесь под доступностью их составителями понималась также ориентированность на широкую иностранную аудиторию, ориентированную на получение общепрофессиональных компетенций в деловом и научном стилях речи. По этой причине все тексты (в том числе и предназначенные для смыслового восприятия на слух, то есть аудиотексты) выполнены в соответствии с требованиями уровня подготовки по русскому языку А1–А2.

В обсуждении проблемы формирования разносторонне развитой вторичной языковой личности нельзя не затронуть вопрос о её культурологической составляющей, то есть о способах формирования лингвокультурологической компетенции.

Для становления прочных навыков межкультурной коммуникации необходимо «постепенно элиминировать так называемую «чуждость» в сознании обучаемых, переводя ее в разряд в т о р ч н о г о, но «не-чужого» языка, «не-чужой» культуры. В этом смысле идея о языковой личности, обретающей реальные контуры лишь вне языка-системы, является ключевой не только для лингвиста, но и для лингводидакта, призванного воспитывать вторичную языковую личность» [Караулов 2008: 15].

Исходя из убеждения специалистов о том в том, что вторичную языковую личность представляет собой человек, существующий «в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры и т.д.» [Маслова 2001: 93], важнейшим направлением деятельности преподавателей-русистов БФУ им. И. Канта является также организация и проведение образовательных и культурных программ по продвижению русского языка и культуры. Среди них особое место занимают просветительские медиапроекты «Лаборатория русского языка», «Живая литература» и «Живая фразеология», разработанные по инициативе и при поддержке руководства университета. Данные медиапродукты представляют собой циклы обучающих видеороликов, размещенных на популярном сетевом сайте YouTube, то есть имеют свободный доступ. Статистика просмотров показала, что данный образовательный видеоресурс оказался полезным и интересным не только иностранным студентам, обучающимся русскому языку в БФУ им. И. Канта, но и российским пользователям, особенно школьникам.

«Лаборатория русского языка» – совместный проект студентов и преподавателей направлений «Филология» и «Журналистика», посвященный трудным вопросам в грамматической и лексической системах русского языка. Проект «Живая фразеология» представляет собой серию анимационных роликов, которые образно и с юмором раскрывают смысл русских фразеологизмов. Один из самых сложных, но интересных разделов русской лексикологии репрезентирован в доступной форме, яркая анимация и нестандартная форма подачи устойчивых выражений сделали этот проект особенно привлекательным для детей-инофонов. Разработчики курсов стремились к удовлетворению образовательных запросов разных возрастных, профессиональных групп и уровней подготовки и если проект «Живая фразеология» задумывался как самый универсальный по форме, то «Живая литература» – это в большей степени видеотекст для продвинутой языковой аудитории. «Живая литература» – видеоресурс медиacentра БФУ им. И. Канта, в рамках которого преподаватели-филологи Института гуманитарных наук знакомят зрителей с известными произведениями русской литературы. Практика четырехлетнего использования видеолекций «Живой литературы» показала, что особенно полезными они оказались для абитуриентов, в том числе из стран ближнего зарубежья, готовящихся к поступлению в вузы на гуманитарные специальности.

Заключение. Подводя итоги, заметим, что сегодня по показателям интенсивности международного сотрудничества БФУ им. И. Канта входит в первую десятку вузов России, активно содействуя развитию интереса к российской системе образования. Вуз стремится к удовлетворению современного запроса в обеспечении формирования вторичной языковой личности.

Библиография

Барсукова Е.В. Языковая личность как категория исторической культурологии (на материале «Архива князя Воронцова»): автореф. дис. ... канд. культурологии. – М., 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/yazykovaya-lichnost-kak-kategoriya-istoricheskoi-kulturologii-na-materiale-arkhiva-knyazyav>

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.

Караулов Ю.Н., Чулкина Н.Л. Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурных коммуникаций: учеб. пособие. – М., 2008. – 139 с.

Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. – М., 2001. – 208 с.

Формирование речевой культуры будущего учителя: интонационный аспект

Гришина Ольга Анатольевна

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

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы речевого поведения будущего учителя, культуры интонационного оформления речи. Автор придерживается позиции, что студентов-филологов необходимо знакомить с риторическими возможностями русской интонации, что будущий учитель-словесник должен обладать знаниями в области русской интонации и владеть практическими навыками интонационно грамотного моделирования звучащей речи. Автор делится опытом работы по формированию интонационной культуры у студентов-филологов.

Ключевые слова: русская интонация, культура речи, техника речи, тон, темп, пауза.

УДК 378.8:808.5

Forming future teacher's speech culture: Intonation aspect

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 discusses the problems of future teacher's speech behavior and the culture of intonational speech formulation. The author adheres to the position that philology students need to be aware of the rhetorical possibilities of Russian intonation, that a future language teacher should have knowledge in the field of Russian intonation and practical skills in intonationally competent speech modeling. The author shares her experience of work on the formation of intonational culture among students of philology.

Keywords: Russian intonation, speech culture, speech technique, tone, tempo, pause.

UDC 378.8:808.5

Введение. Педагогическое мастерство складывается из разных компонентов, среди которых культура речи учителя и интонация играют важную роль. Выразительная, интонационно богатая речь педагога позволяет решать не только учебно-воспитательные задачи, но и привлекает внимание ученика, а также развивает слуховое восприятие речи. Правильное литературное произношение, четкая дикция, поставленный голос, эмоциональная, выразительная интонация – всё это обеспечивает педагогическое взаимодействие педагога и обучающихся. Поэтому формированию интонационной культуры будущего учителя-филолога необходимо уделять должное внимание.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили теоретические и практические наработки в области преподавания русского языка, в частности русской интонологии. В работе были использованы следующие методы: наблюдение, анализ, моделирование, тренинг, метод педагогического эксперимента.

Обсуждение. Интонация – главный показатель звучащей речи, показатель наших чувств и эмоций. С помощью интонации мы передаем смысловое и эмоциональное различие высказываний. Интонация отражает состояние и настроение говорящего, его отношение к предмету беседы или к собеседнику. Нарушение интонационных норм и интонационных правил оформления звучащей речи ведет к искажению смысла высказывания, следствием чего являются коммуникативные осечки, а порой и конфликтные ситуации. В интонации есть законы, нарушение которых приводит к неразличению смысла, несоблюдение которых приводит к непониманию людей [Иванова-Лукьянова 1998: 32].

Явным недостатком устной речи является ее монотонность, т.е. интонационная однообразность речи. Монотонная речь не имеет отчетливо выраженных изменений голоса по высоте, громкости, тембру, что значительно затрудняет ее восприятие, не дает возможности проникнуть во внутреннюю суть высказывания.

Эта проблема касается и сферы современного образования. Нередко преподаватели в школе не умеют использовать возможности своего голоса, выразительно оформлять свою речь, что неизбежно ведет к однообразию мелодических контуров. Следствием чего является интонационная невыразительность речи школьников, которые не имеют возможности слышать образцовую с точки зрения интонации речь и не могут красиво, образно излагать свои мысли, декламировать. Нужно признать, что современная школа уделяет недостаточно внимания звучащей стороне речи, поэтому многие ученики не имеют представления об основных элементах интонации, недостаточно получают сведений о самых распространенных моделях русской речи. Кроме того, в современном курсе преподавания русского языка не отводится времени на обучение элементарным основам техники речи и выразительному чтению, отсутствуют дисциплины, которые ставили бы задачей совершенствование интонационных умений.

Безусловно, следствием подобного отношения к звучащей речи является невыразительное чтение художественных текстов на уроках литературы и, в частности, поэтических текстов, предложенных для заучивания наизусть. Преподаватель зачастую оценивает именно заучивание текстов (насколько точно воспроизводит ученик авторский текст), а не выразительность речи.

При этом нужно понимать, что развитие речи школьника нужно начинать с развития речи учителя: если педагог умеет интонационно грамотно оформлять свою речь, то на его примере обучающиеся учатся говорить, находить верные интонации для выражения своих мыслей. Учитель должен уметь управлять своим голосом, выбирать интонационные средства, учитывая функционально-речевые аспекты, т.к. интонационные средства и единицы можно использовать в качестве приемов «управления речемыслительной деятельностью учащихся и создания эмоционального настроения на уроке, раскрытия индивидуального стиля педагога, а также как приемы, маркирующие тот или иной жанр педагогической речи» [Филиппова 2001: 6].

Для решения данных проблем и формирования интонационной культуры будущего преподавателя русского языка и литературы был разработан спецкурс «Выразительные возможности русской интонации», который предлагается студентам филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. На занятиях студентам даются не столько теоретические сведения о русской интонации (с теоретическим материалом студенты знакомятся в курсе фонетики), сколько формируются практические умения и навыки управления собственным голосом и интонацией. Важным является научить студентов не только слушать других, но и слышать себя (физиологически и психологически человек устроен так, что зачастую слышит то, что направлено по отношению к нему, но не слышит интонационные оттенки своего голоса).

На вводном этапе обучения технике речи на занятиях студентам предлагаются практические тренировочные упражнения, развивающие фонационное дыхание (без тренировки речевого дыхания невозможно формировать правильное голосоведение): «Свеча», «Насос», «Трубач», «Вежливый поклон» и др. [Введенская, Павлова 1995: 338–341]. На следующем этапе выполняются задания, формирующие четкую дикцию и правильность произношения. Правильная артикуляция звуков речи зависит от степени тренированности активных речевых органов – губ, языка, мышц гортани, поэтому прежде чем начинать тренироваться в произношении гласных и согласных звуков, необходимо выполнять подготовительные упражнения для губ, языка и гортани, а затем подключать чтение чистоговорок и скороговорок. После того, как у студентов сформированы акустические навыки, рекомендуется подключать тренинги по интонационным параметрам речи.

Интонация – сложное явление. Она включает следующие акустические компоненты: тон, интенсивность, длительность (темп), тембр.

Исходя из значительной роли тона в интонации и речи в целом, обучающиеся должны иметь представление о теории интонационных конструкций Е.А. Брызгуновой как одной из основополагающих теорий в изучении интонации [Брызгунова 1977, 1984].

Смыслоразличительные возможности интонации наиболее ярко проявляются при сравнении высказываний с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или высказываний с разным синтаксическим строением, но одинаковым звуковым составом словоформ, поэтому студентам предлагается научиться интонационно демонстрировать разные смысловые интенции в предложениях, состоящих из одних и тех же лексем и имеющих одинаковое синтаксическое строение:

- Вы(∧)ключите телевизор! (приказ)
- Вы(/)ключите телевизор! (просьба)
- Вы(/)ключите телевизор?(вопрос)

Опираясь на теорию Е.А. Брызгуновой, студенты учатся различать на слух семь типов интонационных конструкций (ИК), а затем самостоятельно моделировать их в своей речи. Типы ИК фонетически определяются уровнем и направлением движения тона в слоге, где начинаются изменения компонентов интонации. Этот слог называется *интонационным центром*. В зависимости от смысловой установки он может находиться в начале, в середине или в конце интонационной конструкции на ударном слог интонационного центра. Интонационный центр обладает смыслоразличительной функцией, поэтому у студентов необходимо сформировать умения и закрепить навыки передвижения интонационного центра:

- **Вы'** ходили в музей?
- Вы **ходи** ли в музей?
- Вы ходили в **музе** и?

Интонационная конструкция реализуется на речевом отрезке, который может включать простое или сложное предложение, главную или придаточную часть сложного предложения, словосочетание, отдельную словоформу, даже служебное слово:

- Обещал позвонить, когда придет домой. – Обещал позвонить, / когда придет домой.*
- У дороги / стоял большой дуб. – У дороги / стоял / большой дуб.*

Каждый из этих отрезков речи при произнесении интонационно нечленен, так как представляет определенный набор компонентов интонации и характеризует определенную интонационную конструкцию. Таким образом, одно и то же предложение может состоять из одной или нескольких синтагм, и в зависимости от синтагматического членения будет меняться смысловая составляющая предложения.

Смыслоразличительные возможности синтагматического членения наиболее ярко проявляются в предложениях с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или с разным синтаксическим строением, но одинаковым лексическим составом в случаях, демонстрирующих различие цели сообщения:

- Федор **Иванович** (ИК-3) директор этой фирмы?

– Федор **Иванович** (ИК-3) / директор этой **фирмы** (ИК-1).

Студентам предлагаются упражнения на моделирование речевых высказываний с разным синтагматическим членением и различными интонационными конструкциями, что формирует интонационный слух и интонационное моделирование речи.

Кроме того, темп речи также тесно связан с актуальным членением предложения и его смысловой нагрузкой. Одной из основных функций темпа является возможность передавать отношение к сообщаемому, реализовывать оппозицию «важное/ неважное», «главное/ неглавное»; главное произносится в медленном темпе, неглавное – в убыстренном, ускоренном.

Владение и умение управлять темпом – важное качество речи педагога. Если же учитель умеет выдерживать средний темп, то замедление или убыстрение темпа в риторических целях будут отчетливо восприниматься учениками. Замедленный темп на особо важном участке речи облегчает учащимся восприятие самого хода рассуждения учителя, позволяет осмыслить логику доказательства, не потерять ни одного важного звена в ней.

Для тренировки темпоральных качеств голоса предлагаются упражнения на материале прочтения различных стихотворений. Например, фрагмент стихотворения А.С. Пушкина предлагается начинать с медленного темпа, постепенно увеличивая его и переходя на быстрый темп:

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя,
То по кровле обветшалай
Вдруг соломой зашумит
То, как путник запоздалый,
К нам в окошко застучит.

При этом необходимо обращать внимание на процесс дыхания: запас воздуха рассчитывается для произношения четырех и более строк. Важно учитывать, что ускорять темп нужно на каждой последующей строчке и не допускать, что является типичной ошибкой на начальном этапе тренировки темпа, объединения по скорости произнесения (в одинаковом темпе) двух и более строк.

Заключение. Таким образом, интонация является неотъемлемым компонентом звучащей речи учителя, восприятие и понимание речи учителя во многом зависит от того, насколько педагог умеет управлять своим голосом, умеет адекватно и грамотно использовать интонационные средства языка при моделировании звучащего высказывания. В связи с этим формирование интонационной культуры будущего преподавателя является важным в процессе обучения в педагогическом вузе.

Библиография

- Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – 239 с.
 Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 116 с.
 Введенская М.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – С. 331–396.
 Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 200 с.
 Филиппова О.В. Профессиональная речь учителя: Интонация. – М.: Флинта, Наука, 2001. – 192 с.

Игровые технологии в обучении профессионально ориентированному русскому языку

Густелёва Ольга Алексеевна

Губернаторский авиастроительный колледж г. Комсомольска-на-Амуре (Межрегиональный центр компетенций), Россия

681000, г. Комсомольск-на-Амуре, пр. Мира, 23

преподаватель

E-mail: Olga-gust@yandex.ru

Аннотация. В статье охарактеризованы принципы использования игровых технологий в преподавании русского языка для профессиональных целей; приводится материал, отражающий личностно-центрированный характер и творческий потенциал представляемой методики.

Ключевые слова: игровые технологии, креативность, активизация, личностно-центрированный подход

УДК 372.881.161.1

Game technologies in teaching professionally oriented Russian

Olga A. Gusteleva

Governor's Aircraft Engineering College Komsomolsk-on-Amur (Interregional Competence Center), Russia

681000 Komsomolsk-on-Amur, Mira Ave., 23

Lecturer

E-mail: Olga-gust@yandex.ru

Abstract. The article describes the principles of using game technologies in teaching Russian for professional purposes, presents the material reflecting the personality-centered nature and creative potential of the represented methodology.

Keywords: game technologies, creativity, activation, personality-centered approach.

UDC 372.881.161.1

Введение. Значение педагогической игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде. Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях, однако в высшей школе она применяется гораздо реже. Возможно, ее использованию на этом этапе обучения препятствует сложившаяся система стереотипов; как правило, в вузах популярны в основном деловые игры типа case-study. Полагаем, игровые технологии во всем их разнообразии вполне применимы и к обучению русскому языку в вузе, т.к. многие исследователи, в частности, Г.К. Селевко, относят их к числу педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности обучаемых [Селевко 1998]. В целом, в современной высшей школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях: в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как элемент более общей технологии; в качестве урока или его части (введение, контроль); в качестве элемента внеаудиторной работы по популяризации читаемого курса.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили данные практического опыта преподавания и наблюдений; методами исследования явились анализ научной и учебно-методической литературы, систематизация, аналогия, обобщение.

Обсуждение. Курс русского языка как учебная дисциплина ставит своей целью как выработку коммуникативной компетенции студентов, так и освоение ими ряда правил и норм, в число которых входят орфографическая и пунктуационная грамотность, умение воссоздавать содержание текстов различной тематики, причем не только в ходе устного общения, но и письменно; умения продуцировать тексты различной стилистической принадлежности. В ходе изучения данной дисциплины студенты

– получают теоретические знания о правилах и нормах русского языка;

– реализуют данные знания в ходе выполнения набора заданий;

– используют полученные навыки в ходе осуществления коммуникации в устной и письменной форме.

Данные цели могут быть достигнуты в полной мере при использовании игровых, творческих методик (акцентируем внимание и на том, что игра может быть применена и при изучении достаточно сложных теоретических понятий).

Чтобы оценить возможность применения данных технологий в целях популяризации русского языка и литературы, а также развития креативности студентов как в рамках учебной деятельности, так и во внеаудитор-

ной работе, представляется необходимым рассмотреть само понятие «игровые педагогические технологии». Оно включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Как указывают отличия от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение педагогического задания связывается с игровым результатом.

Игра – школа в сфере будущей профессии, но вместе с тем она является и школой человеческих отношений. Но от обычной школы она отличается тем, что человек, обучаясь в ходе игры, не подозревает о том, что чему-то учится. В обычной школе нетрудно указать источник знаний. Это учитель, лицо обучающее. Процесс обучения может вестись в форме монолога (учитель объясняет, ученик слушает), и в форме диалога (либо ученик задает вопрос учителю, если он что-то не понял и в состоянии это зафиксировать), либо учитель опрашивает учеников с целью контроля. В игре нет легко распознаваемого источника знаний, нет обучаемого лица. Процесс обучения развивается на языке действий, учатся и учат все участники игры в результате активных контактов друг с другом. Игровое обучение ненавязчиво. Игра большей частью добровольна и желанна.

Как педагогический феномен культуры игра может быть охарактеризована с разных сторон.

А. Игра имеет *социокультурное* назначение. Она является сильнейшим средством социализации учащегося, т.к. включает в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия их на становление личности, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы, влияющие на формирование человека. Социокультурное назначение игры может означать синтез усвоения человеком богатства культуры.

Б. В связи с этим следует подчеркнуть, что игры *национальны и в то же время интернациональны*, межнациональны, общечеловечны. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни.

В. Кроме того, игра важна для человека как сфера, в которой он реализуется как личность. Это – что особенно важно для введения ролевых игр в преподавание русского языка, в особенностях на младшем этапе – деятельность *коммуникативная*, которая вводит учащегося в реальный контекст сложнейших человеческих отношений. Любое игровое общество – коллектив, выступающий применительно к каждому игроку как организация и коммуникативное начало, имеющее множество коммуникативных связей.

Г. Игра обладает своеобразной предсказательностью, т.к. является «полем самовыражения». Любой человек, включаясь в игру, вольно или невольно стремится максимально проявить свои *творческие возможности*.

Д. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, которые возникают у человека в поведении, в общении с окружающими, в учении. Д.Б. Эльконин писал, что эффект *игровой терапии* определяется практикой новых социальных отношений, которые ребенок получает в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, отношений свободы и сотрудничества, приводит в конце концов к терапевтическому эффекту. Это особенно отчетливо проявляется на уроках русского языка в иноязычной аудитории, т.к. игровая терапия (по Д.Б. Эльконину) помогает преодолеть скованность, возникающую на ранних этапах изучения русского языка как неродного при попытках выразить свою мысль, осуществить хотя бы самое элементарное общение на данном языке. Психологическая коррекция в игре происходит естественно, если все учащиеся усвоили правила и сюжет игры, если каждый участник игры хорошо знает не только свою роль, но и роли своих партнеров, если процесс и цель игры их объединяют [Эльконин 1978].

Е. Игра сочетает в себе учебную и развлекательную функции. Последняя связана с созданием комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов. Развлечение в играх всегда сопряжено с поиском, так как «игра обладает магией, способной давать пищу фантазии...» [Кукушин 2003: 54].

Игровые формы обучения дают возможность использовать различные способы *мотивации*. Так, учащиеся, совместно решая задачи, участвуя в игре, помимо освоения каких-либо речевых образцов на русском языке, учатся общению, учатся учитывать мнение товарищей. При решении коллективных задач используются разные возможности учащихся; дети в практической деятельности на опыте осознают полезность и быстро сообщающихся, и тщательно работающих, и осмотрительных, и рискованных товарищей. Таким образом, приходит осознание личностной ценности каждого участника игры, и, если говорить шире, каждого учащегося, а затем – и каждого человека. Совместные эмоциональные переживания во время игры способствуют и укреплению межличностных отношений. Познавательные мотивы игры заключаются, во-первых, в том, что каждая игра имеет близкий результат, стимулирует учащихся к достижению цели. В игре ученики изначально равны, нет ни отличников, ни троечников, есть исполнители тех или иных ролей. Результат зависит только от «игрока», уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умений, характера. Обезличенный процесс обучения в

игре приобретает личностные значения, так как учащиеся «примеряют» социальные маски, погружаются в историческую обстановку и ощущают себя частью изучаемого процесса. В игре есть успех, но нет ощутимых, бьющих по самолюбию неудач. Неудача воспринимается не как личное поражение, а как фактор, стимулирующий познавательную деятельность, желание «взять реванш».

В преподавании русского языка в вузе с использованием игровых технологий необходимо применять цели нескольких уровней, взаимосвязанных друг с другом, в число которых входят:

- «получение удовольствия от самого процесса игры»: в данной цели отражена установка, определяющая готовность учащегося к любой активности, если она приносит радость;
- функциональная цель, связанная с выполнением правил игры, разыгрыванием сюжетов, ролей;
- цель, связанная с воплощением творческих задач игры: разгадать, распутать, добиться результата и пр.

В нашей практике, как в процессе преподавания русского языка в рамках установленного рабочим учебным планом объема, так и в рамках внеаудиторной деятельности, наиболее часто использовалась такая форма игры, как соревнование по типу КВН (иные формы игры будут упомянуты ниже). К числу ее достоинств можно отнести то, что данная современная образовательная технология базируется на основах: деятельностной; концептуальной; проблемной; личностно-смысловой; диалоговой; ситуативной.

Все эти элементы способствуют как активному включению студентов в учебный процесс, так и активизации внеаудиторной работы. К числу таких форм внеаудиторной работы относится, в частности, ставшее традиционным, проведение Недели языков народов России. Именно в рамках этого мероприятия использование игр по типу КВН является наиболее продуктивной формой популяризации русского языка наряду с одновременным развитием фоновых знаний студентов (что также можно считать одной из главных проблем современной образовательной системы). В материалах, которые применяются в ходе КВН, нами выдерживался принцип возрастающей сложности, что также способствовало логическому структурированию игры и позволяло выстраивать взаимодействие между членами команды по принципу возрастания вовлеченности в процесс игры. К числу безусловных достоинств игры следует отнести и то, что в ней отсутствует элемент принуждения, а также стрессовый элемент, неизбежно сопровождающий любую проверку знаний, умений и навыков.

Выше уже говорилось о разнообразии и богатстве форм педагогической игры. Отметим, что использование игр типа «эстафета», «конкурс» (в том числе – конкурс на исправление ошибок, так называемый «конкурс «Корректор»») позволяет вовлечь в процесс работы всех студентов и в то же время дает возможность избежать прямого указания на конкретные ошибки конкретного студента. Таким образом, персонализированное начало сочетается в игровых технологиях с кажущейся «анонимностью», что позволяет студентам обрести необходимый опыт самокоррекции.

В качестве примера заданий для эстафеты приведем игровые упражнения, использовавшиеся нами в ходе практического занятия по теме «Имя числительное. Лексико-грамматические разряды и категории»:

1. Выберите из предложенных групп числительные.
 - 1) Тройка, троечник, три, трижды, третий, тройся, третичный.
 - 2) Восьмеричный, восьмерка, восьмеро, восьмой.
 - 3) Десятка, десятичный, десяток, десятый, и т.д.

Количество заданий подбирается нами таким образом, чтобы каждый член команды мог совершить выбор, т.е. сколько членов команды, столько и групп, содержащих числительные.

2. Выберите числительные. Запишите порядковые и количественные числительные в таблицу:

Порядковые числительные	Количественные числительные

четыре, девятка, четырежды, четвертый, сто, сотня, сотый, девяносто, девятый, десятка, тринадцатый, четверка.

Эстафета может включать в себя и задания, ориентированные на грамматико-стилистические аспекты, ср.:

1. Запишите числительные словами, поставив существительные в нужной форме.
2 (стол), 5 (окно), 7 (дневник), 15 (черешня), 21 (миллион), 58 (село), 96 (деревня).
2. Просклоняйте числительные **342, 1296, 135**. В процессе выполнения этого задания каждому из участников необходимо записать одну из падежных форм числительных (роль преподавателя здесь может заключаться в том, чтобы регулировать данный процесс, т.е. по возможности исключить запись одной и той же формы одним и тем же студентом).
3. Распределите данные числительные по колонкам таблицы:

Простые	Сложные	Составные

Двенадцать, пятьсот семьдесят два, три, сорок, пятьдесят один, тридцать пятый, восемнадцатый, сто четыре, четыреста, девятьсот восемнадцать, трехсотый, двадцать девять, четырнадцать, и т.д.

В ходе конкурса «Корректор» командам предлагается аутентичный текст (источником, как правило, служат Интернет-ресурсы, содержащие значительное количество отрицательного языкового материала). Конечно, конкурс такого рода, как правило, не может быть привязан к конкретной теме (т.к. стилистические ошибки,

содержащиеся в аутентичном тексте, обычно характеризуются разноплановостью); он может быть использован в ходе обобщающих занятий по стилистике русского языка. Например:

Иногда хочется спрятаться, забиться в угол, чтобы не выполнять многообразных сложных ложных трюков общения, обмениваясь взглядами, жестами, вольной или невольной мимикой, пользуясь ненадёжными инструментами взаимодействия – да, именно так, обмена. Всё в круговороте взаимодействий подчинено и служит некому никем несформулированному, но отчего-то прижившемуся, всеобщему правилу ставшему законом – законом взаимодействия, который из-за безразличия (неумения различать, разбираться в многообразии) и небрежности (не бережного отношения к многообразию) легко переходит в категорию самообмана и взаимодействия. Уже очень много лет люди пытаются разобраться в многообразии с пользой для себя – обобщают и фиксируют значительное, открывают и пишут законы – чтобы избежать заблуждений, войн и отщепеней, но при этом создают и накапливают горы многообразнейшего мусора (данный текст был взят с сайта www.rgoza.ru; позднее автор его удалил).

В ходе *первого этапа* конкурса команды просто выявляют ошибки, допущенные

автором (правильность на этом этапе может быть определена с помощью самопроверки); *второй этап* – предложение различных способов исправления ошибок – предполагает вариативность решений, проявляющуюся как в ходе совместной работы членов команды, так и в ходе сопоставления результатов, полученных командами-соперниками.

Хотелось бы подчеркнуть, что игровые технологии позволяют поднять познавательный интерес студентов не только в ходе обучения практическим навыкам в сфере владения русским языком, но и в процессе преподавания теоретических аспектов, в частности, курса «Современный русский литературный язык». В качестве примера приведем игру, использованную нами при изучении темы «Односоставные предложения: особенности семантики и структуры». Следует отметить, что при формировании профессиональной компетенции будущих переводчиков/преподавателей иностранного языка (а данный курс включен в учебный план данных специальностей) немаловажным фактором является отсутствие точных аналогов данных структур, например, в английском языке, наиболее популярном на сегодняшний день в Казахстане как в сфере переводческой деятельности, так и в сфере обучения иностранным языкам. Поэтому как будущий переводчик, так и будущий преподаватель должен уметь учитывать потенциал данных конструкций и использовать их в процессе воссоздания текстов в переводе.

Подчеркнем также, что использование соревнования по типу КВН позволяет передать преподавателю роль арбитра, предоставить студентам возможность само- и взаимопроверки, что также служит целям улучшения атмосферы в учебной группе, и, с другой стороны – помогает в сложном процессе популяризации русского языка как в аспекте практики, так и в аспекте теории. При подготовке игровых заданий, приводимых ниже, нами были использованы материалы пособия А.А. Камыниной, К.И. Мишиной и др. «Лабораторные работы по русскому языку» [Камынина и др. 1984].

Начало игры характеризуется достаточно обобщенным вопросом, охватывающим специфику данного типа синтаксических конструкций: *Докажите, что включение подлежащих в данные предложения нецелесообразно. Определите формы глаголов-сказуемых.*

В качестве материала для работы в данном случае взяты предложения определенно-личного типа, ср.:

1. Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот вклад, это достояние, переданное нам нашими предками.

2. Давайте восклицать, друг другом восхищаться.

3. Не будем придавать значения злословью.

4. Как есть, все принимаю.

5. Готов идти по выбитым следам.

На следующем этапе студентам предлагается достаточно традиционная задача: выявить односоставные предложения (*Где односоставные предложения?*); в то же время эмоциональный фон и активность резко поднимаются за счет сотрудничества в ходе решения задачи и временного лимита (не более 1 минуты):

а) *Всех жителей королевства пригласили во дворец на ежегодный бал.*

б) *Все незамужние девушки начали готовиться к балу.*

в) *Платьев понашили! Туфельки понакупили!*

г) *В общем, кучу денег потратили.*

д) *Но ведь не станешь красавицей в одночасье!*

е) *Прогодали барышни, не смогли получить принца в женихи.*

«Нейтральность» преподавателя, ведущего игру, обеспечивается предоставлением «ключа»: таким образом, студенты могут осуществить самопроверку и взаимопроверку; преподаватель же, как указывалось выше, будет играть роль арбитра и – при необходимости – консультанта.

На следующем этапе дается творческое задание, предполагающее формулировку предложений и определение типа (лаконичная формулировка в ходе игры – *закончите предложения; тип – ... ?*):

По радио сообщили...

В газетах пишут...

Говорят...

Отдают в чужие руки...

На собрании утвердили...

На наш взгляд, большим креативным потенциалом обладают задания на преобразования; помимо этого, задания такого рода дают возможность вариативных решений и использования богатства синтаксических структур русского языка, что свидетельствует о высокой степени владения его ресурсами, и, в свою очередь, – о сформированности компетенции специалистов: *подберите соотносительные двусоставные предложения.*

Далее, т.к. игра строится по принципу нарастающей сложности, нами применяются такие задания, как *составьте предложения по данным формам, определите их тип:*

Глагол 3 лица единственного числа.

Слово категории состояния+инфинитив.

Глагол условного наклонения множественного числа.

Глагол 3 лица множественного числа.

Существительное в именительном падеже + частица ВОТ

Глагол 2 лица единственного числа настоящего/будущего времени.

На завершающем этапе мы даем семантические характеристики предложений, на основании которых команды составляют их и определяют их тип (при этом также действует временной лимит, позволяющий обеспечить логичность и четкость структуры занятия). Ср.:

Действие не имеет деятеля и реально в настоящем.

Действие не имеет деятеля и нереально.

Предложение побуждает участника диалога к действию.

Предложение побуждает лицо, не участвующее в диалоге, к действию.

Действие говорящего реально в будущем.

Об эффективности такой методики свидетельствует и отношение студентов к применению игровых технологий в ходе учебных занятий и внеаудиторной работы, представленное нами на диаграмме (см. ниже). Мы опросили 120 студентов, изучающих русский язык как общепрофессиональный компонент специальности. Результаты опроса отразили следующую картину:

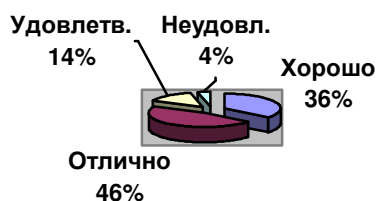


Рисунок 1 – Соотношение студенческих оценок применения игровых технологий (по 5-балльной шкале)

Как видно из диаграммы, 46% студентов оценили применение игровых технологий на «отлично», 36% дали оценку «хорошо», 14% оценили использование данных технологий на «удовлетворительно», и только 4% не были удовлетворены использованием игры.

Заключение. Подводя итоги, подчеркнем: так как игра является не столько предметно-центрированной, сколько личностно-центрированной технологией, при участии в ней студент обретает главное – самого себя как творческую, активную личность с высоким уровнем развитости компетенций в профессиональной сфере и развитым навыком принятия решений.

Библиография

Камынина А.А., Мишина К.И., Николенко Л.В., Радзиховская В.К., Самойлова И.Д. Лабораторные работы по русскому языку. Под ред. проф. Л.Ю. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 54 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование. – 256 с.

Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 228 с.

Из опыта проведения лингвострановедческих онлайн-квестов на довузовском этапе подготовки

¹Зубарева Анастасия Валерьевна

²Фролова Ольга Андреевна

¹Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
старший преподаватель
E-mail: azubareva@sfedu.ru

²Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
старший преподаватель
E-mail: foa@sfedu.ru

Аннотация. В статье представлены особенности проведения лингвострановедческих онлайн-квестов. Описываются варианты заданий и последовательность их прохождения. Актуализируется информация о типах и характеристиках квестов, а также способах использования квест-технологий в практике преподавания русского языка как иностранного. Дается определение лингвострановедческого квеста.

Ключевые слова: лингвострановедческий квест, инновационные технологии, методика преподавания русского языка как иностранного.

УДК 378:811.11(0.054.6)

Experience of holding online quests at pre-university stage

¹Anastasia V.Zubareva

²Olga A. Frolova

¹Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Senior Lecturer
E-mail: azubareva@sfedu.ru

²Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Senior Lecturer
E-mail: foa@sfedu.ru

Abstract. The article reveals peculiarities of holding linguoculturological online quests, describes variants of tasks and sequences of their performance. The paper updates the information on types and characteristics of quests and ways of using quest technologies in practice of teaching Russian as a foreign language. The author gives a definition of the linguoculturological quest.

Keywords: linguoculturological, innovative technologies, methods of teaching Russian as a foreign language.

UDC 378:811.11(0.054.6)

Введение. В современных условиях в практике преподавания русского языка как иностранного возникла проблема внедрения мультимедийных технологий. На первый план вышла виртуальная образовательная среда. Активное развитие и внедрение в процесс преподавания современных телекоммуникационных технологий, с одной стороны, и популярность, а также повсеместное распространение всемирной компьютерной сети Интернет, с другой, а также условия пандемии, в которой мы оказались, начинают на практике определять изменения в подходах к организации учебного процесса в сфере РКИ. Эти изменения могут быть успешными, если организация обучения и продвижение методик обучения в новое технологическое окружение будет опираться на уже сложившиеся традиции в обучении РКИ.

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.

«Лингвострановедческий квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого требуется знания языка определенного уровня, а также страноведческие знания о стране изучаемого языка» [Ширяева, Костенко 2018: 193]. Формат лингвострановедческих онлайн-квестов является универсальным, поскольку объединяет теорию по истории России, соревновательные и игровые элементы. Разноплановая учебно-развлекательная программа позволяет поддерживать интерес участников все время.

Материалы и методы. В современных условиях у обучающихся, к сожалению, отсутствует реальная языковая среда. Кроме того, преподаватель находится в условиях сжатых рамок урока и сталкивается с объективными трудностями в решении сложной задачи формирования социокультурной компетенции иностранных

обучающихся, поэтому качество обучения во многом зависит от умения учителя подобрать тот или иной лингвострановедческий материал. Подготовка и проведение лингвострановедческих квестов требует больших временных затрат со стороны преподавателя.

Виртуальная образовательная среда интенсифицировала учебный процесс. Виртуальное образовательное пространство имеет широкие возможности для реализации программ русского языка как иностранного на разных уровнях подготовки.

Мы предлагаем рассмотреть комплекс мероприятий для иностранных обучающихся, посвященный праздникам России в условиях дистанционного образования. На данном этапе разработаны такие лингвострановедческие онлайн-квесты, как: «День города Ростова-на-Дону», «Новый год», «Маёвка» и «Зарница: возрождаем традиции».

Обсуждение. Следует различать традиционные и инновационные технологии обучения. Под традиционными обычно понимают технологии, используемые в массовой практике обучения, под инновационными – технологии, которые воспринимаются как новые и с которыми не знакома большая часть преподавателей [Московкин, Шамонина 2017: 29]. 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, образовательных квестах, которые пользуются популярностью у подростков и взрослых благодаря неординарной организации образовательной деятельности и захватывающему сюжету.

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, имеющая сюжетную линию, для прохождения которой необходимо решить несколько логических задач.

Квесты делятся по уровню сложности, возрастным ограничениям, количеству игроков и т.д.

При разработке лингвострановедческого онлайн-квеста мы столкнулись с проблемой выбора инструментов реализации данного квеста. Но, как всегда, при проведении лингвострановедческих квестов мы предлагаем так называемую предквестовую часть и непосредственно сам квест. Предквестовые задания включают в себя чтение аутентичного текста, введение незнакомой лексики. При проведении предквестовой части онлайн-квестов обязательным условием является проведение лингвострановедческой лекции на заданную тему. Задания квеста разработаны с учетом изученного обучающимися материала.

Сами квесты проводились в онлайн-режиме в программе Microsoft Teams. В этой программе можно создавать онлайн-классы. Это удобный инструмент для совместной работы, который оптимизирует электронное обучение. Единая интуитивно понятная и простая в управлении платформа позволяет учащимся и преподавателям комфортно сотрудничать, создавать контент и делиться ресурсами. Но, разумеется, нам пришлось искать и новые формы и инструменты создания самих заданий для обучающихся.

Задания лингвострановедческих онлайн-квестов построены на основе интерактивных шаблонов сервисов WordWall и LearningApps.org.

Wordwall представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Данный сервис имеет русскоязычную версию.

Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в интернет: на компьютере, планшете или телефоне.

На сайте Wordwall представлено 18 шаблонов. К наиболее часто используемым шаблонам для тренировки лексических навыков можно отнести следующие шаблоны игр: «Сопоставление», «Расшифровать», «Диagramма с этикетками», «Случайные карты», «Случайное колесо», «Анаграмма», «Составление пар».

Одним из дополнительных привлекательных факторов для использования ресурса Wordwall при проведении лингвострановедческих онлайн-квестов является опция «Многопользовательская игра». Преподаватель может очень быстро превратить уже созданную им ранее викторину в сетевую игру. Результаты игры сохраняются в специальном разделе личной страницы преподавателя с подробными диаграммами и статистикой ответов.

Другой сервис, о котором стоит сказать, это LearningApps.org. Он представляет собой пополняемую коллекцию готовых шаблонов игровых заданий, которые можно наполнять специально отобранным языковым материалом.

LearningApps.org – является очень простым и удобным приложением для создания мультимедийных интерактивных учебных материалов. Это приложение для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных моделей.

Созданное задание, можно сделать открытым (его могут видеть и пользоваться им абсолютно все) или закрытым (в таком случае задание видно только вам и тем людям, которым вы отправите на него ссылку). Большой плюс данного сервиса еще в том, что ссылку на задание можно отправлять в виде QR-кода, который создается автоматически к каждому упражнению; так есть возможность отправить задание в виде ссылки, либо встроить ее в свой сайт.

На сайте представлено 20 интерактивных шаблонов упражнений в игровой форме. Все шаблоны упражнений сервиса LearningApps.org можно разделить на 6 категорий: различные тесты и викторины, упражнения на установление соответствия, «шкала времени» и упражнение на восстановления порядка, упражнения на заполнение недостающих слов, фрагментов текста, кроссворды, онлайн-игры, в которых может участвовать одновременно несколько обучающихся группы.

Хотелось бы остановиться на каждом задании подробнее. Первое задание во всех наших лингвострановедческих онлайн-квестах – это «*Угадай-ка*». Обучающиеся, за указанное время, должны сопоставить изображение и слово. Чаще всего мы используем сервис Wordwall, так как там есть возможность автоматической проверки этого задания, а также очень легко отследить время выполнения задания студентом. Студенты получают ссылку на задание и оговаривается время для проведения данного задания.

Следующее задание – это «*Дешифровщик*». Для проведения этого задания мы зашифровываем какие-либо предложения с помощью emoji. Это задание размещается на сервисе Microsoft Forms и автоматически выставляется время приема результатов. Обучающиеся получают ссылку на тест и выполняют его.

После проведения второго задания для всех вышеуказанных лингвострановедческих онлайн-квестов финальным заданием является викторина, созданная в программе Kahoot.

На сайте kahoot.it мы создаем свою игру, которой присваивается код. Игра выводится на общий экран, при этом обучающиеся заходят в игру на сайте со своих устройств и вводят код. На главной странице отображается список участников.

Почему очень важно включать совместное использование экрана? Потому что на экране появляются вопрос и варианты ответа в четырёх цветных секторах. (Например, в смартфонах – только цветные секторы). Студенты нажимают цвет правильного ответа, и первые три победителя отображаются на экране. Также демонстрируется количество ответивших на вопрос и количество ответивших правильно. Таким образом очень быстро определяется победитель квеста.

Заключение. В заключении хотелось бы отметить минусы проведения лингвострановедческих онлайн-квестов. Во-первых, лингвострановедческий квест предполагал командное участие иностранных обучающихся, с целью их социокультурной адаптации. Во-вторых, большое количество временных затрат уходит на объяснение инструкции к каждому заданию.

Разумеется, все лингвострановедческие онлайн-квесты и задания к ним являются примерными и могут варьироваться в зависимости от территориального нахождения и уровня владения языком.

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.

Леонтьева А.Л. 50 игр на уроках русского языка. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – С. 44–47.

Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – С. 28–30.

Ширяева О.В., Костенко М.Н. Из опыта проведения лингвострановедческого квеста "Зарница" на довузовском этапе подготовки. – Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – № 23. – 2018 – С. 193–195.

Эльмуратова Н.А. Квест как современная педагогическая технология // Инфоурок. Библиотека материалов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-quest-kak-sovremennayapedagogicheskaya-tehnologiya-1541586.html> (дата обращения – 01.11.2018).

**Учет психолингвистических факторов при обучении франкоговорящих
русскому языку как иностранному (довузовский этап)**

Карпова Ольга Олеговна

Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
преподаватель
E-mail: krp2959@gmail.com

Аннотация. В статье анализируются некоторые особенности преподавания русского языка иностранного студентам-франкофонам на довузовском этапе. В статье рассматриваются как языковые, так и культурные особенности носителей французского языка, на основе которых были созданы рекомендации, позволяющие студентам продуктивно изучать русский язык, а также успешно адаптироваться к реалиям русской культуры.

Ключевые слова: речевой портрет, студенты-франкофоны, РКИ, особенности преподавания.

УДК 159.9:372:811.11(0.054.6)

**Considering psycholinguistic factors in teaching Russian as a foreign language
to French speakers
(pre-university stage)**

Olga O. Karpova

Southern Federal University, Russia
354000 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Lecturer
E-mail: krp2959@gmail.com

Abstract. This article analyzes specific features of teaching Russian to foreign francophone students at the pre-university stage of training. The paper discusses French speakers' linguistic and cultural characteristics which serve as the basis of the recommendations enabling the students to learn Russian productively and successfully adapt to the realities of Russian culture.

Keywords: speech portrait, francophone students, Russian as a foreign language, teaching specifics.

UDC 159.9:372:811.11(0.054.6)

Введение. Для получения высшего профессионального образования, многие абитуриенты из франкоговорящих стран выбирают университеты, расположенные на территории Российской Федерации.

Если студент решается на поступление в иностранный университет, он должен быть готов к адаптации в новой языковой и культурной среде. Зачастую этот процесс происходит весьма сложно, ведь привыкнуть нужно не только к новой культуре и новому языку, но и к совершенно иному процессу обучению и образу жизни.

Для того, чтобы адаптация проходила легче, преподавателям русского как иностранного необходимо знать о тех или иных особенностях студента, чтобы грамотно оказать помощь при любых затруднениях студента, вызванных новыми реалиями.

Студентам, которым удалось достичь хорошего уровня владения русским языком, зачастую бывает весьма сложно избежать серьёзных смысловых ошибок из-за отсутствия знаний в национально-культурной области. Иностранцы студенты, франкофоны в частности, часто переносят культуру своей страны на русские реалии. Такая культурная интерференция делает процесс коммуникации сложнее точно также, как и интерференция языковая. Русские культурные особенности многие иностранные студенты рассматривают только сквозь призму собственной культуры, им с большим трудом удаётся отделять одну культуру от другой [Пугачёв 2011: 18].

Когда в речи допускаются культурные ошибки, они наносят ей урон серьёзнее нежели ошибки языковые. Именно поэтому учебные материалы должны создаваться с учётом национальных особенностей студентов. Так, к примеру, при создании учебного пособия по русскому как иностранному для франкоговорящих студентов, по нашему мнению, следует создавать различные издания для носителей «континентального» французского, а также для носителей «африканского и островного» вариантов французского языка. Это связано с тем, что, несмотря на объединяющий их язык, жители разных континентов (к примеру, Европы и Африки), очень сильно отличаются друг от друга в культурном плане. А это значит, что и на русскую культуру такие студенты будут смотреть совершенно по-разному. Следовательно, при создании учебных материалов необходимо брать во внимание не только языковой, но и культурологический фактор.

Представители разных культур по-разному реагируют на информацию, содержащуюся в текстах, именно поэтому нужно гипотетически предугадывать реакцию представителей различных культур. Этому правилу необходимо следовать и при обучении студентов-франкофонов, так как они являются представителями разных культур. Г. Гачев, культуролог и филолог, писал: «Если я, придя в другую страну, или знакомясь с новым человеком или идеей, заранее полагаю, что здесь встречу то же самое, что я уже знаю, но с некоторыми нюансами, – я слишком самоуверен...» [Гачев 1988: 45–46]. Эти слова как нельзя лучше подтверждают высказывание

о том, что чужую языковую картину мира нужно изучать с начала, а не пытаться найти соответствия и подстроить её под собственную.

Материалы и методы. Для исследования были использованы экспериментальный, аналитический, социально-педагогический, а также статистический методы, которые позволили выделить основные особенности студентов-франкофонов при изучении ими русского языка с целью поступления в высшие учебные заведения Российской Федерации на примере обучающихся в Южном Федеральном университете.

Обсуждение. Носителей французского языка, в силу особенностей их родной грамматики, фонетики и лексики, объединяют одинаковые трудности при освоении русского языка [Клобукова 1997: 37].

На уровне грамматики наибольшие трудности вызывают видо-временная и падежная системы русского языка. Это обусловлено тем, что во французском языке данных систем не существует вовсе. Следовательно, помимо объяснения образования падежных и видо-временных форм, студентам-франкофонам необходимо для начала понять суть их использования, разобраться в теоретической части русского языка [Стрельчук 2015: 23]. По результатам тестирования на I Сертификационный уровень русского языка, можно выделить следующие ошибки, которые допускают студенты-франкофоны:

- ошибки в согласовании падежных форм, например, «Сказка про Иван-царевич», «Заниматься половину дню»;

- ошибки в использовании вида глагола «Вечером я буду приготовить ужин», «Вера хочет дарить Терезе книга и цветы на её день рождения».

Ошибки могут быть допущены и в синтаксисе. Студентами-франкофонами нарушается порядок слов в предложении, встречаются также ошибки в пунктуации. Особенно часто такие ошибки встречаются у студентов из африканских стран, из Республики Гаити и Доминиканской Республики. Это связано с тем, что у таких студентов французский язык видоизменён, он отличается от классического французского, его грамматические структуры упрощены. Такие студенты говорят на своих местных диалектах, чей синтаксис совершенно не схож ни с русским, ни с французским языком. Соответственно, таким обучающимся освоить грамматику русского языка, его синтаксис и пунктуацию становится намного сложнее.

В области фонетики русского языка существуют множество проблем, связанных, в первую очередь, с переносом норм родного языка (французского) на нормы русского языка:

- носители французского языка смешивают глухие и звонкие согласные, частотны следующие варианты произношения русских слов: вместо «смотреть» – «змотреть», «сноровка» – «зноровка»;

- студенты-франкофоны также могут добавлять звуки в слова, к примеру, вместо «двойственность» – «двойственность», «стремление» – «ситримление»;

- кроме того, возможен и пропуск, как согласных, так и гласных. Такого рода ошибки допускались в следующих случаях: «возобновление» – «возобновлене», «покрытие» – «покрыте», «тренировка» – «тенировка»;

- следует обозначить сложности с различением твёрдости и мягкости в таких словах, как «мальчик» – «малчик», «царь» – «цар».

Следует отметить, что у студентов-франкофонов не возникает сложностей с постановкой русской интонации в вопросительных, повествовательных и восклицательных предложениях.

Что касается русской лексики и пополнения словарного запаса, в этой области студентам-франкофонам приходится значительно легче многих иностранных студентов, так как в русском языке присутствует большое количество заимствований из французского, английского и латыни (если речь идёт, к примеру, о медицине). В связи с этим, носители французского языка после овладения навыком чтения начинают узнавать слова-заимствования, что значительно облегчает им перевод текстов и их понимание в целом.

В области говорения и аудирования студенты-франкофоны также преуспевают в сравнении с обучающимися-носителями арабского и китайского языков. Франкоговорящие успешно понимают устный русский язык, быстро осмысливая сказанное носителями русского языка.

Кроме того, хотелось бы отметить неподдельный интерес франкоговорящих студентов (особенно представителей континентального французского) к русской культуре, в том числе к русским фильмам и к русской музыке. Это, по нашему мнению, является несомненным преимуществом в изучении не только русского, но и любого иностранного языка. Помимо «сухого» освоения русской грамматики, изучения новых слов и правильного произношения, студенты погружаются в атмосферу русского языка, читают новости, хорошо ориентируются в политической жизни русских граждан.

Многие франкоговорящие студенты перед началом обучения на подготовительных факультетах в российских университетах стараются самостоятельно освоить первые азы русского языка, на регулярной основе посещают дополнительные курсы, являются постоянными посетителями разговорного клуба. Следовательно, за редкими исключениями студентов-франкофонов можно считать активными обучающимися, стремящимися получить и усвоить всю информацию и весь материал, который им предоставляется во время учебного процесса.

Студенты-франкофоны с первых уроков начинают говорить на русском, несмотря на грамматические ошибки. Несмотря на явные успехи в речи, многим носителям французского языка даже по истечении длительного периода обучения сложно даётся чтение в связи с фонетическими трудностями освоения языка, указанными ранее. К тому же, из-за фонетических ошибок, быструю речь франкофонов зачастую бывает трудно распознать на слух, особенно это касается выступлений с докладами, избыточными сложной лексикой.

Помимо активной деятельности в учебном процессе, студенты-франкофоны особый интерес проявляют к социальной студенческой жизни. Это, в первую очередь, проявляется в активном посещении и участии в различных конкурсах, выставках, фестивалях. Помимо освоения русской культуры, очень любят транслировать

свои традиции и обычаи, «оживляются» на занятиях, когда задаются вопросы касательно их стран, традиционных блюд или праздников.

Несмотря на это, в учебной и научной сферах франкоговорящие студенты не столь активны, как уже отмечалось, сложности возникают при выступлении с докладами и участием на семинарах. Причиной тому является сложная лексика и обилие специальной терминологии, которую франкоговорящие студенты осваивают без особого энтузиазма [Пугачёв 2011: 15].

Носители «африканского» и «островного» французского, в силу своих культурных особенностей и традиций, зачастую являются непунктуальными и могут недооценивать важность регулярного посещения всех занятий.

Представленные данные об особенностях студентов-франкофонов позволяют создать следующие рекомендации, которые могут быть полезны преподавателям РКИ в процессе осуществления ими своей профессиональной деятельности:

1. Следует учитывать родной язык студентов, его грамматические и фонетические особенности, уделять особое внимание проблемным «зонам». Если в аудитории присутствуют студенты-носители разных языков, следует давать дополнительные задания для студентов-франкофонов.

2. Для студентов франкофонов необходимо увеличить количество часов, посвящённых письменным заданиям. Особое внимание должно уделяться письменным работам с научным уклоном (использование специальной терминологии в зависимости от выбранного ими направления). Такого вида задания должны выполняться и совместно с преподавателем, и самостоятельно в качестве домашнего задания.

3. Для контроля знаний необходим постоянный тестовый контроль, особенно актуальным он представляется на начальной стадии обучения. Акцент в таких тестовых заданиях должен делаться на падежных и видо-временных системах.

4. Студенты должны быть обеспечены чёткими и ясными инструкциями с примерами выполнения заданий. Например, нельзя формулировать задание следующим образом: «Перечислите 10 продуктов», так как во французском языке понятие «продукты» применяется не только к продуктам питания как в русском языке, но и к любым несъедобным единицам.

5. Франкофонам необходимо предлагать творческие задания в парах, к примеру, создание проектов и презентаций на русском языке. Для того, чтобы вовлечь их в учебный процесс, во время тематических уроков, посвящённых русским праздникам или памятным датам, можно предлагать студентам рассказывать об аналогичных праздниках на их родине.

6. Для того, чтобы студенту было комфортно обучаться и жить в другой стране, преподаватель, особенно в первом семестре, должен помогать в адаптации студентов не только в аудитории, но и за её пределами: совместное посещение выставок и музеев, проведение экскурсий, помощь в административных вопросах. Всё это поможет студентам-франкофонам быстрее привыкнуть к жизни за пределами своей страны, так как зачастую жизнь в их родных странах сильно отличается от той, которую они увидят в России.

7. Что касается дисциплины в аудитории, следует особо уделить внимание представителям «островного» и «африканского» французского, с первых дней объяснить студентам о важности посещения занятий на регулярной основе без опозданий.

8. Безусловно, когда речь заходит о студентах-франкофонах из африканских стран, преподавателю следует быть толерантным ко всем студентам, а также разрешать любые конфликтные ситуации, которые могут произойти среди студентов из разных стран.

Заключение. Все вышеперечисленные особенности и рекомендации не являются исчерпывающими. Необходимо принять к сведению и тот факт, что каждый студент индивидуален, данные, представленные в статье, являются обобщёнными, в связи с чем, при работе со студентом-франкофоном подходящими могут оказаться не все рекомендации, а лишь некоторые из них. Но при работе в группе данные рекомендации, безусловно, являются залогом для успешной адаптации студентов-франкофонов, а также быстрого и комфортного овладения ими русского языка для дальнейшего обучения в университетах на территории Российской Федерации.

Библиография

- Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988. – 223 с.
- Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык. Сознание. Коммуникация. – М.: Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 34–40.
- Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. – М.: РУДН, 2011. – 228 с.
- Пугачёв И.А. Этнокультурный контекст изучения русской лексики во франкоговорящей аудитории // Русистика. – 2011. – № 2. – С. 17–23.
- Стрельчук Е.Н. Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // Русистика. – 2015. – № 1. – С. 21–26.

**Формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста
в практике преподавания русского языка как иностранного**

Колосова Елена Ивановна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия
420018, г. Казань, ул. Кремлевская, 35
кандидат филологических наук,
доцент
E-mail: hkolosova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции будущего иностранного специалиста в практике преподавания русского языка как иностранного. Цель предпринятого исследования – выявление основных принципов отбора преподавателем языкового (лексико-грамматического) материала на занятиях для подготовки специалистов, в частности по специальности «Лингвистика». Ведущим методом стал описательный метод, в частности его методики, такие как: обобщение, интерпретация и др. В статье даны рекомендации по отбору языкового (лексико-грамматического) материала с учетом предотвращения возникновения лагун при коммуникации на профессиональном уровне. Подчеркивается необходимость системного подхода к освоению лексико-грамматического материала по специальности, направленного на проработку и закрепление в речи терминологии, специальных конструкций с учётом уровней языковой подготовки учащихся и ступени обучения.

Ключевые слова: русский язык, коммуникативная компетенция, методика преподавания русского языка как иностранного, профессиональная коммуникация.

УДК 378:811.11(0.054.6)

**Future specialist's communicative competence formation
in the course of teaching Russian as a foreign language**

Elena I. Kolosova

Kazan Federal University, Russia
420018 Kazan, Kremlyovskaya Str., 35
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: hkolosova@yandex.ru

Abstract. The article examines the problem of future foreign specialists' communicative competence formation in the course of teaching Russian as a foreign language. The goal of the research is to reveal the teacher's main principles of language (lexical and grammatical) material selection for specialists majoring in "Linguistics" specialty. The leading method is descriptive supplemented by generalization, interpretation etc. The article gives recommendations about language (lexical and grammatical) material selection taking into account the prevention of any unnecessary lacunes in professional communication as well as highlights the necessity of systematic approach to mastering lexical and grammatical material for specialties aimed at training and reinforcing terminology and special speech constructions based on students' language knowledge and their level of study.

Keywords: Russian language, communicative competence, methods of teaching Russian as a foreign language, professional communication.

UDC 378:811.11(0.054.6)

Введение. Обучение языку на современном этапе развития мирового сообщества ведется с учетом преодоления проблем межкультурной и межъязыковой коммуникации, нацелено на достижение эффективной коммуникации и адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта. Подготовка будущего иностранного специалиста, как правило, включает в себя несколько стадий: знакомство с иностранным языком, основными явлениями и процессами, протекающими в данном языке (языковая компетенция); отработка речевых моделей поведения на основе заданных моделей (речевая компетенция) и формирование уверенного использования полученных знаний в различных ситуациях (коммуникативная компетенция) [Шлакина 2016].

Системный подход в области подготовки будущего специалиста очень важен, постольку поскольку предполагает в качестве результата не только ведение коммуникации на русском языке, но и включение в речь специальных конструкций и терминов, необходимых для предотвращения возникновения лагун при коммуникации на профессиональном уровне. Очевидным является тот факт, что в практике преподавания русского языка как иностранного коммуникативный аспект связан с формированием и становлением навыков по всем видам речевой деятельности, устной и письменной формам речи [Варламова 2016]. При этом на занятиях в полном объеме должны быть представлены основные виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо [Бочина 2014, 2017].

Многие исследователи подчеркивают необходимость тщательного отбора лексического, грамматического, страноведческого материала с учетом коммуникативно значимых сфер общения, в данном случае профессиональной коммуникации [Мифтахова 2019]. «Профессиональная коммуникация – это основа эффективного

взаимодействия сотрудников компании. То, как быстро и эффективно передают друг другу сотрудники необходимую информацию, определяет весь темп работы предприятия» [Корнеев 2017: 168]. Таким образом, одной из задач преподавателя русского языка как иностранного в процессе подготовки будущего специалиста является «коммуникативная задача в системе отбора грамматического материала, направленная на смысловой анализ научно-технических текстов,...поскольку позволяет минимизировать объем содержания обучения, ввиду того что отбор и организация грамматического материала, включающего коммуникативно-речевые ситуации и функционально-смысловые категории, происходит заранее» [Цховребов 2020: 229].

Материалы и методы. Материалом послужили задания из пособий по русскому языку как иностранному, тексты научных статей, словарные статьи и др. Ведущим методом стал описательный метод, в частности его методики, такие как: обобщение, интерпретация и др. Также применялся метод сплошной выборки для отбора иллюстративного материала из различных источников. В целом, направленность на системное описание формирования коммуникативной компетенции в практике преподавания русского языка как иностранного предполагает частичное использование сравнительно-исторического (этимологический анализ) и сопоставительно-этноориентированный аспект обучения) методов.

Обсуждение. Целью предпринятого исследования является выявление основных принципов отбора преподавателем русского языка как иностранного языкового (лексико-грамматического) материала на занятиях для подготовки специалистов, в частности по специальности «Лингвистика».

На наш взгляд, основная рекомендация по формированию навыков профессиональной коммуникации сводится, в первую очередь, к учету уровня языковой подготовки обучающегося (от базового до продвинутого и высокого). Несомненно, следует адаптировать языковой материал лекций и практических занятий с учетом уровня языковой подготовки будущего специалиста в зависимости от курса обучения (1–4 курс бакалавриата). Для успешного включения учащихся в профессиональную коммуникацию необходимо постепенное усложнение лексико-грамматического материала: расширение синонимических рядов терминосистемы; сопоставление русскоязычных и интернациональных терминов; включение специальных клишированных конструкций, которые используются в профессиональной сфере, в направлении от простого к сложному; отработка навыков работы с научным текстом (чтение – конспектирование – пересказ); типовые речевые ситуации (диалоги – конференции – дискуссии).

«Терминология (терминосистема) – система знаков какой-либо специальной области знания и/или деятельности человека, относительно изоморфная системе ее понятий, обслуживающая ее коммуникативные потребности. Термин – элемент терминосистемы, в основном представляющий собой слово или словосочетание, именующий профессионально научное понятие, относящееся к какой-либо специальной области знания и/или деятельности человека» [Багана 2010: 149–150]. При знакомстве с терминологической базой следует обратить внимание учащихся на этимологию того или иного термина, провести параллели с другими освоенными ими дисциплинами (чаще всего лингвистические термины имеют латинские или греческие корни, но встречаются и английские заимствования), в ряде случаев можно дать комментарий по частотности их употребления в научном дискурсе, разграничить случаи употребления русскоязычных и интернациональных терминов. Достаточно часто в практике освоения лингвистических терминов мы сталкиваемся с тем, что инофоны не чувствуют, что вполне понятно, внутреннюю форму термина, в связи с этим нужно обязательно дать возможность студентам понять его семантику, его происхождение.

Например, в пособии «Русский язык в текстах о филологии» (сост. А.В. Величко, Л.П.Юдина) предлагаются подобные задания для базовых терминов с приведением этимологической справки: *языкознание* и *литературоведение* соотносятся с русскими корнями, *лингвистика* – с латинским языком, *филология* – с греческим, *фольклор* – с английским [Величко 2008: 14]. На наш взгляд, принцип раскрытия содержательной стороны термина, несомненно, может быть полезным и необходимым для будущей профессиональной деятельности наших выпускников, а самостоятельный поиск этимологии того или иного термина будет способствовать не только расширению лексического запаса студента, но и развитию его языкового чутья, но для этого важна системность и последовательность в практике преподавания лингвистических дисциплин. При этом преподаватель РКИ должен отдавать себе отчет в том, что для иностранного специалиста при наличии вариативности предпочтительней для запоминания термин, имеющий интернациональное звучание: *азбука – алфавит, приставки – префикс, окончание – флексия* и под. Например, могут быть предложены задания такого типа: 1) дайте этимологическую справку данным терминам; 2) отметьте русскоязычные термины; 3) выделите термины-синонимы; 4) переведите на родной язык: *диалекты, просторечие, сленг, жаргон; архаизмы, историзмы, неологизмы, омонимы; приставка, суффикс, корень, флексия, префикс; коннотация, экспрессия, оценка, эмоция* и т.д. В зависимости от контингента обучающихся может быть дано сопоставление с родным языком, например, в группах европейских студентов. При этом важно отметить, что этноориентированный подход в освоении специальной лексики возможен только при условии однородности контингента обучающихся (например, *коммуникация*: итал. *comunicazione*, франц. *la communication*, нем. *Kommunikation*, англ. *communication*, польск. *Komunikacja*, НО: чешск. *sdělení*).

Одним из основных принципов отбора лексико-грамматического материала для формирования навыков коммуникативной компетенции в профессиональной речи будущего лингвиста является преемственность и постепенное усложнение, в том числе при чтении лекций преподавателями, при составлении самими студентами конспектов и рефератов научных текстов. Например, в ОПОП бакалавров по специальности 45.03.02 Лингвистика. Русский язык как иностранный (для иностранных обучающихся) Казанского (Приволжского) федерального университета включены дисциплины, которые описывают на разных уровнях лексический состав языка: Лексикология (русский язык) 1–2 курсы, Основы языкознания (2 курс), Русская разговорная речь

(3 курс), Стилистика (4 курс) и др. Соответственно, на каждом этапе обучения студенты повторяют определенную информацию, расширяя свой лексический запас в области будущей профессии, а задача преподавателей подобрать языковой материал таким образом, чтобы новая информация перекликалась с тем, что студент уже освоил. Примеры текстов для работы (Е.К. – специальная лексика выделена мной): *Большинство слов в русском языке не только определяют понятия, но и выражают отношение к ним говорящего, то есть оценивают его (оценочность). Эмоциональная окраска слова может выражать как положительную, так и отрицательную оценку называемого понятия. Поэтому эмоциональная лексика называется еще оценочной* (1 курс); *Экспрессивно-оценочная лексика – слова, содержащие элемент оценки. Они выражают чувства говорящего, его отношение к действительности. Так, слова голубой, красный не несут в себе никакой оценки, они – нейтральны, а слова: лазурный, алый уже имеют оттенок высокой оценки, поэтической лексики, т.е. например, лазурные берега, алые паруса уместней употребить в стихотворениях, поэмах и в других книжных стилях. Оценка может быть положительной: благородный, отважный, гордиться и т.п. Может быть отрицательной: презренный, трусливый кичиться (2-3 курс) [Зачетный русский URL]; **Эмоционально-оценочное слово – это лексическая единица, которая содержит в своём значении элемент оценки (оценочную коннотацию):** задачка, схалтурить, разгильдяй, дождичек, беленький, невероятно и т. п. Слова с эмоциональной окраской могут включать разнообразные оттенки: иронический, неодобрительный, презрительный, ласкательный, торжественно-приподнятый и др. Иногда этот оценочный, **коннотативный компонент в значении слова превалирует над рациональным, денотативным.** Такие слова, в которых коннотация выражена не меньше, чем денотат, а то и больше, называют **коннотативной лексикой.** Например, слова бесподобный, отвратительный выражают именно оценку явления (первое слово – положительную, а второе – отрицательную) в высокой степени (4 курс) [Фоксфорд URL]. В данном случае, речь идет о работе с терминосистемой в области основных видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо, что реализуется в практике преподавания дисциплин (лекции, практические/семинарские занятия, аттестация по курсу).*

Если речь идет не о практическом курсе русского языка как иностранного, а о базовых лингвистических дисциплинах, то довольно часто преподаватель-предметник сталкивается с проблемой устного воспроизводства студентами лекционного материала с использованием профессиональной лексики на семинарских занятиях. На наш взгляд, для формирования коммуникативной компетенции в области устного использования студентами специальной лексики и конструкций отбор языкового материала для практических занятий должен вестись с учетом типовых коммуникативно-речевых ситуаций, в которых могут оказаться будущие лингвисты, в интерактивной форме, помогающей вовлекать в беседу всех учащихся: урок, защита научной работы, выступление на конференции, дискуссия с коллегой и под.

Так, на практических занятиях по курсу «Основы языкознания» (2 курс) можно ввести следующую коммуникативно-речевую ситуацию «Олимпиада по русскому языку». На первых занятиях по разделам преподаватель может проводить общий фронтальный опрос в рамках подобной олимпиады на знание терминологии по разделу курса, для этого группа студентов делится на команды (не более 5 человек), преподаватель принимает либо ответ команды, либо ставит задачу дать индивидуальные ответы в каждой команде. Например, задания по разделу «Морфология»: 1) Что такое часть речи? 2) Перечислите служебные части речи. 3) Чем отличаются знаменательные части речи от служебных? 4) Приведите примеры модальных слов. 5) Какую часть речи выделил Л.В.Щерба? и т.д. Для обобщения материала по всему курсу можно провести олимпиаду, когда студенты так же делятся на команды (не более 5 человек), но сами готовят устные вопросы или задания по разделам, которые выбирают методом жеребьевки, а затем проводят опрос: Фонетика, Лексикология, Словообразование, Морфология, Синтаксис и др. Требования к обязательному использованию терминов может обозначить преподаватель, каждая команда набирает себе очки за правильные ответы, преподаватель оценивает корректность задания и верно использование лингвистических терминов.

Заключение. Таким образом, основными принципами в формировании коммуникативной компетенции будущего специалиста можно назвать следующие: системный подход при отборе лексико-грамматического материала на занятиях; учёт разных уровней владения русским языком; преемственность материала учебно-образовательных программ в области лингвистических дисциплин; нацеленность на устную коммуникацию в сфере профессиональной деятельности.

Представленные методические рекомендации по отбору языкового материала для отработки навыков профессиональной коммуникации будущих специалистов могут быть использованы преподавателям для различных дисциплин социогуманитарного цикла, а также в целом для подготовки иностранных специалистов.

Библиография

Багана Ж., Таранова Е.Н. К вопросу об определении понятий «термин», «терминология» и «терминосистема» в лингвистике // Научная мысль Кавказа. – 2010. – № 1. – С. 148–150.

Величко А.В. Русский язык в текстах о филологии: пособие для иностранных учащихся. – М.: Русский язык. Курсы. 2008. – 256 с.

Зачетный русский. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://xn----7sbpgiecgubalabs7czd.xn--p1ai/pages/word_styles/expression.html

Корнеев В.Н., Пазюк К.Т. Профессиональная коммуникация как один из элементов кадрового потенциала // Ученые заметки ТОГУ. – 2017. – Том 8, № 3. – С. 167–170

Фоксфорд. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://foxford.ru/wiki/russkiy-yazyk/emotsionalno-otsenchnaya-leksika>

Цховребов А.С. Проблема отбора и организации грамматического материала для обучения иностранцев русскому сложному предложению // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 2(107). Педагогические науки. – С. 226–234.

Шлакина М.Н. Формирование языковой, речевой, коммуникативной компетенций в группах экономического профиля обучения (из опыта работы) // Вестник АГТУ. – 2016. – № 1 (61). Социально-гуманитарные науки. – С. 64–75.

Bochina T., Ageeva J. Multimedia presentation as a strategy of teaching speaking // INTED2014. Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference March 10th-12th, 2014. – Valencia, Spain, 2014. – Pp. 7661–7669.

Miftakhova A.N., Sadykova I.A., Piasova S.V. Teaching expressive reading as one of the methods of conscious learning // Opcion. – 2019. – Vol.35, Is.Special Issue 22. – Pp. 978–993.

Varlamova M.Y., Bochina T.G., Zharkynbekova Sh.K. Courses of Open Education in the system of Foreign Language Teaching // QUID 2017, Special Issue №1. – Medellín-Colombia. – Pp. 2502–2507.

Varlamova M.Y., Miftakhova A.N. Linguistic culturological competence development in Russian Language classes as Foreign one // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2016. – Pp. 191–197.

Формирование языковой компетенции у студентов из Монголии и Вьетнама, обучающихся на программах филологического профиля

Корогаева Дарья Сергеевна

Южный Федеральный Университет, Россия
344006, г Ростов-на-Дону, улица Большая Садовая, 105/42
преподаватель
E-mail: rudaya@sfedu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преподавания русского языка во вьетнамской и монгольской аудиториях на примере обучения бакалавров-филологов Южного Федерального Университета. Выявляются уровни языковой системы русского языка, вызывающие наибольшие трудности у студентов-инофонов. Обосновываются частные случаи возникновения трудностей в процессе обучения с учетом национального характера образовательной системы и культуры студентов из Вьетнама и Монголии. Предлагается эффективная лингвометодическая модель преподавания русского языка как иностранного, включающая реализацию коммуникативно-деятельностного подхода, специфику выбранной специальности, особенностей родного языка и коммуникативной направленности.

Ключевые слова: языковая компетенция, филологический профиль, лингвометодическая модель, русский язык как иностранный, студенты-инофоны

УДК 378:811.11(0.054.6)

Forming language competence of Mongolian and Vietnamese students enrolled in philological programs

Daria S. Korotaeva

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Lecturer
E-mail: rudaya@sfedu.ru

Abstract. The article discusses the problems of teaching Russian in Vietnamese and Mongolian audiences drawing on the experience of educating bachelor-philologists at Southern Federal University. The paper reveals the levels of the language system of Russian, which present the biggest difficulties for foreign students as well as substantiates particular cases of learning difficulties with a special attention to the national character of the educational system and the culture of the students coming from Vietnam and Mongolia. The author proposes an effective linguomethodological model of teaching Russian as a foreign language: it includes the implementation of the communicative-activity approach, the specifics of the chosen specialty, the peculiarities of the learners' native language and communicative trend.

Keywords: linguistic competence, philological profile, linguo-methodical model, Russian as a foreign language, foreign students

UDC 378:811.11(0.054.6)

Введение. В современном мире наблюдается интенсивное развитие международных образовательных контактов. Сложившиеся социокультурные условия, обусловленные современными реалиями, диктуют тенденцию к повышению значимости языкового образования. Современное образовательное пространство невозможно представить без интеграции мировых образовательных систем и межнационального взаимодействия на основе диалога культур. Знание иностранного языка способствует формированию развитой языковой личности в качестве субъекта межкультурной коммуникации, а также повышению её конкурентоспособности на международной образовательной арене.

Материалы и методы. Эмпирические методы (изучение разнообразных источников информации, анализ полученных сведений, наблюдение, социологический опрос), теоретические методы (сравнительно-сопоставительный анализ, классификация)

Обсуждение. Тенденция к популяризации изучения иностранных языков, в том числе обучению русскому языку как иностранному, характерна для большинства стран, в числе которых присутствуют Монголия и Вьетнам. За последние несколько лет отмечается увеличения количество желающих изучать русский язык. На наш взгляд, возрастающий интерес к обучению в России связан, в первую очередь, с престижным имиджем нашей страны в современном поликультурном и полилингвальном мире. Прийти к такому выводу нам позволил анализ высказываний вьетнамских и монгольских студентов об образе России, сложившемся в их странах. Были получены следующие результаты: «Россия – давний друг Монголии и самый близкий добросовестный сосед, наши народы очень близки», «Россия у меня ассоциируется с дружбой и безопасностью», «Российский центр РЦНК в Улан-Баторе даёт нам возможность учиться бесплатно после успешного прохождения тестирования», «Моя мама училась в СССР, а теперь я приехала в Россию, чтобы учиться здесь на факультете психологии», «Монголы уважают россиян, у нас общая история». Так, нам удалось выяснить, что в Монголии сформировано положительное отношение к образу России.

Студенты из Вьетнама находят российское образование качественным, в тоже время отмечая разумную стоимость на обучение. Примечательно то, что многие вьетнамские студенты неоднократно акцентировали внимание на обязательном изучении марксистско-ленинской учебной программы на всех факультетах государственных университетов Вьетнама. Также был распространён ответ о появлении дополнительных перспектив, сделать успешную карьеру после получения образования в России. Перечислим несколько известных во Вьетнаме людей, получивших высшее образование в России. Например, известная журналистка и ведущая Та Дык Лоан и Ле Ван Тхань, гениальный программист и соучредитель популярного во Вьетнаме поискового браузера Сос Сос, окончившие МГУ им. Ломоносова, а также долларовый миллиардер Нгуен Тхи Фуонг Тхао, окончившая Национальный экономический университет им. Плеханова.

Таким образом, этот сложившийся престижный образ России благоприятно влияет на мышление большинства населения Монголии и Вьетнама, а также на образовательный обмен между Россией и двумя вышеупомянутыми странами.

Перед тем как подробно рассмотреть специфику организации учебного процесса на уроках русского языка как иностранного во вьетнамской и монгольской аудитории и проанализировать возникающие трудности у студентов-инофонов при формировании языковой компетенции, необходимо обозначить отличительные особенности обучения иностранных студентов-филологов в целом.

Специфика языковой подготовки иностранных студентов филологического профиля заключается в том, что для них русский язык является основой их будущей профессиональной деятельности, а не только средством, предметом или объектом изучения. Поэтому конечная цель обучения иностранных студентов-филологов заключается в осуществлении активного использования русского языка в своей профессиональной сфере, например преподавании русского языка в учебных заведениях своей страны. В этой связи, первоочередной задачей обучения становится не только расширение теоретической базы о современном русском языке, истории его развития, но и формирование у студентов-филологов необходимых для профессионального владения языком навыков и умений, реализующихся в разных видах речевой деятельности. Следовательно, при организации процесса овладения языковыми единицами, следует рассматривать язык как когнитивный процесс получения и переработки информации, заключенной в любом речевом произведении [Игнатова, Бежина: Электронный ресурс].

Важно отметить, что значительную роль в формировании и развитии речевой культуры студентов-инофонов филологического профиля играет художественный текст, который, являясь богатым дидактическим материалом, выступает источником формирования языковых компетенций, тем самым выполняя образовательную функцию. Кроме того, художественные тексты, осуществляя воспитательную функцию, являются «основным и важнейшим инструментом познания языка народа и его менталитета, поскольку происходит обогащение общей культуры путем освоения лингвострановедческой, лингвокультурологической информации» [Стрельчук 2016: 187]. Коммуникативная функция литературных текстов отражена в присутствии в них образцов, примеров русского общения, способствующих расширению концептуальных знаний обучающихся. Исходя из этого, текст рассматривается как содержательная основа речевых ситуаций и тем общения. Последовательная работа с художественным текстом способна не только обогатить лексический запас студентов, но и сформировать умение определять прямое и переносное значения слов, различать фразеологические единицы и свободные словосочетания, а также успешно маневрировать полисемией. Поэтический же текст развивает фонетико-произносительные навыки у студентов-инофонов, такие как правильное произношение звуков и интонационных конструкций, правильное ударению в словах [Нимайер 1991: 83].

Таким образом, активное использование художественного текста (поэтического и прозаического) в работе со студентами-инофонами филологического профиля развивает и совершенствует умения употребления в собственной речевой практике грамматических категорий и форм, повышая интерес иностранных студентов к русской культуре, истории и языку.

Интеграция российских вузов в международную образовательную среду способствует увеличению числа иностранных обучающихся, которые сталкиваются с рядом трудностей в процессе формирования языковой компетентности. Учитывая данную ситуацию, считаем необходимым внимательно рассмотреть особенности языковых систем вьетнамского и монгольского языков в сопоставлении с языковой картиной русского языка, с целью проанализировать и нивелировать возникшие сложности у студентов-инофонов, вызванные различиями в строе и специфике вышеупомянутых языков.

Существенная разница языковой структуры обусловлена принадлежностью к разным языковым семьям: монгольский язык – алтайская языковая семья (монгольская группа), русский язык – индо-европейская семья (славянская группа), вьетнамский язык – австроазиатская семья (вьетская группа).

Несмотря на тот факт, что в Монголии русский язык входит в школьную программу как обязательный предмет, а во Вьетнаме русский язык преподают в специализированных школах, это несущественно облегчает образовательный процесс. Одна из причин малоуспешного результата заключаются в недостаточном вовлечении ученика в учебную деятельность. Например, во Вьетнаме преобладает лекционная форма обучения над семинарской по причине большого количества учащихся в группе, а также широко распространён метод заучивания информации. В Монголии при обучении русскому языку как иностранному ведущим методом является грамматико-переводной, к тому же на изучение русского языка отводится совсем небольшое количество времени (2 часа в неделю). Можно сделать вывод, что при таких форматах обучения студенты выполняют пассивную роль, и интерактивная форма взаимодействия с обучающимися становится невозможной. Однако приобретение базовых знаний о русском языке у себя на родине является хорошей основой для дальнейшего освоения языка, а также ускоряет включение студентов-иностранцев в учебный процесс.

В качестве попытки предупредить интерференцию на разных уровнях языкознания, предлагается выделить проблемы, возникающие по причине отсутствия в монгольском и вьетнамском языках некоторых морфологических категорий. Так, например, в монгольском языке не существует категории рода у существительных, рода и числа у прилагательных, лица, рода и вида у глаголов. В это связи можно выделить типичные ошибки монгольских студентов: «Мы прочитал книгу», «золотой медаль», «учебный тетради». Слова во вьетнамском языке не имеют рода и не изменяются по падежам, то есть языковые конструкции внутри предложения являются синтаксически свободными, не связанными друг с другом в предложении по грамматическим категориям.

На уровне синтаксиса наблюдается разница в фиксированном порядке слов вьетнамского и монгольского языков и нефиксированном в русском языке. Вьетнамская грамматика предполагает употребление определительного слова после главного, например, «девушка весёлая», а не «весёлая девушка». Синтаксическая структура монгольского языка выражается следующим образом: подлежащее – объект – глагол, который стоит всегда в конце предложения. Например, «Преподаватель задание объяснил».

Среди распространенных лексических ошибок выделяются такие как нарушение сочетаемости слов по причине незнания устойчивых сочетаний, например, «видеть телевизор» вместо «смотреть телевизор», «делать документы» вместо «оформлять документы», «как мне нужно сделать, чтобы я подружилась с русскими?». Отмечается неправильное употребление слов в связи с использованием дословного перевода из родного языка, например, «вода из яблок», «мне надо начать лететь 10 апреля», «мне грусна эта информация», «плотная одежда» вместо «тёплая одежда», «красные волосы» вместо «рыжие волосы», «коричневые глаза» вместо «карие глаза» и т.д. Большие трудности вызывают глаголы движения в сочетании с многообразием различных приставок (подойти, прийти, уйти, выйти, зайти, идти, пойти, приходиться и т.д.).

С точки зрения фонетической системы происходит замена русских звуков на звуки родного языка в связи отсутствия в алфавите родного языка букв аналогичных русским. Например, звук [ы], не имеющий аналогов в других языках произносится как [и]: в[ы]сота – в[и]сота, здан[и]е – здан[ы]е. Алфавит монгольского языка – кириллический, в этом заключается его сходство с русским. Вьетнамский же создан на основе латиницы с диакритикой. Вьетнамцы не различают шипящие звуки, заменяя согласные ж, щ, ц на з, с: столица – [столиса], рассказы – [расскази], уши – [усы]. Важно отметить, что ни во вьетнамском, ни в монгольском языках не существует противопоставление фонем по твердости/мягкости, поэтому произношение мягких звуков иностранным обучающимся даётся с трудом. Также наблюдается тенденция к упрощению согласных звуков в словах, содержащих три и более согласных подряд: встреча – [стреча], обсуждаемый – [осуждаемый]. Всё это, безусловно, затрудняет и усложняет понимание русской речи студентов-инофонов.

Большие трудности у иностранных студентов вызывает словесное ударение в русском языке в силу своей разноместности и подвижности. Ситуация осложняется невозможностью унифицировать все случаи изменения ударения в словоформах на основе формально-семантического отличительного признака. Однако, на наш взгляд, некоторая систематизация материала, облегчающая запоминание позиций ударения в словах и правила его перехода, возможна. Например, сгруппировать наиболее распространённые случаи ударения для отдельных классов слов, отличающиеся от привычных закономерностей: ударение перемещается на последний слог в глаголах прошедшего времени женского рода (взяла, прибрала и т.д.); ударение смещается на последний слог в именах существительных мужского рода в предложном падеже единственного числа с предлогами в и на (в аэропорту, в лесу, на берегу и т.д.); ударение в кратких формах пассивных причастий совершенного вида смещается на один слог вперёд, если в инфинитивной форме ударение падает на последний слог глагола (нарисовать – нарисован, написать – написан). Не рекомендуется перегружать студентов теоретической базой, многочисленными схемами и правилами во время обучения русскому словесному ударению, поскольку это усложнит изучение. Как показывает практика, иностранцы эффективнее усваивают этот материал постепенно в процессе речевой практики.

Безусловно, эффективность учебного процесса во многом зависит от выбранной модели преподавания. Проанализировав и охарактеризовав уровни языковой системы русского языка, вызывающие наибольшие трудности при его изучении в монгольской и вьетнамской аудитории, представляется возможным описать эффективную лингвометодическую модель преподавания русского языка как иностранного, включающую в себя следующие принципы:

национально-ориентированный принцип обучения, учитывающий языковую специфику обоих народов, позволяющий выявить проблемные зоны инофонов и проработать их;

коммуникативный принцип, реализующийся в использовании естественных для общения ситуаций;

принцип использования различных форм внеаудиторной работы, позволяющих сделать обучение интерактивным.

принцип организации и защиты студенческих проектов, вовлекающих инофонов в новую социокультурную среду;

принцип активного включения в обучающий процесс аудио-визуального и сравнительно-сопоставительного методов

принцип тщательного отбора литературного материала, обладающего лингвометодическим потенциалом (пословицы, поговорки, художественные произведения)

Заключение. Таким образом, формирование языковой компетентности у студентов-инофонов основывается на соотнесенности коммуникативно-деятельностного подхода, предполагающего учёт индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося, с социально-культурными условиями образовательной среды. Гармоничное развитие языковой компетентности, являю-

щейся залогом успешной профессионально-ориентированной подготовки в сфере филологического образования, предусматривает учёт особенностей родного языка (в нашем случае вьетнамского и монгольского), национально-культурной специфики, коммуникативной направленности и характера обучения, ориентированного на филологический профиль.

Библиография

Игнатова И.Б., Бежина А.С. Сущностная характеристика коммуникативно-когнитивного обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Сущностная характеристика коммуникативно-когнитивного обучения русскому языку иностранных студентов-филологов (cyberleninka.ru)

Нимайер М. Культура речи: понятие и критерии // Русский язык за рубежом. – 1991. – №3. – С.83–85.

Стрельчук Е.Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2016. – 357 с.

**Методический потенциал музеев Томского государственного университета
в преподавании русского языка как иностранного**

Курьянова Татьяна Сергеевна

Томский государственный университет, Россия
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
кандидат исторических наук, доцент
E-mail: tanytk_88@mail.ru

Аннотация. В данной статье предпринята попытка продемонстрировать методический потенциал музеев в обучении РКИ. Разработан алгоритм моделирования учебной экскурсии по музеям ТГУ с учётом коммуникативно-деятельностного подхода и коммуникативного метода. Установлено, что формат урока-экскурсии обладает большими потенциальными возможностями для решения образовательных задач и способствует формированию и развитию языковой, коммуникативной, лингвостранноведческой компетенций.

Ключевые слова: русский как иностранный, коммуникативно-деятельностный подход, коммуникативный метод, университетские музеи, учебная экскурсия.

УДК 069:378:811.11(0.054.6)

**Methodological potential of Tomsk State University's museums
in teaching Russian as a foreign language**

Tatiana S. Kuryanova

Tomsk State University, Russia
634050 Tomsk, Lenin Ave., 36
Candidate of Sciences (History), Associate Professor
E-mail: tanytk_88@mail.ru

Abstract. This article attempts to demonstrate the methodological potential of museums in teaching Russian as a foreign language outlining the algorithm developed for modeling a study tour of Tomsk State University's museums, taking into account the communicative-activity approach and communicative method. It has been established that the format of an excursion lesson has a big potential for solving educational problems and contributes to the formation and development of linguistic, communicative, contry study competences.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative-activity approach, communicative method, university museums, study tour.

UDC 069:378:811.11(0.054.6)

Введение. Академические музеи всегда были и остаются важным элементом в университетском образовании. В них сосредоточены уникальные коллекции памятников истории, культуры и природных объектов.

Музейный комплекс Томского государственного университета (ТГУ) начал формироваться еще до официального открытия университета. Уже тогда музеи функционировали как научно-исследовательская структура, подчинённая практическим профессионально-ориентационным задачам обучения. Сейчас музейный комплекс ТГУ включает Музей истории Томского университета, Музей археологии и этнографии Сибири им. В.М. Флоринского, Гербарий им. П.Н. Крылова, Минералогический музей им. И.К. Баженова, Зоологический музей, Палеонтологический музей им. В.А. Хахлова, Музей истории физики, Музей книги Научной библиотеки ТГУ. Многие из них являются подразделениями соответствующих факультетов.

Выполняя свои главные – образовательную и просветительскую – функции, музеи ТГУ на основе научного содержания и художественной образности экспозиций не только интеллектуально, но и эмоционально, и нравственно развивают студентов.

В рамках концепции интернационализации высшего образования – как одного из ключевых факторов конкурентоспособности вуза в современном мире – использование методического потенциала академических музеев ТГУ в обучении студентов-инофонов РКИ и в приобщении к культурным традициям университета видится перспективным.

Цель исследования заключается в том, чтобы продемонстрировать методический потенциал музеев в обучении РКИ на примере алгоритма моделирования учебной экскурсии по музеям ТГУ с учётом коммуникативно-деятельностного подхода и коммуникативного метода.

Материалы и методы. В связи с необходимостью поиска средств повышения эффективности языковой подготовки и способов успешной межкультурной адаптации преподаватели РКИ всё чаще стали обращаться к возможности использовать методический потенциал музеев, который реализуется в первую очередь через применение форм и методов музейной педагогики.

Принципы музейной педагогики во многом коррелируют с принципами обучения иностранному языку. В их основе такие составляющие, как интерактивность, ситуативность, комплексность, индивидуальность, личностная ориентация, креативность, наглядность и т.п. Видимо, поэтому музейная педагогика в аспекте

преподавания РКИ зачастую трактуется как «инновационная педагогическая технология» [Шипилевич 2015: 82–87].

Среди многочисленных музейно-педагогических форм наиболее предпочтительной в обучении иностранных учащихся русскому языку является экскурсия [Зубарева 2018: 105]. Поскольку содержание подобной экскурсии подчинено целям и задачам обучения, то правильно её назвать учебной экскурсией, или уроком-экскурсией.

Учебная экскурсия может быть социокультурного плана или ориентированной на будущую специальность учащихся [Большакова, Ильина, Соколова 2017: 360].

Разнообразие объектов историко-культурного наследия в музее позволяет разработать целый цикл уроков-экскурсий в зависимости от целей и задач обучения РКИ и адаптировать под разные уровни владения русским языком – от начального до продвинутого. Кроме того, в программу урока-экскурсии могут быть включены элементы современных образовательных технологий – геймификация, языковой портфель, ментальные карты, технология «перевёрнутый класс», кейс-метод, технология смешанного обучения и др.

В своей основе урок-экскурсия базируется на коммуникативно-деятельностном подходе и коммуникативном методе. Благодаря этому учебный процесс характеризуется комплексностью – параллельным усвоением продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, снятием коммуникативных барьеров, знакомством с лингвострановедческим материалом и др., а также достаточной степенью динамичности и сохранением стабильной активности у студентов-инофонов.

Интерактивный характер музейной педагогики позволяют сделать процесс обучения русскому языку иностранных студентов нетрадиционным, разнообразным, творческим и наиболее эффективным.

Обсуждение. Нами была разработана учебная экскурсия по музеям ТГУ. Она рассчитана на иностранных студентов с уровнем владения русским языком А2+, В1 и выше. Если экскурсия проводится для студентов начального этапа обучения, то необходима строгая речевая минимизация.

Цели, преследуемые нами при планировании урока, следующие:

– учебная (обучение русскому языку, актуализация знаний по теме употребление причастий, в том числе в функции предиката, развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности; знакомство с историей вуза, музея, определённой научной отраслью и т.д.);

– коммуникативная (формирование коммуникативных и познавательных компетенций учащихся);

– воспитательная (формирование познавательного интереса и эстетического восприятия к объектам научного наследия);

– развивающая (развитие эвристического и ассоциативно-образного мышления, способности анализировать, давать оценку и формулировать выводы).

К данному уроку-экскурсии применено трёхчастное деление на предэкскурсионный, экскурсионный (основной) и постэкскурсионный (завершающий) этапы. Каждому этапу отводится по 2 часа (90 мин.) учебного времени: 4 часа аудиторного времени – для предэкскурсионного и постэкскурсионного этапов и 2 часа внеаудиторного (в музее), также можно заложить 2 часа на домашнюю подготовку.

Предэкскурсионный этап начинается с беседы преподавателя со студентами. Преподаватель задаёт студентам вопросы: *Какие у вас ассоциации со словом музей? Вы любите ходить в музеи? В каких российских музеях вы уже были? Какие интересные музеи в Томске вы знаете? Посещали ли вы университетские музеи? Если да, то какие?*

Затем студенты знакомятся с новой лексикой и вместе с преподавателем семантизируют её. Вновь осваиваемые лексические единицы способны

а) облегчить студентам понимание экскурсии;

б) функционировать в повседневной коммуникации.

Преподаватель использует разные виды семантизации, снимает лексические и языковые трудности, помогает студентам развивать языковую догадку. Нами использованы следующие типы заданий: подбор синонимов, антонимов, видовых пар глагола, определение способов словообразования и т.д.

Далее каждый студент получает текст¹ об одном из музеев ТГУ и выполняет предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Лексику, не вошедшую в предтекстовую семантизацию, преподавателем комментирует в ходе работы.

На данном этапе также актуализируется грамматический материал. Специфика музейного контекста делает актуальными такие грамматические темы, как: виды глагола, глагольное управление и падежная система именных частей речи, употребление причастий, в том числе в функции предиката (университет был основан; коллекция была подарена), выражение времени (работал с 1901 до 1912 года / в течение одиннадцати лет; в начале XX века...), выражение причины (по приглашению; благодаря) и др. Задания предлагаются студентам согласно принципу концентрической подачи материала.

В целом, резюмируя вышесказанное, в плане предэкскурсионного этапа должны быть следующие пункты:

1) вступительная беседа преподавателя с обучающимися;

2) знакомство с текстами, которые включают в себя лингвокраеведческий компонент;

3) выполнение лексико-грамматических упражнений;

¹ Предложенные инофоном тексты научного или научно-популярного стиля речи написаны по материалам, представленным на сайте университета и в буклетах Музейного комплекса ТГУ, и адаптированы.

4) выход в коммуникативную практику: высказывание своего отношения к прочитанному / прослушанному; монологическое высказывание по предложенной теме и т.д.

Если первый этап в достаточной степени регламентирован, то остальные предполагают вариативность и творческий подход.

На экскурсионном этапе студенты слушают рассказ экскурсовода и знакомятся с различными речевыми конструкциями. В качестве навигации и игрового элемента для экскурсии предложен комплекс заданий в виде квеста. Интерактивный формат квеста пробуждает в иностранных студентах азарт, интерес, дух соперничества, в результате им легче преодолевать коммуникативные барьеры.

Алгоритм квеста следующий: студенты получают маршрутную карту, где отмечены все музеи. Поскольку учащимся уже известна краткая история музеев, можно попросить экскурсовода сделать акцент на особо ценных экспонатах и выдающихся исторических личностях.

К карте прилагается перечень заданий¹, которые необходимо выполнить:

1. Выберите в одном из музеев экспонат, который вам больше всего понравится, сфотографируйте, узнайте информацию, запишите и расскажите о нём на уроке.

2. Поиск экспонатов по фото. Студенты могут искать их сами и обращаться за помощью к сотруднику музея.

3. Дополните список минералов, которыми богата Томская область. Обратитесь за помощью к экскурсоводу Минералогического музея за недостающей информацией.

Опал, агат, железная руда,

4. Узнайте у экскурсовода Музея истории ТГУ информацию о первой женщине профессоре в Томском университете. Запишите ответ.

5. Узнайте у сотрудника Зоологического музея, в каком году была подарена первая коллекция. Запишите ответ.

6. Соотнесите названия экспонатов и музеев, где они могут храниться.

1. Традиционный алтайский костюм	А. Гербарий
2. Скелет динозавра	В. Музей истории университета
3. Уголь	С. Зоологический музей
4. Гербарный лист	Д. Минералогический музей
5. Бабочки	Е. Музей истории физики
6. Отдельные главы из романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина	Ф. Музей книги
7. Рентгеновская трубка	Г. Музей археологии и этнографии Сибири
8. Фотографии Императорского Томского университета	Н. Палеонтологический музей

7. Сфотографируйтесь в музее, разместите и напишите пост в социальных сетях (ВКонтакте, Facebook, Instagram).

8. Какие новые слова вы узнали на экскурсии? Составьте список из 10 лексических единиц.

9. Найдите фактологические ошибки в тексте и исправьте их:

Гезехус Николай Александрович – первый преподаватель Императорского Томского университета, известный русский математик.

Крылов Порфирий Никитич – учёный-ботаник, основатель ботанического сада и минералогического музея.

Флоринский Василий Маркович – археолог, первый декан исторического факультета.

Менделеев Дмитрий Иванович – создатель периодической системы химических элементов, первый ректор Императорского Томского университета. И др.

Музейный этикетаж служит лексико-семантической опорой в процессе экскурсии, даёт студентам возможность увидеть графический образ нового слова. Сами же музейные экспонаты – это пример предметной наглядности.

Постэкскурсионный этап – это обсуждение экскурсии и рефлексия по поводу увиденного и услышанного на экскурсии: что понравилось / не понравилось, что нового узнали о истории ТГУ, посещение каких музеев будете рекомендовать друзьям и др. Затем преподаватель проверяет выполнение заданий квеста и вместе с этим степень усвоения материала. Если в конце занятия остаётся время, то можно предложить студентам выполнить задания игрового характера, нацеленные на снятие эмоционально-интеллектуального напряжения.

В качестве домашнего задания предлагается написать письмо родителям или другу, в котором нужно рассказать об экскурсии по музеям ТГУ (объём не менее 15 предложений).

Заключение. Таким образом, музей – это не только культурная институция, призванная сохранять, изучать и показывать объекты культурного и природного наследия, но и учебно-педагогическая лаборатория тоже. Формат урока-экскурсии способствует формированию и развитию языковой, коммуникативной, лингвостранноведческой компетенций. При моделировании урока-экскурсии возможна его трансформации в зависимости от коммуникативной цели и стратегии обучения, вплетение в классическую экскурсионную форму элемен-

¹ Задания могут варьироваться в зависимости от выбранных студентами музеев, их научных интересов, уровня владения языком, национальной принадлежности группы – мононациональная или полинациональная) и т.д.

тов современных образовательных технологий, а также ее адаптация к определённому уровню владения русским языком.

Использование методического потенциала музеев ТГУ – это возможность сделать традиционные уроки изучения русского как иностранного разнообразными, интересными, эмоционально насыщенными.

Библиография

Большакова Н.Г., Ильина Л.А., Соколова Ш.Ш. Учебная экскурсия в обучении русскому языку как иностранному (на этапе предвузовской подготовки) // Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8–12 июня 2017 г.). – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – Т. 2. – С. 357–362.

Зубарева А.В. Учебно-страноведческая экскурсия как одна из форм обучения русскому языку как иностранному // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2018. – № 23. – С. 105–107.

Шипилевич Л. «Я поведу тебя в музей», или «музейная педагогика» в обучении РКИ // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. – 2015. – С. 82–87.

**Актуальные проблемы формирования речевой компетенции
у студентов-билингвов на примере поликультурного региона (г. Пермь)¹**

¹Лопатина Ольга Павловна

²Даниленко Юлия Юрьевна

¹Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
кандидат филологических наук
E-mail: olika74@mail.ru

²Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: danilenko.juli@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье авторами на примере образовательного пространства Пермского края рассматриваются проблемы развития коммуникативной активности как составляющей коммуникативной компетентности студентов-билингвов, получающих средне-специальное образование. Предлагается комплекс, позволяющих осуществлять межкультурное взаимодействие в образовательной практике. Край представляется как территория естественного билингвизма, которая требует дополнительных образовательных стратегий, способствующих гармоничному взаимодействию разных языковых традиций.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная активность, билингвизм, поликультурный регион.

УДК 81'246.2

**Topical problems of bilingual students' speech competence formation:
A case of a multicultural region (Perm)**

¹Olga P. Lopatina

²Julia Yu. Danilenko

¹Perm State Humanitarian-Pedagogical University
614990 Perm, Sibirskaya Str., 24
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: olika74@mail.ru

²Perm State Humanitarian-Pedagogical University
614990 Perm, Sibirskaya st., 24
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: danilenko.juli@mail.ru

Abstract. Drawing on the example the educational space of the Perm Territory this article considers the problems of the development of communicative activity as a component of the communicative competence of bilingual students receiving secondary specialized education. The paper proposes a complex allowing an intercultural interaction in the educational practice. The territory is presented as a region of natural bilingualism, which requires additional educational strategies contributing to the harmonious interaction of different linguistic traditions.

Keywords: communicative competence, communicative activity, bilingualism, multicultural region.

UDC 81'246.2

Введение. Билингвизм, как многоаспектная проблема, является предметом изучения многих наук, каждая из которых рассматривает билингвизм со своих позиций.

В современном мире билингвизм приобретает новые формы: совершенно разные языковые группы вступают во взаимодействия. Процессы глобализации, развитие мировой экономики, международные взаимодействия – влияют как количественно, так и качественно на явление билингвизма. При этом особенный интерес для реализации образовательных практик вызывают вопросы формирования речевой компетенции билингвов, повышение уровня коммуникативной активности, которые до сих пор остаются недостаточно разработанными.

Материалы и методы. Для исследования процессов формирования речевой компетенции студентов-билингвов нами были использованы различные методы: общелогические (анализ, синтез, обобщение, сравнение, проектирование), общенаучные (анализ психолого-педагогической, социолингвистической, лингводидактической литературы, изучение и обобщение передового педагогического опыта); эмпирические (наблюдение, бе-

¹ Исследование подготовлено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках договора между Министерством просвещения РФ и ПГГПУ о реализации прикладного научно-исследовательского проекта «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

седа, анкетирование, метод экспертных оценок); методы статистической обработки результатов экспериментальных данных. Экспериментальной базой исследования явились группы студентов ЧОУ «Пермский колледж экономики и управления». В эксперименте приняли участие 20 студентов первого, второго курсов. Исследование проводилось в три этапа. На первом осуществлялось изучение психолого-педагогической, научно-методической, лингвистической литературы по теме исследования, определение понятийного аппарата, обобщение опыта преподавания курса «Культура речи», разработка программы экспериментальной работы. На втором продолжалась была проведена первичная диагностика по методике Полянцевой И.Н., а так же апробация модели формирования коммуникативной компетентности в условиях совершенствования и развития у студентов профессионально-речевых умений и навыков по авторскому методическому пособию «ПроПермь». На третьем этапе были систематизированы полученные результаты экспериментального исследования, сформулированы его основные теоретические выводы и научно-методические рекомендации по формированию у студентов-билингвов коммуникативной компетентности.

Обсуждение. Речевая компетентность как фундамент потенциала языка и овладение ею является важной частью обучения студентов-билингвов. Речевая компетентность предусматривает лексическую, грамматическую, фонетическую, диалогическую, монологическую, коммуникативную составляющие. Вслед за А.Н. Долгих, мы понимаем речевую компетентность, как умение ребенка практически пользоваться языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности [Долгих 2009: 65]. Таким образом, именно устная речь позволяет сохранить языковые и фонетические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение. Устная речь способствует личностному развитию студента-билингва, повышению его конкурентоспособности, так как гармонично развитый специалист должен сочетать в себе не только профессиональные знания, но и умения их предъявлять. Коммуникативно-компетентностная направленность современной реальности, изменение требований к владению устной формой речи, возросшая роль интернет-сети в нашей повседневной жизни и т.д. приводят к переосмыслению и преобразованию коммуникативных стратегий, овладение которых представляется проблемным полем при обучении для студентов, носителей нескольких языков.

В настоящее время существует ряд противоречий:

- между требованиями высших образовательных учреждений к речи будущего специалиста и недостаточной речевой компетентности студентов-билингвов;
- между необходимостью формирования речевой компетентности студентов-билингвов и отсутствием такой практики в российских вузах.

Выявленные противоречия обусловили проблему поиска новых форм формирования коммуникативной компетентности для обучающихся, носителей двух и более языков: каким образом сохранить гармоничное двуязычие, сохранить национальную самобытность каждого языка, дать возможность функционировать каждому как носителю определенного культурного кода, при этом сформировать правила для активного и соответствующего нормам использования языка-посредника (в настоящем случае русского)?

Пермский край занимает особое место в этнокультурном ландшафте Евразии. Его положение на границе нескольких этнокультурных зон – Европы и Азии, леса и степи, удобные транспортные водные и сухопутные пути – определили судьбу Прикамья, как исторического «перекрестка», где в прошлом и настоящем переплелись судьбы многих народов. По этническому многообразию регион занимает одно из первых мест в составе регионов России. Только официальный перечень народов Пермского края включает более 120 позиций [Погодаев 2015]. В список десяти наиболее многочисленных народов входят: русские, татары, коми-пермяки, башкиры, удмурты, украинцы, белорусы, немцы, чуваша, азербайджанцы.

В связи с увеличением количества народов азиатской национальности, населяющих Пермь и Пермский край (таджики, узбеки, чеченцы и т.д.) увеличилось число студентов данных национальностей, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях. И большая часть из них относится к студентам – билингвам, воспитывающимся в двуязычной среде. Воспитание в двуязычной среде и недостаточное понимание и владение языком страны проживания порождает проблемы и сложности в социализации и успешной адаптации таких студентов в коллективе. Особенно остро эти сложности проявляются в подростковом возрасте как периоде самоутверждения и профессионального самоопределения. В ситуации искусственно выстроенной коммуникации (в учебной ситуации) обучающиеся используют русский язык при устных ответах, однако, как показало наше исследование, испытывают при этом дискомфорт и страх быть непонятым. В ситуации свободной коммуникации (вне аудиторных занятий, на переменах, в процессе внеучебной деятельности) 78% опрошенных предпочитают переходить на язык соответствующий национальной принадлежности студента. Все вышеизложенное подтверждает необходимость работы специалистов над формированием речевой компетентности студентов-билингвов средних специальных учебных заведений.

Нами был разработан комплекс занятий по формированию лексического аспекта речевой компетентности у студентов-билингвов в поликультурном регионе.

Для билингва, чаще всего, недостаточно грамматики русского языка, преподаваемой в школе, они нуждаются в более глубоком ее изучении. Зная и понимая русский язык, студенты, чаще всего не могут полноценно общаться, поскольку не понимают смысловую часть используемых конструкций в повседневной жизни (не владеют разговорным стилем, предполагающим использование обиходно-бытовой речи).

Для формирования ключевых направлений, формирования программы развития коммуникативной компетентности нами было организовано исследование среди студентов-билингвов, получающих средне-специальное образование в Пермском колледже экономики и управления (г. Пермь) в количестве 20 человек. Все студенты обучаются в колледже первый год в разных группах, владеют русским и таджикским языком.

Студенты-билингвы, владеющие русским и таджикским, изучали оба языка в школе, но артикуляционная система таджикского языка формируется раньше (в силу традиций сложившихся в Таджикистане), исходя из этого, артикуляционная система русского языка усваивается хоть и в раннем детстве, но является вторичной по отношению к системе таджикского языка. Более того, активной речевой практики до поступления в колледж студенты не имели.

В отношении студентов-билингвов с недостаточной речевой компетенцией проблемы возникают уже на уровне диагностики. Все имеющиеся тесты созданы для монолингвов, а специальных тестов для билингвов нет, хотя их диагностика предполагает как минимум параллельное обследование на двух языках с последующим сравнительным анализом полученных данных.

Практическое решение обозначенной проблемы состоит либо в параллельной коррекционной работе на русском и национальном языках, либо в соединении двух задач путем привлечения билингвальных специалистов. Однако на практике таких специалистов в регионах найти не всегда представляется возможным.

Для проведения исследования мы использовали диагностику руководителя городского методического объединения по социализации и адаптации детей мигрантов г. Сургута Польшинцевой И.Н. и адаптировали ее под проводимое исследование [Диагностика оценки: Электронный ресурс].

Диагностика уровня речевой и языковой компетенции студентов-билингвов проводилась по следующим аспектам:

- понимание (аудирование, чтение);
- говорение (диалог, монолог).

В основе диагностических материалов лежат художественные и научно-познавательные тексты объемом 60-120 слов с вопросами и заданиями.

Результаты проведенной диагностики демонстрируют:

- на низком уровне находится 4 студента, что составляет 20% от общего числа обследуемых.
- средний уровень речевой компетенции выявлен у 10 студентов, что составило 50% от общего числа испытуемых.
- на достаточном уровне речевая компетенция развита у 6 студентов, что составило 30% от общего числа испытуемых.

При первичном обследовании устной речи студентов нами было выявлено нарушение произносительной стороны речи на русском языке, скудность активного словаря, а так же низкий уровень коммуникативной активности, проявляющийся в нежелании вступать первым в беседу, неумении формулировать развернутые ответы, страхе спонтанных монологов.

Также студентам был задан вопрос: «Оцените свой уровень владения русским языком?», на который:

– 14 студентов (70% от общего числа испытуемых) ответили: «Понимаю хорошо», или «Почти все понимаю», то есть язык как сигнальная система работает лишь в одном направлении;

– 6 студентов (т.е., 30% от общего числа испытуемых) ответили: «Понимаю недостаточно хорошо, особенно местные (территориальные) выражения», значит, в данном случае недостаточно сформирована даже сигнальная функция языка. Так же в ходе первичного устного обследования выявлено, что билингвы получают информацию, считывают и расшифровывают культурные коды русского языка, однако отправить встречное сообщение, закодировать его для осуществления взаимодействия с собеседником них является достаточно сложным. Поэтому общение со сверстниками большинство из них оценивали как «некомфортное», речевой акт можно было считать состоявшимся, но из-за множественных артикуляционных искажений он состоялся с позиции иностранца, то есть «чужого» для воспринимающего. Более того, при переходе от устной коммуникации к письменной такой «бытовой» вариант владения русским трансформировался в отсутствие безграмотно оформленный текст, следовательно, уже появлялась потеря смысла, которая при устном акте общения компенсировалась невербальными средствами (интонация, жесты, мимика, паузы).

Все это позволило сделать важный вывод о необходимости обогащения языкового запаса студентов-билингвов не только словарными, но и словообразовательными единицами (приставками, суффиксами, словообразовательными типами и моделями).

Для этой цели нами был разработан авторский комплекс занятий «ПроПермь», построенный на специфике поликультурного региона проживания данных студентов.

Для формирования речевой компетенции существуют приемы, повышающие эффективность сопровождения билингвов в процессе развития коммуникативной активности. Так в нашем случае, развивая коммуникативную активность самих студентов, мы работали и над тем, чтобы они сами проводили параллели со своим вторым языком, учились видеть сходства и различия, дифференцировать языки уже на уровне звучания. Языки становились полноправным объектом изучения, без искусственного насаждения одного из них. Как отмечает Н.П. Погодаев, изучающий языковые особенности студентов-билингвов, обучающихся в университете, особое значение приобретает в работе с билингвами аудирование и развитие слухового восприятия [Погодаев 2015: 93].

Разработанный нами комплекс предполагает периодичность занятий один раз в неделю. Продолжительность одного занятия: от 60 до 90 минут.

Особенности речевого построения занятий:

- небыстрый темп речи;
- ритмичное повторение;
- наглядное пояснение основной мысли;
- четкое проговаривание слов;

– преобладание позитивного тона в общении;

Занятия направлены на формирование речевой компетенции студентов-билингвов, обучающихся в средне-специальных учебных заведениях. Поскольку речевая компетенция формируется на основе всех языковых уровней, в структуру занятий входят упражнения на артикуляцию, развитие фонематического слуха, на обогащение лексического запаса, на развитие связной речи.

На занятиях происходит работа с разными текстами: стихи и проза, с образами, с устным народным творчеством и употребительными словооборотами, с историческим материалом. Содержание занятий связано с территорией проживания студента (г. Пермь, Пермский край).

Для проведения занятий используется следующее оборудование:

- распечатанные тексты,
- таблички с употребительными словооборотами и таблички с объяснением слов;
- репродукции живописных мест г. Пермь;
- цветные карточки для речевой игры (красные, зеленые, синие, желтые) по количеству участников;
- карта Прикамья;
- мнемотаблицы.

Комплекс занятий представляет собой целостный проект, направленный не просто на формирование речевой компетенции, но и ее культурной составляющей в контексте места проживания студентов-билингвов.

Заключение. Проведенная нами работа позволила определить наличие специфических проблем формирования речевой компетенции студентов-билингвов в поликультурном регионе.

С помощью разработанного комплекса занятий можно обучать студентов-билингвов пониманию природы речевых оборотов, присущих конкретному региону, пониманию речевых ошибок и самостоятельному их преодолению. Разработанный комплекс занятий может использоваться в качестве дополнения к урокам культуры речи, на индивидуальных логопедических занятиях, а так же в процессе групповой работы со студентами-билингвами. Региональная практика адаптации студента к конкретному локусу может широко применяться и в других регионах, при создании аналогичных комплексов упражнений, что, на наш взгляд, не только будет развивать коммуникативную толерантность двуязычных обучающихся, делать комфортным столь важную адаптацию в социуме в подростковый период, но и повысит общий уровень грамотности и культуры речи в среде студентов, получающих среднеспециальное образование.

Библиография

Долгих А.Н. Взаимосвязь языка и культуры в работе логопеда с иностранными студентами / А.Н. Долгих // Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка: Материалы международной научно-практической конференции. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. – С. 265–271.

Диагностика оценки некоторых аспектов уровня речевой и языковой компетенций детей мигрантов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/2/27/Диагностика_уровня_владения_речевой_и_языковой_компетенции_ДМ.pdf (дата обращения 30.03.2021)

Мусин Д.А. Этнокультурная политика в Пермском крае: опыт гармонизации межнациональных отношений. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/etnokulturnaya-politika-v-permskom-krae-opyt-garmonizatsii-mezhnatsionalnyh-otnosheniy.pdf> (дата обращения 30.03.2021).

Погодаев Н.П. Владение русским языком как условие адаптации студентов-мигрантов из Таджикистана в университетском пространстве Томска // Вестник ТГУ. – 2015, №1. – С. 91–94.

**Основы речевого самосовершенствования студентов
направления подготовки «Международные отношения»: лингвориторический аспект**

Лопатина Светлана Сергеевна

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Россия
633200, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6
кандидат педагогических наук, доцент
Email: sveta-05.04@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме системного формирования готовности к речевому самосовершенствованию студентов направления подготовки «Международные отношения», обеспечиваемого междисциплинарными связями изучаемых речеведческих дисциплин. Их содержание и педагогический инструментарий могут быть сконфигурированы на новом уровне на базе концепции непрерывного лингвориторического (ЛР) образования. Для бакалавров данного направления важнейшей является коммуникативная компетентность, формирование которой может более полноценно осуществляться благодаря целенаправленному и осознанному формированию готовности каждого обучающегося к постоянному речевому самосовершенствованию, к самопроектированию в качестве профессиональной языковой личности. В ходе констатирующего эксперимента по результатам анкетирования были сделаны выводы о возможностях совершенствования преподавания речеведческих дисциплин бакалаврам направления «Международные отношения» на концептуальной основе интегративного ЛР подхода.

Ключевые слова: направление подготовки «Международные отношения», межпредметные связи речеведческих дисциплин в вузе, непрерывное лингвориторическое (ЛР) образование, основы речевого самосовершенствования языковой личности, интегральная ЛР компетенция, Сочинская ЛР школа.

УДК 378:81'271

**Fundamentals of speech self-improvement by the students majoring in "International relations":
Linguistic rhetorical aspect**

Svetlana S. Lopatina

Siberian Institute of Administration, Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia
633200 Novosibirsk, Nizhegorodskaya Str., 6
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Email: sveta-05.04@mail.ru

Abstract. The article focuses on the problem of systematic formation of readiness for speech self-improvement by the students of the "International Relations" training course, provided by the interdisciplinary links of the studied speech disciplines. Their content and pedagogical tools can be configured at a new level based on the concept of continuous linguistic rhetorical (LR) education. For the bachelors of this direction, the most important is communicative competence which can be more fully formed thanks to the purposeful and conscious formation of the readiness of each student for constant speech self-improvement, for self-projection as a professional linguistic personality. In the course of the experiment, based on the results of a survey, conclusions were drawn about the possibilities of improving the teaching of speech disciplines to bachelors majoring in "International Relations" on the conceptual basis of integrative LR.

Keywords: "International Relations" training direction, interdisciplinary links of university speech disciplines, continuous linguistic rhetorical (LR) education, basics of a linguistic personality's speech self-improvement, integral LR competence, Sochi LR school.

UDC 378:81'271

Введение. Проблемами формирования речевого совершенствования личности занимались Т.А. Борзова, Ю.Н. Караулов, С.В. Мыскин, С.Л. Рубинштейн и др. А.А. Ворожбитовой разработана исследовательская матрица интегративной лингвориторической (ЛР) парадигмы в филологической науке [Vorozhbitova, Potapenko 2013; Vorozhbitova, Issina 2013, 2014]. В образовательно-прикладном аспекте создана концепция непрерывного ЛР образования, включающая научно-методическую проблематику речевого самосовершенствования будущего специалиста.

Мы обучаем бакалавров направления подготовки «Международные отношения», которые должны владеть целым набором компетенций, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности. Одной из важнейших является коммуникативная компетенция, формирование которой может полноценно осуществляться благодаря осознанному самоформированию готовности каждого обучающегося к постоянному речевому самосовершенствованию, к самопроектированию в качестве профессиональной языковой личности на концептуальной платформе непрерывного лингвориторического образования. Такая личность обладает высокой интегральной ЛР компетенцией, в составе всех ее субкомпетенций и механизмов реализации, которая

необходима в сфере профессиональной деятельности, тем или иным образом связанной со словом. Эффективность последней объективно обусловлена тем, насколько качественно специалист осуществляет разнообразные речевые поступки в разных регистрах, режимах, формах, жанрах речевой коммуникации [Ворожбитова 2020: 7].

Цель исследования – выявить у выпускников направления подготовки «Международные отношения» уровень сформированности межпредметных компетенций коммуникативного характера, степень развития их готовности к дальнейшему речевому самосовершенствованию и предложить пути скоординированного и более эффективного формирования данной готовности на системной основе учета межпредметных связей в области как содержания, так и педагогических методов и приемов благодаря обеспечению сопряженного формирования заданных в рабочих программах дисциплин (РПД) компетенций, указанных в ФГОС 3++ по данному направлению.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятие готовности к речевому самосовершенствованию; отследить поэтапное формирование речевых компетенций в процессе изучения дисциплин «Риторика», «Русский язык и культура речи», «Культура межличностного и делового общения», «Межкультурные коммуникации»; провести анкетирование студентов для определения уровня готовности к постоянному речевому самосовершенствованию, к самопроектированию в качестве профессиональной языковой личности на концептуальной платформе непрерывного лингвориторического образования; предложить рекомендации о необходимом дальнейшем совершенствовании преподаваемых бакалаврам направления «Международные отношения» речеведческих дисциплин.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники Сочинской школы лингвориторики, учебно-методическая документация для бакалавриата по направлению «Международные отношения», личный опыт преподавания речеведческих дисциплин данному контингенту, продукты учебной деятельности студентов, интерактивные методы обучения. Методы исследования: системный анализ источников, личного опыта, анкетирование студентов.

Обсуждение. Мы совершенно согласны с тезисом «Альтернативы лингвориторическому образованию – нет!» [Ворожбитова 2004] и считаем, что профессиональными языковыми личностями являются не только филологи [Ворожбитова 2010, 2012], но и студенты направления подготовки «Международные отношения». Формирование готовности к речевому самосовершенствованию у будущих международных должно начинаться уже в первом семестре, с дисциплины «Риторика» (1 семестр, количество часов: 18 л., 32 практ., самостоятельная работа – 16, форма контроля – зачет), в рамках изучения которой происходит знакомство с базовыми понятиями риторики и понятием коммуникативной грамотности. Важными результатами при изучении дисциплины являются умение строить логически верную, аргументированную устную речь, а также владение навыками публичных выступлений.

В процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» (2 семестр, количество часов: 18 л., 48 практ., самостоятельная работа – 42, форма контроля – зачет) компетенции расширяются и углубляются: обучающиеся более детализированно знакомятся с понятием «культура речи», его разными аспектами, коммуникативными качествами речи, а также с современной ситуацией речевого общения и правилами речевого поведения.

Дисциплина «Культура межличностного и делового общения» (3 семестр, количество часов: 10 л., 40 практ., самостоятельная работа – 22, форма контроля – зачет), позволяет сформировать у студентов целостное представление о культуре общения общества в целом и личности в современном обществе; мотивационно-ценностного отношения к овладению культурными нормами общения. Должна способствовать воспитанию таких качеств личности, как эмпатия, толерантность, терпимость, уважительное отношение друг к другу. Развивает умение работать в коллективе; предотвращать и решать конфликты, умение выстраивать межличностные отношения; умение осуществлять совместную деятельность; решать совместные учебные задачи; умение выстраивать деловые отношения; развивать целевое и мотивационное планирование для дальнейшего самообразования, самовоспитания, саморазвития в ситуациях речевого общения; развитие умения анализировать коммуникативное поведение.

В рамках дисциплины «Межкультурные коммуникации» (4 семестр, количество часов: 22 л., 48 практ., самостоятельная работа – 20, форма контроля – зачет), компетенции, формирование которых было начато и продолжено благодаря изучению вышеназванных дисциплин, интегрируются в межкультурную составляющую. Студентам направления подготовки «Международные отношения» в своей будущей профессиональной деятельности необходимо научиться общению с представителями разных культур. Студенты изучают особенности коммуникаций в разных культурах. Знакомятся с проблемами адекватной интерпретации сообщений, а также с проблемой смыслового контакта в межкультурной коммуникации: косвенный, детализированный, развернутая речь. Знакомятся со стратегиями и тактиками убеждения. Обсуждают способы поддержания темы диалога и глубина их обсуждения (очередность реплик в диалоге). Понимание молчания и улыбки в разных культурах. Понятие «языковая картина мира». Отражение «своего» менталитета и национального характера в процессе межкультурной коммуникации. Сравнительно-сопоставительный анализ невербального поведения в разных коммуникативных ситуациях представителей восточных и западных культур. Умение вести диалог с учетом межкультурных различий.

Компетенции, приобретаемые студентами в процессе освоения вышеперечисленных дисциплин, расширяются и углубляются, что должно происходить максимально системно, в единой ЛР матрице междисциплинарных связей, осознанно для самого обучающегося, который включается в активный процесс речевого само-

совершенствования и самопроектирования в качестве профессиональной языковой личности специалиста по международным отношениям на концептуальной основе интегративного ЛР подхода.

Аспекты междисциплинарные связи и формирование компетенций представлены в приложении (Табл. 1). Обеспечение эффективности сопряженного формирования компетенций (из ФГОС 3++ и ПКУВ) на междисциплинарной основе реализуется с помощью педагогических приемов, методик.

В Сочинской ЛР школе лингвориторическое образование рассматривается как инновационная педагогическая система, одна из задач которой – формирование языковой личности, непрерывное лингвориторическое образование.

Формирование интегральной ЛР компетенции начинается в рамках более широкой филологической компетентности в рамках изучения дисциплин «Риторика», «Русский язык и культура речи» и компетентности «специалиста-международника» в рамках изучения дисциплин «Культура межличностного и делового общения», «Межкультурные коммуникации».

В современном мире отмечается понижение уровня речевой культуры. Ученые отмечают кризисное состояние речевой культуры в обществе: бедность речи, неумение четко и ясно выражать свои мысли. Итоговая аттестация в средней школе в формате ЕГЭ не способствует развитию устной спонтанной речи студентов. Тестовые задания и текст сочинения, написанный по шаблону, на наш взгляд, тормозят развитие устной речи. Многие студенты первого курса слабо владеют навыками устной публичной речи.

Интегральная ЛР компетенция – совокупность знаний, умений и владений (навыков) в области языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности, в том числе в ситуации межэтнического, межконфессионального общения. Интегральная ЛР компетенция личности выступает способом интериоризации, структурирования и вербализации ее эрудиции и опыта, всего комплекса знаний, умений и владений общеобразовательного и общекультурного, общепрофессионального и специального характера, выражает духовно-нравственное, интеллектуально-ментальное, эмоционально-волевое начала речемыслительной деятельности (Этос, Логос, Пафос) в их ситуативном синтезе (София).

Структуру интегральной ЛР компетенции, таким образом, образуют:

I. Риторический аспект: экстралингвистические уровни «языковая личность – речевое событие» (коммуникативная деятельность) и «языковая личность – текст» (текстовые действия).

II. Лингвистический аспект: интралингвистический уровень «языковая личность – язык» (языковые операции).

Иными словами, структуру ЛР компетенции образуют языковая субкомпетенция (лингвистическая составляющая), текстовая и коммуникативная, включая этнокультурно-речевую, субкомпетенции (риторическая составляющая), что соответствует тетраде «язык – речь – речевая деятельность – речевое событие» [Ворожбитова 2020: 27].

Культура речи вырабатывает навыки отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения, помогает сформировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике в соответствии с коммуникативными задачами. Выбор необходимых для данной цели языковых средств – основа коммуникативного аспекта культуры речи. Владение коммуникативными качествами речи – важнейшая составляющая языковой личности.

К коммуникативным качествам речи, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной ситуации и в соответствии с поставленными целями и задачами, относятся: точность, понятность, богатство и разнообразие речи, ее чистота, выразительность. Правильность считается главным коммуникативным качеством речи, так как она лежит в основе других, является необходимым условием. Как отмечает Б.Н. Головин, «нет правильности – не могут «сработать» другие коммуникативные качества – точность, логичность, уместность и т. д.»

Правильность речи можно определить как соответствие ее языковой структуры принятым в данное время литературным нормам. Правильность речи базируется на твердом фундаменте норм, достаточно полно и последовательно отраженных в грамматиках, справочниках, словарях, учебных пособиях. Точность определяется умением четко и ясно мыслить, знанием предмета разговора и законов русского языка. Чтобы речь была точной, необходимо, прежде всего, хорошо знать то, о чем хочешь сказать. Если говорящий плохо знает предмет разговора, то он может ошибаться, путать факты, исказить события, нарушать логику повествования. Понятность речи связана с ее действенностью, эффективностью и зависит от характера ее слов. Чтобы речь была понятной, необходимо ограничить употребление слов, находящихся на периферии словарного состава языка и не обладающих качеством коммуникативной общезначимости. К ним относятся: узкоспециальные термины; иноязычные слова, не получившие широкого распространения; профессионализмы, то есть слова и выражения, используемые людьми одной профессии. Богатство речи свидетельствует об эрудиции говорящего, его высоком интеллекте. Богатство индивидуального языка дает возможность разнообразить речь, придать ей точность и четкость, позволяет избежать повторов как лексических, так и синтаксических. Богатство любого языка заключается в богатстве словаря [Введенская и др. 2004].

Для формирования готовности студентов к речевому самосовершенствованию мы используем традиционные и интерактивные средства обучения: алгоритм оценки публичной речи – своей и других ораторов, деловые игры: «Дебаты», «Искусство спора», сторителлинг, нарративные технологии, самонастрои, мнемонические песни.

Чтобы обеспечить более системные и действенные междисциплинарные связи между предметами речевого цикла, изучаемыми нашими студентами на лекционных и семинарских занятиях с учетом концепции Сочинской ЛР школы – речевое самосовершенствование языковой личности будущего специалиста, мы разработали анкету для выпускников 2021 г.

Далее приведем полученные нами данные анкетирования выпускников-дипломников, которые изучили все указанные дисциплины.

Студентам были предложены следующие позиции:

Вопросы анкеты «Готовность выпускника-2021 к речевому самосовершенствованию (бакалавриат, «Международные отношения»).

1. Знакомо ли Вам понятие «Языковая личность»? *Да. Нет. (Обвести).*

Сформулируйте определение: «Языковая личность – это

Какими качествами языковой личности должен обладать специалист по международным отношениям (5–7 первых ассоциаций):...

Умеете ли Вы на достаточно профессиональном уровне выступать публично? *Да. Нет.*

Умеете ли Вы успешно полемизировать (убеждать, приводя аргументы)? *Да. Нет.*

2. Какие знания, умения, навыки, компетенции Вы приобрели в процессе изучения вузовских дисциплин речеведческого цикла (укажите 5–7 пунктов по каждой): 1) «Риторика»: ... 2) «Русский язык и культура речи»: ... 3) «Культура межличностного и делового общения»: ... 4) «Межкультурные коммуникации»: ...

3. Проранжируйте коммуникативные качества речи, присвоив номера по порядку их значимости. Если нужно, допишите перечень:

правильность, чистота, содержательность, точность, информативность, логичность, богатство, образительность, выразительность, уместность, ясность, структурированность, лаконичность, доступность, эффективность, влияние;

4. Чем Вы довольны в своей речи (5–7 пунктов): ...

4.1) письменная речь в разных жанрах (каких): ...

4.2) ораторская речь: а) монолог; б) полемика: ...

5. Чем Вы НЕ довольны в своей речи (до 5 пунктов):

5.1) связная письменная речь в разных жанрах (каких): ...

5.2) устная речь в ораторском выступлении: ...

5.3) устная речь в публичном споре: ...

6. Каков план Вашего речевого самосовершенствования, сроки выполнения (п пунктам 1–8): ...

В анкетировании приняли участие 97 студентов. Анализ анкет показал следующие результаты:

Знакомо ли Вам понятие «Языковая личность»?

Да – 82 студента. Нет – 15.

Сформулируйте определение:

«Языковая личность – это носитель языка 50 студентов, человек, в совершенстве владеющий коммуникативной компетентностью – 32, другое – 15.

Какими качествами языковой личности должен обладать специалист по международным отношениям (5–7 первых ассоциаций):

общительность – 49, креативность – 28, грамотность – 10, эмпатийность – 4, толерантность – 3, другое – 3.

Умеете ли Вы на достаточно профессиональном уровне выступать публично?

Да – 61. Нет – 36.

Умеете ли Вы успешно полемизировать (убеждать, приводя аргументы)? Да – 47. Нет – 50.

2. Какие знания, умения, навыки, компетенции Вы приобрели в процессе изучения вузовских дисциплин речеведческого цикла (укажите 5–7 пунктов по каждой):

1) «Риторика»: об ораторском искусстве – 82, умении говорить красиво – 12, другое – 3.

2) «Русский язык и культура речи»: о нормах современного русского литературного языка – 57, о коммуникативных качествах речи – 13, о компонентах культуры речи – 10, о функциональных стилях речи – 9, другое – 8.

3) «Культура межличностного и делового общения»: культура общения – 32, умение работать в команде – 21, стратегии и тактики поведения в конфликтных ситуациях – 19, особенности делового общения – 19, другое – 6.

4) «Межкультурные коммуникации»: толерантность – 61, культурный шок – 17, этноцентризм – 9, межкультурный диалог – 8, другое – 2.

3. Проранжируйте коммуникативные качества речи, присвоив номера по порядку их значимости. Если нужно, допишите перечень:

правильность – 90, чистота – 92, содержательность – 89, точность – 83, информативность – 80, логичность – 96, богатство – 76, образительность – 41, выразительность – 36, уместность – 79, ясность – 59, структурированность – 63, лаконичность – 71, доступность – 88, эффективность – 78, влияние – 33.

4. Чем Вы довольны в своей речи (5–7 пунктов):

4.1) письменная речь в разных жанрах (каких):

строить письменное высказывание – 69, не допускать орфографических ошибок – 19, другое – 9.

4.2) ораторская речь:

а) монолог – умение красиво говорить – 74, контакт с аудиторией – 13, другое – 10;

б) полемика: умение отстаивать свою точку зрения – 81, умение убеждать – 9, другое – 7.

5. Чем Вы НЕ довольны в своей речи (до 5 пунктов):

5.1) связная письменная речь в разных жанрах (каких):

сложно подбирать слова в книжной речи – 32, богатство речи на низком уровне – 61, другое – 4.

5.2) устная речь в ораторском выступлении:

Слова-паразиты – 53, боязнь публичных выступлений – 38, другое – 6.

5.3) устная речь в публичном споре:

четко обозначить свою точку зрения – 33, неумение видеть манипуляции – 41, излишняя эмоциональность – 20, другое – 3.

6. Каков план Вашего речевого самосовершенствования, сроки выполнения?

Читать книги – 30. Писать хрии – 7. Тренироваться доказывать свою точку зрения – 10.

Наблюдать за непозволительными уловками и манипуляциями – 5. Слушать выступления ораторов – 10.

Следить за скоростью речи – 9. Как можно чаще выступать публично – 8.

Самоанализ выступлений – 7. Анализ ошибок, своих и чужих – 6. Другое – 5.

Работать над планом в течение года – 27. В течение 5 лет – 53. Постоянно – 17.

Заключение. Итак, формирование интегральной ЛР компетенции начинается в рамках более широкой филологической компетентности в рамках изучения дисциплин «Риторика», «Русский язык и культура речи» и компетентности «специалиста-международника» в рамках изучения дисциплин «Культура межличностного и делового общения», «Межкультурные коммуникации». Компетенции, приобретаемые студентами в процессе освоения вышеперечисленных дисциплин, расширяются и углубляются, что должно происходить максимально системно, в единой ЛР матрице междисциплинарных связей, осознанно для самого обучающегося, который включается в активный процесс речевого самосовершенствования и самопроектирования в качестве профессиональной языковой личности специалиста по международным отношениям на концептуальной основе интегративного ЛР подхода. Согласно А.А. Ворожбитовой, тетраде «язык – речь – речевая деятельность – речевое событие» в структуре интегральной ЛР компетенции соответствуют языковая субкомпетенция (лингвистическая составляющая), текстовая субкомпетенция и коммуникативная субкомпетенция, включающая этнокультурно-речевую (риторическая составляющая). Для формирования готовности студентов к речевому самосовершенствованию используем традиционные и интерактивные средства обучения: алгоритм оценки публичной речи – своей и других ораторов, деловые игры, сторителлинг, нарративные технологии, самонастрои, мнемонические песни. По результатам анкетирования были сделаны выводы о необходимом дальнейшем совершенствовании преподаваемых бакалаврам направлений «Международные отношения» речеведческих дисциплин:

1. Общая рекомендация для всех дисциплин:

целенаправленно и скоординированно развивать интегральную ЛР компетенцию – совокупность знаний, умений и владений (навыков) в области языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности, в том числе в ситуации межэтнического, межконфессионального общения.

2. Специфические рекомендации по каждой дисциплине:

– «Риторика»: обратить внимание на психологический настрой при публичном выступлении, проработать страх перед публичными выступлениями, посвятить практические занятия анализу публичных речей;

– «Русский язык и культура речи»: ввести упражнения для развития связной письменной речи, включить упражнения для развития коммуникативных качеств речи;

– «Культура межличностного и делового общения»: развивать коммуникативную деятельность, в том числе в ситуациях делового общения;

– «Межкультурные коммуникации»: развивать коммуникативную компетентность в том числе в ситуации межэтнического, межконфессионального общения.

Библиография

Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. – 10-е изд. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004. – 544 с. (Серия «Высшее образование»).

Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика» / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.

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.

Ворожбитова А.А. Филолог как профессиональная языковая личность в инновационном потенциале федерального государственного стандарта третьего поколения (ФГОС-3): лингвориторико-синергетический подход // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2010. – № 4 (14). – С. 144–149.

Vorozhbitova A.A., Issina G.I. “Linguistic and rhetorical picture of the world” of collective linguistic personality as the basic discourse-universe of ethnocultural and educational space // European Researcher. – 2014. – № 1-2 (67). – С. 156–162.

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.

Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of east slavic and western cultures // European Researcher. – 2013. – № 10-2 (61). – С. 2536–2543.

**Формирование профессиональной языковой личности в вузе:
кинотекст как компонент содержания учебного пособия по деловому английскому языку**

¹Маслов Юрий Всеволодович
²Маслова Марина Еновна

¹Белорусский государственный экономический университет, Беларусь
220070, г. Минск, Партизанский проспект, 26
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: maslove@tut.by

²Барановичский государственный университет, Беларусь
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21
старший преподаватель
E-mail: marina_maslove@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается одна из проблем разработки методической системы обучения конкретной дисциплине в контексте профессионально-педагогической иноязычной подготовки в вузе – проблема проектирования содержания обучения в аспекте подготовки профессиональной би- и полилингвальной личности будущего специалиста. На основе данных теории систем предложено определение методической системы обучения (МСО), важной частью которой выступает содержание как часть информационно-образовательной среды. Содержание объективируется в системе авторских учебных пособий по дисциплинам учебного плана. Одна из таких дисциплин – «Деловой английский язык» для студентов старших курсов языковых специальностей (будущих учителей английского языка). Объектом рассмотрения в статье является новое учебное пособие по данной дисциплине (2020 г.), в частности, электронное приложение к нему, содержащее серии заданий на базе кинотекстов (КТ). Предложено новое определение КТ применительно к условиям вузовской иноязычной подготовки, а также система критериев их отбора. Пример серии заданий позволяет проследить логику построения аудиторной и внеаудиторной работы на базе кинотекстов как средства формирования профессиональной языковой личности студента. КТ обеспечивают синхронное стимулирование как левополушарного (речевого), так и правополушарного (образного) мышления. Результаты апробации инновационного учебного пособия дают возможность сделать вывод об общей эффективности системного применения подобных материалов.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность, иноязычная подготовка, методическая система, содержание обучения, учебное пособие, кинотекст (КТ), критерии отбора КТ.

УДК 378:811.1

**Forming professional linguistic personality at tertiary level:
Cinematic text as a component of a student's textbook in Business English**

¹Yury V. Maslov
²Marina E. Maslova

¹Belarusian State Economic University, Belarus
220070 Minsk, Partizansky Ave., 26
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: maslove@tut.by

²Baranovichi State University, Belarus
225404 Baranovichi, Voikov Str., 21
Senior Lecturer
E-mail: marina_maslove@mail.ru

Abstract. The article deals with one of the problems related to the methodology-based instructional system design in the context of teaching a particular subject as part of professional language training at university, namely, the problem of educational content development with respect to the formation of a professional bi- and poly-lingual personality of would-be specialists. Drawing on the systems theory data, the paper postulates a definition of a methodology-based instructional system (MIS) with an integral part of educational content being a component of the overall information and instruction environment. The educational content is delivered by the original student textbooks in particular subjects. One of them is *Business English* studied by senior undergraduates majoring in teaching English. The authors analyze a newly-designed 2020 student textbook focusing on its digital supplement that among other things contains series of tasks based on the content of cinematic texts (CT), postulates a new definition of CT adapted for the conditions of foreign-language training, as well as offers criteria for CT selection. The article offers an illustration of how a series of tasks unfolds, which helps understand the methodological rationale for organizing in-class and out-of-class activities based on CTs and aimed at the formation of students' professional linguistic personality. CT provides for a synchronous activation of both the left brain (speech) and right brain (imagining) thinking processes. The results of the practical application of the textbook suggest that using cinematic texts as part of the course content is quite effective.

Keywords: professional linguistic personality, foreign language training, methodology-based system, educational content, student's textbook, cinematic text, selection criteria.

UDC 378:811.1

Введение. Тема данной работы носит, с одной стороны, сугубо прикладной характер, т.к. в ней сделана попытка проанализировать содержание конкретного учебно-методического пособия на английском языке для студентов языковых специальностей, будущих учителей предмета. С другой стороны, анализ содержания позволяет сделать выводы относительно критериев отбора *кинотекстов*, т.е. вывести рассуждения на теоретический уровень. Цель работы – обоснование необходимости системного использования всех компонентов содержания в ходе профессионально-педагогической иноязычной подготовки в вузе. При этом мы ограничимся практикой преподавания только одной дисциплины учебного плана специальности – «Делового английского языка».

Необходимость системного подхода в обучении иностранным языкам является аксиоматичной. Очевидно, что задача формирования профессиональной би- и полилингвальной языковой личности (ЯЛ) будущего педагога может успешно осуществляться только в условиях реализации системного подхода к образовательному процессу. Это объясняется тем, что ЯЛ, особенно так называемая «вторичная языковая личность», имеет сложную структуру. Именно поэтому столь интенсивно продолжается сегодня разработка данной проблематики – в частности, в трудах Сочинской школы [Ворожбитова 2021].

При этом процесс разработки инновационных вузовских методических систем проходит на постсоветском пространстве не просто ввиду наличия ряда объективных трудностей. Их связывают с наличием противоречий разного уровня.

На методологическом уровне они усугубляются тем, что актуальная потребность более четкого управления процессом иноязычной подготовки существует, однако концептуальная база для этого отсутствует. Нормативный уровень противоречий отражается в том, что существует Образовательный стандарт, однако нет предписаний по поводу того, каким образом следует реализовывать его требования. В результате этого, в иноязычной подготовке в вузах по-прежнему сильна инерция традиционного подхода к обучению, в основе которого – практика в чтении и переводе профессионально ориентированных текстов.

Именно поэтому все чаще звучит мысль о необходимости разрабатывать целостные локальные *методические системы обучения* иностранному языку в конкретном вузе, с учетом всего комплекса институциональных и иных условий [Андреева 2014: 357; Романова 2009: 8–10; Сафроненко 2006: 90–92]. Таким образом, эффективность иноязычной подготовки тем выше, чем более целесообразно организована методическая система обучения.

Материалы и методы. Материалом исследования выступает процесс и результат разработки учебного пособия с электронным приложением «Английский язык для деловой коммуникации» [Маслова 2020]. Объем пособия 38,6 условных печатных листов. Учебное пособие является основным при освоении содержания учебного курса «Деловой английский язык» (80 аудиторных часов). Оно представляет собой методически завершенный комплекс заданий к *каждому занятию*, включая аудио- и видеотрекеры, а также материал для самостоятельной работы. Электронное приложение на DVD-диске объемом 1,5 Гб содержит аудиоматериалы и серию из 25 комплексных заданий на основе фрагментов аутентичных кинофильмов.

Основными методами исследования выступают анализ научной литературы по проблеме использования кинотекстов, экспертная оценка качества данного пособия независимыми экспертами (на этапе присвоения грифа Министерства образования), опытное обучение дисциплине на основе пособия. Обучение проведено тремя преподавателями в 2020/2021 учебном году в Барановичском государственном университете (получен акт о внедрении). Дополнительным методом выступает анкетирование студентов и беседы с преподавателями, использовавшими данное пособие.

Обсуждение. По традиционному определению, методическая система обучения иностранному языку есть реализация теоретических положений того или иного метода обучения, опирающегося на определенную концепцию. Привлекая данные теории систем, мы можем предложить альтернативное *определение методической системы* обучения (МСО) иностранному языку.

По нашему определению, МСО иностранному языку представляет собой частично соединенное множество объектов образовательной действительности, образующих специфическую информационно-обучающую среду, основанную на определенных принципах и имеющую вероятностный характер. В определении мы акцентируем *проектировочный аспект* разработки системы – создание определенной информационно-обучающей среды. Именно «среда», а не «образовательное пространство» оказывает четко отслеживаемое и, как следствие, диагностируемое воздействие на участников образовательного процесса.

МСО включает в себя ряд инвариантов: цели и принципы обучения, метод/подход к обучению, стратегии реализации принципов, средства, приемы и технологии обучения. Одни объекты носят абстрактный характер (это цели, принципы, подход), другие имеют характер деятельности (стратегии реализации, средства, приемы). Инвариантные компоненты реализуются на основе содержания, которое выступает решающим компонентом информационно-обучающей среды.

Главное место в структуре содержания занимает собственно иноязычная информация в форме текста. При этом понятие «текст» необходимо понимать в логике семиотики, т.е. как связную, линейно развертываемую последовательность знаков или образов [Брудный 1998: 60]. При таком подходе текстом является последовательность не только словесных знаков (вербальный текст), но и образов (например, прецедентная фотография – тоже текст).

Такое понимание позволяет выстраивать единую технологию работы с *текстами культуры*, что может существенно снизить дисперсию результатов обучения. Совокупность текстов (вербальных, визуальных, аудиальных) представляет собой главную составляющую информационной среды, создаваемой в рамках локальной

МСО. Их системное использование обеспечивается путем разработки *учебно-методических пособий* по иностранному языку.

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на наличие на рынке образовательных услуг большого разнообразия пособий, созданных за рубежом, существует необходимость методически обоснованного «импортозамещения». Это тем более резонно, если вспомнить, что зарубежные издания носят транснациональный характер и не соответствуют условиям специфичного для постсоветских стран культурно-исторического контекста обучения.

Мы остановимся лишь на одном компоненте содержания рассматриваемого пособия – комплексе заданий на базе *кинотекстов*, которые в нашем случае представляют собой фрагменты аутентичных художественных фильмов. Проблематика использования подобных материалов все активнее обсуждается в науке ввиду постоянного роста интереса ученых к вопросам медиаобразования.

Термин *кинотекст* (КТ) введен в научный оборот давно: известны работы Ю.М. Лотмана (1973), Ю.Г. Цивьяна (1984), Е.Б. Ивановой (2000), Г.Г. Слышкина и М.А. Ефремовой (2004) и других ученых. В частности, Ю.Г. Цивьян утверждает, что любой фильм можно определить как кинотекст [Цивьян 1984: 109]. Е.Б. Иванова отождествляет понятия «кинофильм» и «кинотекст» [Иванова 2000: 16]. Зарубежные ученые отмечают синтетический характер КТ. Например, С. Козлофф подчеркивает важность невербальных компонентов КТ. Автор считает, что актерская игра, особенности съемки, монтаж и звуковые эффекты, которые сосредотачивают внимание зрителя на подтексте, тесно связаны с лингвистическим компонентом КТ [Kozloff 2000: 90].

В свое время мы попытались дать определение КТ применительно к задачам иноязычной подготовки, которые весьма специфичны. С методической точки зрения, КТ можно рассматривать как относительно короткий (не более 5–7 минут), законченный в смысловом отношении фрагмент художественного или документального фильма, содержащий речевой материал, восприятие и осмысление которого обеспечит возможность организации различных форм и видов речемыслительной деятельности на изучаемом иностранном языке по определенной проблеме [Маслов 2012].

На основании этого определения мы можем постулировать группы критериев для отбора КТ – лингвистические, содержательные, дидактические и формальные. Именно на основании этих критериев осуществлялся отбор КТ для рассматриваемого учебного пособия. Опишем эти критерии более подробно (см. Табл. 1).

Таблица 1 – Критерии отбора КТ

Лингвистические	Профессионально-ориентированный характер
	Языковое разнообразие
	Приемлемый уровень сложности
Содержательные	Наличие прямой связи с темой занятия
	Проблемный характер ситуации общения
	Множественность коммуникативных решений
Дидактические	Возможность многоцелевого использования
	Развивающий потенциал
	Воспитательная ценность
Формальные	Относительная завершенность
	Личностная обращенность
	Этическая приемлемость

Определяющие критерии отбора – лингвистические. Языковое содержание КТ должно быть связано с соответствующей сферой деятельности (в данном случае, деловой). Язык, на котором разговаривают киногерои, должен быть достаточно богатым и разнообразным, но в то же время понятным для студенческой аудитории. Уровень сложности должен быть достаточно высоким, ближе к верхнему пределу доступности, для того, чтобы создавать ситуацию, приближенную к реальному общению.

В содержательном плане выбор КТ диктуется проблематикой обсуждения. Предпочтение всегда отдается фрагментам, в которых ситуация общения носит проблемный характер, что гарантирует возможность множественной интерпретации коммуникативного события.

К дидактическим критериям отнесем, прежде всего, многоцелевой характер материала. Это выражается в том, что один и тот же КТ можно использовать в разных ситуациях общения и с разными задачами. Особую важность приобретает потенциальная возможность формулировать развивающую и воспитательную цели работы с КТ.

Наконец, к формальным критериям отнесем завершенность фрагмента. На практике это означает, что необходимо тщательно выбирать эпизоды фильма (вплоть до расчета кадров по секундам и т.д.). Все это требует от педагога, проектирующего содержание, не только эстетических, но и технических умений. Критерий личностной обращенности будем понимать, как наличие в эпизоде «человеческого фактора». Речь о том, чтобы в материале присутствовала личность – рассказчика, автора, киногероя, исторического лица и др. При наличии этого компонента можно значительно повысить степень личностной обращенности всех видов учебной работы с материалом. Этическая приемлемость является самоочевидным критерием: интересный во всех прочих отношениях КТ, содержащий, к примеру, обилие ненормативной лексики, скорее всего, необходимо будет забраковать.

При отборе видеоматериалов для пособия мы и руководствовались указанными выше критериями. В результате, в учебное издание вошли методически обработанные фрагменты из следующих кинофильмов (приведем англоязычные названия в порядке их появления в прокате):

- | | |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1. <i>Lean on Me</i> (1989) | 12. <i>My Life is in Ruins</i> (2009) |
| 2. <i>The Firm</i> (1993) | 13. <i>Up in the Air</i> (2009) |
| 3. <i>What Women Want</i> (2000) | 14. <i>Morning Glory</i> (2010) |
| 4. <i>Kate and Leopold</i> (2001) | 15. <i>St Valentine's Day</i> (2010) |
| 5. <i>Love Actually</i> (2003) | 16. <i>English-Vinglish</i> (2012) |
| 6. <i>Lost in Translation</i> (2003) | 17. <i>The Wolf of Wall Street</i> (2013) |
| 7. <i>Raising Helen</i> (2004) | 18. <i>The English Teacher</i> (2013) |
| 8. <i>Outsourced</i> (2006) | 19. <i>Jobs</i> (2013) |
| 9. <i>The Devil Wears Prada</i> (2006) | 20. <i>Joy</i> (2015) |
| 10. <i>Ten Items and Less</i> (2006) | 21. <i>The Founder</i> (2016) |
| 11. <i>Employee of the Month</i> (2006) | |

Как видно из списка, только треть источников – это кинофильмы последнего десятилетия. Таким образом, авторы пытаются познакомить студентов-лингвистов (а также преподавателей) с кинопроизведениями разных лет, о существовании которых они могут и не знать. Кроме фрагментов из фильмов, в приложение включены несколько видео с платформы TED, что в итоге и составляет комплекс из 25 серий заданий.

Структура каждой серии заданий одинакова и оформлена в виде мультимедийной презентации. После главного слайда студенты имеют возможность познакомиться с информацией о кинофильме, из которого взят фрагмент. Информация имеет как текстовую, так и визуальную форму. Приведем пример.

Задание 1

The Founder is a 2016 American biographical comedy-drama film directed by John Lee Hancock and written by Robert Siegel. Starring Michael Keaton as businessman Ray Kroc, the film portrays the story of his creation of the McDonald's fast-food restaurant chain. Nick Offerman and John Carroll Lynch co-star as McDonald's founders Richard and Maurice McDonald.

Далее следует обязательное к прочтению описание обстоятельств, которые вызвали к жизни коммуникативную ситуацию, показанную во фрагменте. Необходимо познакомиться с содержанием короткого текста.

Задание 2

In 1954, Ray Kroc is a traveling salesman. After learning that a drive-in in San Bernardino is ordering an unusually large number of milkshake mixers, Ray drives to California to see it. What he finds is McDonald's – a highly popular walk-up restaurant with fast service, high-quality food, disposable packaging and a family-friendly atmosphere. Ray meets with the two McDonald brothers, Maurice "Mac" and Richard "Dick" McDonald. They give Ray a tour of the kitchen and he notes the employees' strong work ethic. Ray is astounded with the restaurant, and takes the brothers to dinner. They tell him the origin story of McDonald's, and explain how they came to design their "fast food" system.

После знакомства с обстоятельствами, студенты получают установку на первый просмотр фрагмента (предполагается также и второй).

Watch the dinner episode and take notes. Prepare to give an outline of how the fast food restaurant idea evolved.

Первый просмотр предполагает общее понимание ситуации и соответствующий ответ (в форме оценочного суждения разной степени детализации). Данный просмотр, как правило, осуществляется во время занятия в аудитории. Второй просмотр (задание 3) предваряется знакомством с десятью уточняющими вопросами, сформулированными емко. Эта часть работы легко переносится в практику самостоятельной работы – тем более, что и аудиторного времени, как правило, уже не хватает. Отдельные вопросы обязательно содержат прямые «киноцитаты» (см. №№ 6 и 9).

Задание 3

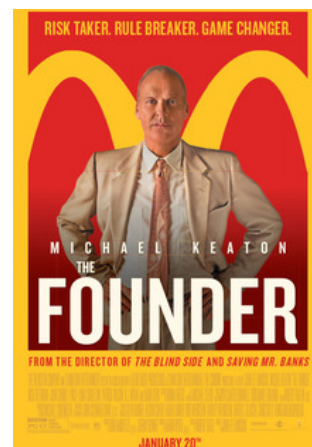
Read the following questions. Watch the dinner episode again. Answer questions 1-10 in detail.

- How did the McDonald brothers begin their careers?
- Why did they decide to start a food catering business?
- How did they manage to relocate to San Bernardino?
- What were the 'built-in' problems of the drive-in mode?
- Why did the brothers revise their food offering menu?
- Did they piggyback other people's ideas all the time?
- How did a tennis court manage to serve their purpose?
- What were the factors determining their ultimate success?
- Why did one of them say, 'it was a symphony of efficiency'?
- Did the novel fast food restaurant idea catch on quickly?

Данное задание, как уже отмечалось, легко «конвертируется» в задание для самостоятельной работы вне аудитории. При условии, что мотивация к просмотру сформирована, можно предлагать последнее задание – найти данный фильм и посмотреть его на языке оригинала целиком.

Задание 4

Find the movie *The Founder* (2016) online and watch it. Decide if the company history is a typical one.



Беседы с преподавателями, осуществившими обучение дисциплине на базе пособия, и результаты анкетирования студентов показали, в частности, что методическая схема работы с КТ реализована успешно. Студенты с интересом воспринимали содержание КТ, выполняли все предложенные в учебном пособии задания, самостоятельно находили и смотрели англоязычные версии фильмов. В качестве дополнительного «плюса» студенты назвали тот факт, что задания на базе КТ показывают надежную методическую схему работы с подобным материалом – а это имеет большую практическую ценность для будущих учителей английского языка. Любопытно, что студенты – представители поколения Z – раскритиковали идею располагать КТ на компакт-диске: современная молодежь предпочитает после покупки пособия входить по предоставленному ключу в облачный сервер и находить материал там. Авторы учтут это замечание.

Заключение. Приведенный выше короткий анализ позволяет сделать некоторые выводы относительно проектирования образовательной среды вузовской профессионально-педагогической иноязычной подготовки.

1. Можно предположить, что, несмотря на доступность любых англоязычных материалов в глобальном информационном пространстве, необходимо создавать *локальную образовательно-информационную среду* иноязычной подготовки – в том числе, путем разработки комплекса учебных пособий, как в бумажном, так и цифровом формате.

2. Содержание всех разрабатываемых пособий должно быть проекцией локальной *методической системы обучения*, которую можно определить как частично соединенное множество объектов образовательной действительности, образующих специфическую информационно-обучающую среду, основанную на определенных принципах и имеющую вероятностный характер.

3. Важной составляющей содержания пособий по иноязычным дисциплинам являются *кинотексты*. Их следует рассматривать как относительно короткие (5–7 минут), законченные в смысловом отношении фрагменты художественного или документального фильма, содержащие речевой материал, восприятие и осмысление которого обеспечит возможность организации различных форм и видов речемыслительной деятельности на изучаемом иностранном языке по определенной проблеме.

4. Пример серии заданий позволяет проследить логику построения аудиторной и внеаудиторной работы на базе КТ как средства формирования профессиональной языковой личности студента. КТ обеспечивают синхронное стимулирование как левополушарного (речевого), так и правополушарного (образного) мышления.

5. Использование кинотекстов может не только существенно повысить степень заинтересованности студенческой аудитории, но и внести вклад в развитие других аспектов профессиональной языковой личности будущих специалистов.

6. Результаты апробации инновационного учебного пособия дают возможность сделать вывод об общей эффективности системного применения подобных материалов.

Библиография

Андреева О.А. Коммуникативный принцип обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза // *European Reseracher*. – 2014. – Vol. (41), Number 2–2. – Pp. 354–357.

Брудный А.А. Психологическая гегеневтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 332 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как исследовательская призма: из 9-мерности в 16-мерность и 32-мерность // *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. – 2021. – № 25-1. – С. 20–25.

Иванова Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Е.Б. Иванова. – Волгоград: [б. и.], 2001. – 16 с.

Маслова М.Е. Английский язык для деловой коммуникации = *The Language of Modern Business* (с электронным приложением): учебное пособие / М.Е. Маслова, Ю.В. Маслов: М-во образования Республики Беларусь, РИВШ. – Минск: РИВШ, 2020. – 332 с.

Маслов Ю.В. Филологические, социокультурные и методические аспекты прецедентного англоязычного кинотекста // *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. научн. Тр. – Вып. 10 / отв. ред. А.Г. Пастухов. – Орел: ФГБОУ ВПО «ОИИГК», ООО «Горизонт», 2012. – [250 с.] – С. 177–187.*

Романова Н.Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 467 с.

Сафроненко О.И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 465 с.

Цивьян Ю.Г. К метасемиотическому описанию повествования в кинематографе: труды по знаковым системам. – Тарту: Тартуский ун-т, 1984. – Вып. 17.

Kozloff S. *Overhearing film dialogue*. – Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 2000. – 332 p.

**Особенности преподавания русского языка как иностранного студентам-инофонам
Иберо-американского региона (довузовский этап)**

Пильщикова Оксана Александровна

Южный Федеральный Университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
преподаватель
E-mail: goa-85@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного (РКИ) студентам-инофонам Иберо-американского континента. Особое внимание уделяется фонетическому аспекту и чтению в рамках обучения РКИ на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, студенты-инофоны Иберо-американского континента, фонетический аспект.

УДК 372.811.161.1(0.054.6)

**Specificity of teaching Russian as a foreign language to foreign students
from Ibero-American region (pre-university stage)**

Oksana A. Pilshchikova

Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Lecturer
E-mail: goa-85@bk.ru

Abstract. The article examines the peculiarities of teaching Russian as a foreign language to foreign students of the Ibero-American continent with a particular attention to the phonetic aspect and reading at the stage of pre-university training.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign students of the Ibero-American continent, phonetic aspect.

UDC 372.811.161.1(0.054.6)

Введение. Появлению интереса к русскому языку в Иберо-Американском мире способствовали различные факторы, такие как развитие туристического рынка, деловых и культурных связей, эмиграция. Процессы глобализации, получившие свое начало с конца XX – начала XXI века способствуют все большей интеграции русского языка в иберо-американский континент. Так же растет востребованность среди испаноязычного населения в получении образования в российских вузах. Указанные факторы способствуют более детальному рассмотрению проблем, возникающих при преподавании русского языка как иностранного студентам-инофонам Иберо-американского региона на этапе довузовского образования.

Материалы и методы. Основополагающими для предпринимаемого исследования является описательный метод, включающий прием наблюдения, сопоставления, обобщения и экспериментальный метод.

Обсуждение. В процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ) студентам-инофонам Иберо-американского мира, с учетом получения компетенций для продолжения обучения в вузах РФ, можно выделить на наш взгляд ряд сложностей, возникающих при работе именно с этой группой обучающихся.

Освоение студентами РКИ включает в себя формирование языковых (фонетических, лексических, грамматических) и коммуникативных навыков.

Одним из наиболее важных аспектов в практическом курсе РКИ является обучение фонетике. Его целью является формирование фонетических навыков учащихся, т.е. способности правильно воспринимать услышанный языковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить. Именно потому, что восприятие речи на слух и способность воспроизводить звуки являются врожденными свойствами человека, изучение языка, в том числе и иностранного, начинается с формирования слухопроизносительных навыков, а обучение произношению предшествует обучению чтению и письму.

«При сопоставительном фонетическом анализе звуковых систем разных языков, всегда имеют место следующие звуки:

1. Общие, то есть те, которые не имеют отличия в их произношении.
2. Сходные, которые имеют отдельные различия в произношении.
3. Звуки, которых вообще нет в языке» [Абдурахманова: Электронный ресурс]

Трудность для воспроизведения представляют не только произношение тех звуков, которых вообще нет в языке, но и тех, которые близки по звучанию, но не являются абсолютными аналогами.

Одной из первых задач, представляющих сложность для студентов-инофонов Иберо-американского региона – произнесение определенных согласных звуков изолировано и в составе слов, добавление гласных перед согласными (чаще всего звук [э] перед согласными).

Наибольшую сложность, на наш взгляд, вызывают такие звуки как: [з], [ч], [ц], неразличение [б] и [в].

Работа по постановке фонетических явлений должна быть выстроена на уроке по определенной схеме: презентация, имитация, запечатление, отсроченное воспроизведение, комбинирование слухопроизводительных навыков.

На первой стадии происходит презентация звука на слух, объяснение артикуляции с использованием артикуляционных схем.

На стадии имитации учащиеся слушают звучащий образец и проговаривают этот образец, стараются запомнить положение органов речевого аппарата. На начальной стадии звук произносят в изолированной позиции, а затем в сочетании с другими звуками. Далее звуки произносятся в составе слов и словосочетаний.

На стадии запечатления происходит многократное повторение тренируемых грамматических форм слов и предложений, включающих необходимые фонетические элементы с опорой на звучащий эталон.

На стадии отсроченного запечатления учащиеся самостоятельно читают слоги, слова, фразы, в которых содержится новый звук.

Стадия комбинирования предполагает закрепление тренируемых образцов, объединение уже известного учащимися материала и нового.

К видам возможных тренировочных заданий помимо повторения звучащих образцов на стадии запечатления можно включать такие упражнения как: выполнение заданий по картинкам (например, назвать слова, в которых представлены изучаемые звуки). Кроме того, в качестве тренировочных упражнений на стадии изучения тех звуков, которые не различаются испаноязычными студентами считаем целесообразным и эффективным многократное повторение (от 7 до 11 раз) различных скороговорок. Например, для отработки правильного произнесения букв «б» и «в»:

«Булку, баранку, батон и буханку пекарь испёк спозаранку»

Волки, вы ли ночью выли?

Возле леса вы ли были?»

В рамках преподавания фонетики в студентам-инофонам Иbero-американского континента, считаем возможным также учитывать следующее:

1. Эффективность при изучении фонетики на наш взгляд показывает нахождение аналогичного звука в словах родного языка студентов-инофонов Иbero-американского региона.

2. Считаем возможным обращение к испаноязычным учебникам, направленным на изучение русского языка, в которых могут быть приведены фонетические пояснения при произношении звуков, отсутствующих в языке студентов-инофонов.

3. В случае, если при произнесении определенного звука изолированно студент испытывает сложности, целесообразно проводить манипуляции с данным звуком в составе слов, которые у студента получаются выговаривать хорошо. При этом, студенту необходимо объяснить (с опорой на его родной язык), что при произнесении того или иного слова он должен сконцентрироваться на особенностях артикуляции и положения языка в момент произнесения изучаемого звука в составе слова.

Еще одним важным аспектом при обучении студентов-инофонов РКИ считаем обучение чтению на различных этапах обучения, имеющее своей целью формирование различных компетенций и навыков.

На начальном этапе для более лучшего усвоения фонетического материала и формирования правильности произношения звуков большее внимание необходимо уделять чтению вслух. Использование микротекстов на данном этапе позволяет решить одновременно несколько задач: устойчивое формирование фонетического компонента языковой компетенции, разбор орфографических и пунктуационных правил, интонация. Особенно важным на данном этапе является формирование у студентов-инофонов Иbero-американского региона интонационных навыков. Примеры возможных заданий:

1. Читать вслух:

– Кто это? Это сын. (отработка ИК-2, редукция)

– Что это? Это машина. (отработка ИК-2, редукция, пунктуация).

При достижении студентом уровня А2–В1 так же не следует недооценивать такой аспект как чтение. На данном этапе следует уделять больше внимания чтению текстов, которые расширяют словарный запас студентов-инофонов, их кругозор, развивают устную речь, знакомят с правилами орфографии, грамматики, пунктуации. Для достижения данных компетенций необходимо использовать в том числе и художественные тексты. Художественный текст является средством создания бытовых и профессиональных ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение. [Стурикова: электронный ресурс]

Основной целью в рамках изучения текстов на данном этапе уже не является только усвоение и воспроизведение букв и звуков, пунктуации и интонации. Следует говорить о двух составляющих. Первое – это непосредственное понимание текста, сюжетной линии, главных героев, непосредственно действия во времени и пространстве.

На втором этапе имеет место переход от образа языкового знака как материального к образу его содержания. На протяжении всего смыслового восприятия текста задействованы когнитивные структуры.

Понимание художественного текста не может ограничиваться восприятием буквального «предмета описания», а должно осознавать стоящие за ним более сложные когнитивные единицы.

В дальнейшем объектом нашего рассмотрения выберем когнитивную деятельность читателя-инофона, направленную на осмысление информации художественного текста, и поставим задачу выяснить, какую роль в процессе смыслового восприятия художественного текста играет знакомство читателя с представленной ситуацией.

Рассмотрим следующий пример. Студентам-инофонам Иbero-американского региона был предложен к чтению адаптированный фрагмент повести «Метель» А.С. Пушкина. Уровень владения языком студентами

можно определить как A2–B1. В результате выполнения заданий можно сделать вывод, что все слова текста известны учащимся, но его смысл ускользнул от них.

Какова причина неполного понимания текста? Обратимся к содержанию текста, к «фрагменту мира, который можно назвать ситуацией». Начало действия происходит в 1811 г. Марья Гавриловна, дочь зажиточного помещика, влюбляется в бедного армейского прапорщика Владимира Николаевича. Владимир предлагает девушке бежать вместе с ним и обвенчаться в церкви соседнего села. Приехавшая в церковь Марья Гавриловна не застаёт там своего жениха, – Владимир попал в сильную метель и сбился с дороги. Проезжавший мимо церкви гусарский полковник Бурмин ради забавы решил выдать себя за жениха и обвенчался с Марьей Гавриловной, которая была без сознания при его приезде и во время венчания. После венчания Бурмин уехал из церкви, а Владимир написал письмо, в котором говорилось, что он никогда не ступит ногой в дом своей бывшей невесты.

Вскоре Владимир ушёл воевать, был тяжело ранен в сражении и через несколько дней умер. Бурмин же благополучно вернулся с войны и вновь встретил Марью Гавриловну, в которую страстно влюбился. Он рассказал девушке свою историю о венчании. После слов Марьи Гавриловны: «Боже мой, Боже мой! Так это были вы! И вы не узнаете меня?» Бурмин «побледнел и бросился к её ногам».

Студентам было предложено ответить на вопросы, такие как:

1. Как вы думаете, любила ли Мария Гавриловна Владимира?
2. Счастливый ли финал данной истории?
3. Ожидали ли герои «Метели» такой конец?

По результатам опроса можно было сделать вывод, что студентами в полной мере текст был не понят, студенты не смогли понять, что Владимир и Бурмин – это разные люди.

Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идет речь. «Когнитивный коррелят такой ситуации, иными словами то, что происходит в «уме человека», когда он является свидетелем или участником ситуации, слышит или читает о ней» Т.А. Ваг Дейк предлагает назвать моделью (моделью ситуации или эпизодической моделью).

«Модель ситуации как тип репрезентации знаний содержит, по мнению исследователя, не абстрактную информацию о стереотипных событиях – как в ментальных моделях, фреймах или сценариях, – а «личное знание, которым люди располагают относительно подобной ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновении с ситуациями такого рода» [Соколовская 2015: 53].

Ситуация в тексте заставила читателя в процессе когнитивной деятельности обратиться к эпизодической памяти и обратиться к личному опыту с прилагаемыми эмоциями. Средний возраст учащихся, которые работали с данным текстом – 18–19 лет.

Читатели, понимающие события в тексте, способны сконструировать ментальное представление при условии, что они располагают более общими знаниями о таких событиях. Для того, чтобы интерпретировать данную ситуацию в тексте, читатели должны были знать о взаимоотношениях в обществе, о процессе проведения церемонии бракосочетания и т.д.

Нам представляется, что отсутствие «личного знания» явилось причиной непонимания ситуации в рассказе. В памяти студентов-инофонов Иbero-американского региона не было той модели ситуации, о которой шла речь в тексте.

В процессе работы с текстом читатель должен обладать не только моделью ситуации, но и иметь другую когнитивную информацию: исторический аспект, убеждения, мнения или установки, относящиеся к подобным событиям.

Чтобы работа с литературным произведением оказалась эффективной и результативной, необходимо учитывать ряд факторов.

Во-первых, внимательно подойти к отбору художественных произведений или фрагментов, учитывая не только уровень лингвистической подготовки инофонов, но и их фоновые знания, возрастные, профессиональные интересы, гендерные, этнические и психологические особенности.

Во-вторых, текст должен иметь оптимальный объем. С нашей точки зрения, на учебных занятиях лучше всего использовать тексты небольшого объема, 1–2 страницы.

В-третьих, воспринимать подтекст иностранным студентам особенно трудно, т.к. это тесно связано с наличием или отсутствием фоновых знаний. Именно поэтому преподаватель должен объяснить этот подтекст, опираясь на языковые знаки анализируемого текста. В результате работы над смыслом произведения обучаемый должен воспринять и освоить духовные ценности народа, отраженные в художественном произведении, а в конечном счете, признать чужие ценности или выработать толерантное отношение к ним.

Важным фактором при работе с художественным текстом является разнообразие предлагаемых упражнений. С нашей точки зрения, не следует всё сводить к анализу и интерпретации художественного текста или фрагмента, как это часто бывает в учебных пособиях, необходимо предлагать инофонам задания лингвистического характера, например, вставить пропущенные буквы, заменить выделенные слова синонимами, подобрать к словам антонимы, сформулировать значение фразеологизмов, высказать свое мнение по ситуации и т.д. [Стурикова 2015: Электронный ресурс].

Заключение. Подводя итоги, можно сделать вывод, что обучение РКИ студентов-инофонов Иbero-американского региона должно проводиться с учетом их возрастных особенностей, профессиональных интересов и особенностей родного языка студентов-инофонов.

Библиография

Абдурахманова Н.Г. Некоторые трудности произношения звуков русского языка инофонами // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-trudnosti-proiznosheniya-zvukov-russkogo-yazyka-inofonami>

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

Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.

Стурикова М.В. Обучение студентов-инофонов русскому языку как неродному посредством чтения литературных произведений // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 9. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2015/09/5820> (дата обращения: 12.04.2021).

Соколовская Л.А. Когнитивный аспект деятельности читателя-инофона в процессе знакомства с художественным текстом // Русский язык в современном Китае: IV Международная научно-практическая конференция: сб. науч.-метод. ст. под ред. Л.В. Вороновой. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. – С. 53–56.

**Формирование языковой компетенции для освоения предметного курса
у обучающихся медико-биологического и естественно-научного профилей**

¹Режук Зинаида Владимировна
²Керимова Сабина Усеиновна

¹Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: zrezhuk@sfedu.ru

²Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
старший преподаватель
E-mail: skerimova@sfedu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы формирования языковой компетенции у иностранных обучающихся для освоения предметного курса «Химия» на примере учебного пособия, разработанного преподавателями кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания для иностранных обучающихся Южного федерального университета.

Ключевые слова: русский языка как иностранный, методика преподавания РКИ, научный стиль речи.

УДК 378:811.161.1(0.054.6):54

Forming language competence of foreign students majoring in biomedical and natural sciences

¹ Zinaida V. Rezhuk
² Sabina U. Kerimova

¹Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: zrezhuk@sfedu.ru

²Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Senior Lecturer
E-mail: skerimova@sfedu.ru

Abstract. The article discusses the methods of forming language competence of foreign students mastering the "Chemistry" course drawing on the example of a textbook developed by teachers of the Department of Russian as a Foreign Language and on teaching methods for foreign students of Southern Federal University.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, scientific style of speech.

UDC 378:811.161.1(0.054.6):54

Введение. Основная задача в обучении любому иностранному языку – это формирование коммуникативной компетенции у обучающихся. В зависимости от этапа и целей обучения коммуникативная компетенция включает в себя несколько составляющих: языковая, речевая, дискурсивная, прагматическая, социокультурная компетенции [Клобукова 1987].

В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) большое внимание уделяется формам и методам обучения научному стилю речи (НСР). Обучение НСР является важным аспектом обучения РКИ в целом, поскольку именно научный стиль является основным в учебных ситуациях, необходим для написания курсовых и выпускных квалификационных работ, рефератов, докладов для студенческих научных конференций [Красильникова 2017].

Однако было бы неправильным не учитывать освоение учащимися НСР на довузовском этапе подготовки. Согласно учебным планам, НСР вводится уже с шестой недели обучения, т.е. сразу после освоения учащимися вводно-фонетического курса. А уже на седьмой неделе обучения вводятся первые общеобразовательные предметы, преподаваемые иностранным обучающимся на русском языке. Таким образом, одной из задач обучения НСР является подготовка к освоению общеобразовательных дисциплин на русском языке.

На начальном этапе обучения у обучающихся формируется прежде всего языковая компетенция, т.е. знания средств языка и правил, которые в дальнейшем будут использованы в процессе общения. Наиболее эффективным считается приобретение знаний, если обучающийся заучивает правила осознано, систематично, следуя принципу осознанности в обучении. [Кожевникова 2009], [Королькова, 2015].

В то же время сложность аутентичной ситуации диктует необходимость делать отбор языковых средств, поскольку для выражения одной и той же мысли в русском языке существует несколько разных способов. Задача преподавателя отобрать наиболее частотные и игнорировать редко встречающиеся. Выполнение выше-

указанных задач (подготовка к освоению общеобразовательных дисциплин, осознанность заучивания правил, отбор частотных способов выражения мысли в русском языке) является одним из принципов, заложенных в учебно-методическое пособие, разработанное на нашей кафедре и опробованное в нескольких группах.

Материалы и методы. Материалом послужило учебное пособие «Химия (пособие по русскому языку как иностранному для подготовки к освоению учебных курсов)». Данное пособие представляет собой курс научного стиля речи для иностранных обучающихся, направленное на освоение общеобразовательного предмета «химия», который преподается для обучающихся медико-биологического и естественно-научного профилей. Работа с пособием может начинаться после того, как иностранные студенты овладели навыками чтения, письма, аудирования и репродуктивной устной речи в учебно-бытовой сфере в течение 120–150 часов учебных занятий по русскому как иностранному, а также после изучения основных тем языка математики, что снимет многие трудности при изучении языка химии, особенно на ранних этапах. При написании пособия были использован компетентностный подход в обучении.

Обсуждение. Пособие состоит из двух частей: «Общая и неорганическая химия» и «Органическая химия». Каждая из частей включает основные темы, которые изучаются в курсе общей и неорганической химии и органической химии в российской школе. Такой выбор тем обусловлен бакалаврскими программами, ориентированными на выпускника российской школы.

Часть «Общая и неорганическая химия» состоит из 8 уроков и включает в себя: «Основные понятия химии», «Основные стехиометрические законы химии», «Строение атома», «Периодический закон Д.И. Менделеева и принцип строения периодической системы элементов», «Химическая связь», «Типы кристаллических решёток», «Растворы», «Основные классы неорганических соединений». В каждом уроке последовательно представлены основные понятия и термины химии, даны их определения, а также названия химических элементов периодической таблицы и правила их чтения на русском языке.

Часть «Органическая химия» также состоит из 8 уроков. Каждый урок посвящен одной из тем: «Органические соединения», «Химия углеводородов», «Кислородосодержащие органические соединения», «Ароматические углеводороды», «Спирты и фенолы», «Альдегиды. Кетоны», «Сложные эфиры. Жиры», «Углеводы». В каждом уроке рассматриваются основные химические понятия и уделяется внимание языковым способам их определения.

Уделяется большое внимание формированию фонетической, лексической и грамматической компетенциям иностранных обучающихся. В связи с этим каждый урок пособия содержит языковые и условно-речевые задания, позволяющие не только подготовиться к восприятию известной учащимся информации предметной области знания на изучаемом иностранном языке, но и научиться продуцировать высказывание в устной и письменной форме с использованием русской научной терминологии и синтаксических конструкций научного стиля речи. Каждый урок пособия содержит тест, что позволит преподавателю контролировать усвоение лексико-грамматического материала по изученным темам.

Для введения и активизации языкового материала использованы тексты из учебников по химии, из дополнительной литературы по этим дисциплинам, а также материалы интернет-портала infourok.ru, статьи из научных журналов по данной тематике. В пособии использованы креолизованные тексты, информация в которых передается не только языковыми средствами, но и при помощи формул, схем, графиков и рисунков. Такой подход, по мнению современных ученых, значительно облегчает усвоение нового материала.

Каждый урок пособия имеет единообразную структуру и содержит: текст, поддержанный комплексом предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, направленных на преодоление трудностей лексического, грамматического и понятийного характера.

Приведём примеры предтекстовых заданий, представленных в учебном пособии:

1. *Слушайте, повторяйте. Расставьте ударение, прочитайте.*
2. *А. Прочитайте примеры употребления новых слов. Выучите значение слов. Б. Обратите внимание на конструкции!*
3. *Найдите в словаре значение следующих слов...*

Далее следует работа непосредственно с текстом, притекстовые задания носят следующие формулировки:

1. *Читайте текст. Найдите конструкции, которые соответствуют модели _____. Обратите внимание на значение основных терминов.*
2. *Читайте текст. Найдите основные характеристики атомов.*
3. *Прочитайте текст. Ответьте на вопрос, какова структура периодической системы элементов.*

Приведём примеры послетекстовых заданий, представленных в учебном пособии.

1. *Заполните схему ключевыми понятиями из текста.*
2. *Ответьте на вопросы к тексту.*
3. *Задайте вопросы к выделенным словам.*
4. *Соедините части предложений.*
5. *Выберите правильный вариант.*

Поскольку все уроки данного учебного пособия построены вокруг текста, послетекстовые задания связаны не только с пониманием прочитанного, но и с отработкой и закреплением грамматического материала. Приведем примеры упражнений по грамматике:

1. *Ответьте на вопросы, используя слова «простой» и «сложный» в нужной форме.*
2. *Образуйте возможные словосочетания, используя прилагательные слева и существительные справа.*
3. *Используйте родительный падеж в словосочетаниях.*
4. *Составьте предложения из слов.*

5. Раскройте скобки.
6. Образуйте от прилагательных существительные с суффиксом –ость.
7. Образуйте от наименований алканов названия циклоалканов, используя приставку цикло –.
8. Трансформируйте сложные предложения со словом «который» в простые предложения с причастным оборотом.

Представлен также ряд заданий, связанных с освоением материала непосредственно по предмету химия. Приведем некоторые примеры.

1. Найдите соответствия (между формулой и названием вещества).
2. Посмотрите видео на канале Инфоурок Youtube «Получение и применение альдегидов» и заполните таблицу применения альдегидов.

В рассматриваемом пособии также особое внимание уделяется формированию речевых компетенций обучающихся, для того, чтобы они могли использовать полученные знания во время ответов на устных опросах, могли самостоятельно объяснить, воспроизвести изученный материал. С этой целью в каждом уроке даются речевые задания. Приведем примеры.

1. Составьте диалоги по модели, используя информацию из текста.
2. Расскажите своему другу тему «Теория строения органических соединений».
3. Прочитайте текст еще раз. Что нового вы узнали из текста?
4. Используя информацию из текстов заданий 3 и 8, расскажите о спиртах и фенолах.
5. Расскажите, что вы узнали о реакции гидратации и реакции серебряного зеркала. Для чего их используют?

6. Представьте ситуацию: вы не поняли тему урока «Основные понятия химии». Попросите товарища объяснить вам эту тему, задайте ему вопросы.

7. **Представьте ситуацию: студент пропустил занятие по химии, на котором изучали тему «Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева». Работайте в парах. Первый собеседник. Вы пропустили занятие. Узнайте у вашего собеседника тему занятия и задайте ему как можно больше вопросов по теме. Второй собеседник. Вы присутствовали на занятии. Ответьте на вопросы вашего собеседника. Поменяйтесь ролями.**

Помимо основного текста в большинстве уроков представлены и дополнительные тексты научного и научно-популярного характера, которые дают дополнительную информацию, раскрывают интересные факты, относящиеся к теме урока. Дополнительные тексты также оснащены притекстовыми заданиями. Приведем примеры.

1. Прочитайте текст и ответьте на вопрос: почему алхимики не смогли получить золото?
2. Прочитайте текст. Какое из названий лучше всего выражает тему текста: 1. Химические растворы. 2. Виды растворов. 3. Растворение веществ в воде.
3. Прочитайте текст и дайте ему название. Найдите в тексте определения терминов.
4. Прочитайте текст. Найдите в тексте ключевые слова. выпишите их. Разделите текст на части. Озаглавьте каждую часть.

Отличительной особенностью пособия является также и то, что во многих уроках предлагается просмотреть аутентичные видеоуроки, представленные на интернет-портале infourok.ru. Обучающимся предлагается не только просмотреть и понять содержание видеоурока, посвященного основной изучаемой теме, но и выполнить ряд заданий. Приведем примеры.

1. Посмотрите видеоурок на сайте iu.ru «Предмет химии. Вещества» и ответьте на вопросы: 1. Что такое вещество? 2. Что изучает химия?
2. Посмотрите на канале «Инфоурок» (Youtube) видео на тему: «Молярный объём газов». Выпишите из урока определения.
3. Посмотрите видео на канале Инфоурок (Youtube) «Характеристика химического элемента на основании его положения в Периодической системе». Выпишите пункты плана описания химического элемента. Проанализируйте один металл и один неметалл по плану. Представьте полученную информацию в виде презентации.
4. А. Посмотрите видео на канале Инфоурок Youtube «Получение и применение альдегидов» и заполните таблицу применения альдегидов.

Б. Расположите этапы получения альдегида по порядку их следования в опыте:

- восстановить пленку черного оксида меди спиртом;
- опустить несколько раз спираль в пробирку со спиртом;
- нагреть спираль.

В. Расскажите, что вы узнали о реакции гидратации и реакции серебряного зеркала. Для чего их используют?

Выбор портала infourok.ru обусловлен тем, что, несмотря на ориентированность на российского школьника, материал объясняется доступным языком, речь диктора медленная, чёткая, рассказ иллюстрируется видео рядом. Все это позволяет воспринимать и понимать материал иностранным обучающимся.

Заключение. На наш взгляд, использование данного пособия на занятиях с иностранными обучающимися медико-биологического и естественно-научного профилей позволит сформировать языковую базу, необходимую для дальнейшего успешного освоения профильного предмета «химия».

Библиография

Клобукова Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 80 с.

Кожевникова Е.В. Принципы отбора и распределения учебного материала в учебно-методическом комплексе по научному стилю речи для иностранных учащихся (экономический профиль) / Е.В. Кожевникова // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей международно-практической конференции, посвящённой 50-летию образования РУДН, 22–24 октября 2009 г. – М.: РУДН, 2009. – С. 258–260.

Королькова Я.В. Обучение научному стилю речи на подготовительном отделении (из опыта разработки учебного пособия по русскому языку как иностранному) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5–4. – С. 628–630.

Красильникова Е.В. Обучение научному стилю речи в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – №1. – С. 193–195.

Понятие о несплошных текстах в методике преподавания русского языка как иностранного

Садыкова Илсояр Афтаховна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия
420008, г. Казань, ул. 18
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: isadikova7@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов работе с несплошными текстами в рамках дисциплины «Чтение (типология текстов)», в процессе освоения которой расширяются знания инофонов о функционально-смысловых типах текстов и их специфике, развиваются навыки выбора необходимой разновидности чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее) для извлечения информации из текста и ее смысловой переработки в несплошные тексты, формируются умения демонстрировать способность и готовность быстро и эффективно находить необходимую информацию в текстах обучающего и научного характера, критически осмысливать, сопоставлять, оценивать полученную информацию на основе предлагаемого вида несплошного текста с целью ее пересказа (схема, таблица).

Ключевые слова: несплошные тексты, просмотровое чтение, ознакомительное чтение, аналитическое чтение, смысловая переработка текста, русский язык как иностранный.

УДК 378:811.161.1(0.054.6):54

Noncontinuous text concept in methodology of teaching Russian as a foreign language

Isoyar A. Sadykova

Kazan Federal University, Russia
420008 Kazan, Kremlyovskaya Str., 18
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: isadikova7@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of noncontinuous texts teaching to foreign students within the "Reading (text typology)" discipline. In the course of mastering the topic, foreign learners enhance their knowledge of functional and semantic types of texts and their specificity; develop their skills of selecting specific kinds of reading (skimming, introductory or analytical) to extract information from texts with their subsequent semantic processing into noncontinuous texts; form skills that demonstrate their ability and readiness to find quickly and precisely critical information in educational and scientific materials; and learn how to think critically, compare and analyze incoming information in order to transform it into suggested noncontinuous text (scheme, table)

Keywords: noncontinuous texts, skimming reading, introductory reading, analytical reading, semantic text processing, Russian as a foreign language.

UDC 378:811.161.1(0.054.6):54

Введение. Ссылаясь на основную профессиональную образовательную программу высшего образования, реализуемую ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» по направлению подготовки/специальности 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль) подготовки: Русский язык как иностранный (для иностранных обучающихся), заметим, что дисциплина «Чтение (типология текстов)» относится к вариативной ее части и осваивается на 1 курсе в 1 семестре. Этот факт свидетельствует о том, что она предвзает ряд дисциплин, направленных на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, например, «Чтение, аннотирование, реферирование научного текста», «Академическое письмо (русский язык)», «Курсовая по направлению подготовки», «Выпускная квалификационная работа». Тем самым перед преподавателем, ведущим данный курс, встает проблема обучения иностранных студентов различным видам речевой деятельности в первую очередь в сфере научной коммуникации в целях овладения ими основными дискурсивными способами для реализации коммуникативных целей.

Материалы и методы. Как известно, одной из фундаментальных категорий современной лингвистики является текст, выступающий основной преподавания гуманитарных дисциплин. Будучи продуктом конкретной культуры, он может рассматриваться не только как объект для изучения, но и как средство для обучения видам речевой деятельности. По мнению исследователей, разрабатывающих различные методики преподавания русского языка как иностранного, при обращении к разным аспектам включения текста в этот процесс важными являются принципы отбора учебно-методического материала и его презентации (см., напр. [Egofeeva, Galeev 2017], [Колосова 2018], [Makleeva, Akhmetzyanova 2018] и мн. др.). И какой бы метод не был избран в качестве основного, главная цель этого процесса – привить умение вычленять в предлагаемых к прочтению текстах концептуально значимые фрагменты, критически осмысливать их, понимать, сопоставлять, оценивать полученные знания, в результате чего демонстрировать способность и готовность продуцировать самостоятельные монологические устные и письменные образовательные и научные тексты.

Обсуждение. Заметим, что рассматриваемая нами дисциплина способствует формированию у иностранных студентов уже на начальном этапе обучения ряда важных компетенций, позволяющих им в дальнейшем успешно изучать дисциплины, входящие в названный учебный план. Ведь в процессе освоения курса они зна-

комятся с типами текстов и их спецификой, учатся применять к ним необходимую разновидность чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее) в соответствии с заданными целью и задачами, необходимыми для выявления нужной информации.

При таком подходе к чтению существенным становится приобретение обучающимися умений и навыков изложения краткого содержания текста в устной форме, что в конечном итоге позволяет получить опыт чтения и составления монологической речи на русском языке с полным пониманием прочитанного текста. В этом большую роль играет умение составлять несплошные тексты, к коим относятся *схемы, таблицы, диаграммы, презентации* и др. И несмотря на то, что иностранные студенты сталкиваются с подобными текстами постоянно, тем не менее опыт работы в аудитории показал, что они не имеют навыков их составления и пересказа с опорой на образовательные и научные тексты. В то же время полученный ими опыт может обеспечить преемственность работы с текстом и весьма положительно сказаться в дальнейшем на способности инофонов организовывать самостоятельную работу над создаваемыми текстами, участвовать в дискуссиях.

Итак, важно формировать умение составлять несплошные тексты поэтапно, и начинать следует с определения сплошных и несплошных текстов и демонстрации различий между ними. В соответствии с рабочей программой дисциплины курса изучение этих видов текстов осуществляется в рамках подтемы «*Чтение как объект обучения извлечению информации из текста и ее смысловой переработке*».

Известно, что к сплошным текстам относятся такие функционально-смысловые типы текстов, как *повествование, описание, рассуждение*. И если чтение, анализ и пересказ первых двух типов текста, как правило, не вызывают у инофонов особых затруднений, поскольку приобщение к языку начинается именно с них, и потому обучающиеся имеют в целом представление о важных характеристиках, специфичных языковых средствах и особенностях композиции (например, для описания – это статичность, для повествования – динамичность и т.п.), то при работе над текстом *рассуждение* иностранные студенты испытывают значительные трудности. На наш взгляд, эти сложности вполне оправданы: ведь с последним типом текстов они сталкиваются лишь на продвинутом этапе изучения русского языка, т.е. при освоении профессиональной образовательной программы высшего образования.

Как известно, несплошные тексты – это тексты, в которых информация изображается чаще невербальным способом, посредством схем, таблиц, графиков, диаграмм и т.д. Из перечисленных видов несплошных текстов наше внимание будет сосредоточено на *схемах и таблицах* как наиболее продуктивных видах несплошных текстов, с которыми сталкиваются иностранные студенты в ходе чтения образовательных и научных текстов на русском языке. При этом внимание инофонов следует обратить на то, что виды заданий, содержащих несплошные тексты, будут встречаться часто и в учебной, и в научной их деятельности, например, на занятиях по фонетике при изучении темы «гласные и согласные» студенты работают со сводными таблицами гласных и согласных, на морфологии – с парадигмой склонения и спряжения частей речи и т.д. И главная задача – научить создавать на их основе сплошные тексты и продуцировать монологическую речь.

На втором этапе необходимо дать определение выбранным видам несплошных текстов, пояснить, что это за тексты, в чем их специфика и в каких случаях следует их применять. Например, прежде, чем приступить к составлению таблицы/схемы, необходимо определиться с основными критериями и их количеством, существенно сужающими информацию текста. В отличие от таблиц, представляющих собой перечень сведений, схемы, например, передают информацию в самом общем виде и составляются для удобства пересказа содержания текста. Круглые диаграммы, например, применяются тогда, когда необходимо отобразить соотношение частей и целого в процентах. Тем самым важно обратить внимание обучающихся на то, что для логичного и последовательного представления результатов самостоятельного чтения текста и анализа содержащейся в нем информации, следует для каждой темы определить вид несплошного текста: будет ли это простая/сложная схема или таблица.

Опыт работы со студентами на занятиях с разными видами текстов показал, что при чтении и пересказе сплошных и несплошных текстов инофоны испытывают два взаимосвязанных типа затруднений:

1. Преобразование сплошного текста в один из видов несплошных текстов – схему, таблицу, диаграмму, которые составляют студенты при подготовке ответов на занятиях, выступлениях на конференции, на защите курсовых и выпускных квалификационных работ.

2. Преобразование несплошных текстов – схем, таблиц, диаграмм – в монологическую речь для демонстрации содержания прочитанного/созданного ими текста на занятии, на выступлении в конференциях, на защите курсовых и выпускных квалификационных работ.

На третьем этапе осуществляется отработка навыков преобразования несплошного текста в сплошной и наоборот. Обучающимся рекомендуются разные виды заданий, направленные на совершенствование умений анализировать и преобразовывать схемы, таблицы в несложные тексты и на основе прочитанного текста составлять схемы и таблицы. Например, для образца предлагается посмотреть знакомые им таблицы предлогов, склонений имен существительных, спряжения глаголов и т.д., и при этом происходит и актуализация их знаний по русской грамматике. В любом случае на начальном этапе обучения эти таблицы должны быть с минимальным набором критериев для того, чтобы иностранные студенты смогли самостоятельно составить небольшой текст-рассуждение из 5-8 предложений (в целом же их количество должно определяться количеством критериев, заложенных в схему/таблицу). Предложенные ниже задания, на наш взгляд, могут способствовать совершенствованию умений и навыков построения собственных схем/таблиц/текстов:

Задание 1. Прочитайте текст внимательно. Составьте схему данного текста. Перескажите текст с опорой на схему.

Задание 2. Прочитайте текст внимательно. Составьте таблицу по данному тексту. Перескажите текст с опорой на таблицу.

Задание 3. Посмотрите внимательно на таблицу. Пользуясь данной таблицей, составьте текст и перескажите его.

Задание 4. Посмотрите внимательно на схему. Пользуясь данной схемой, составьте текст и перескажите его.

Как видно из формулировки заданий, пересказ текста, как часть задания по работе с текстами в иноязычной аудитории, является важным этапом на пути формирования у инофонов монологической речи в сфере образовательной и научной коммуникации.

Итак, продемонстрируем отработку навыков составления схемы по тексту и его пересказа на основе анализа фрагмента текста «Типы словарей» [Валгина Розенталь, Фомина 2002]. В тексте выделены жирным шрифтом без курсива структурные элементы текста-рассуждения, курсивом – критерии составления схемы. Эти моменты текста обсуждаются в ходе чтения. Итогом обсуждения должны стать составленная по прочитанному тексту схема и пересказ с опорой на схему.

Т (Тезис)

АП (Аргументация и примеры)

1. Типы словарей (в том числе примеры) (1.1), (1.2).

2. Назначение словарей: (2.1), (2.2.1); (2.2), (2.2.2).

Типы словарей

(Т):

*«Отдел языкознания, занимающийся вопросами составления словарей и их изучения, называется лексикографией (греч. *lexikos* – словарный и *grapho* – пишу).*

(АП):

1. Различаются словари двух типов: (1.1) энциклопедические (например, Большая советская энциклопедия, Большой энциклопедический словарь, Литературная энциклопедия, Детская энциклопедия, философский словарь и т.п.) и (1.2) филологические (лингвистические).

2. (2.1) В первых объясняются понятия, явления, сообщаются сведения о различных событиях, (2.2) во вторых объясняются слова, толкуются их значения. Энциклопедическими могут быть и лингвистические словари, например, «Лингвистический энциклопедический словарь» под ред. В.Н. Ярцевой вышел в 1990 г., а в 1997 г. издан под ред. Ю.Н. Караулова словарь «Русский язык: Энциклопедия». Лингвистические словари в свою очередь подразделяются на два типа: (1.2.1) словари многоязычные (чаще всего двуязычные, которыми мы пользуемся при изучении иностранного языка, в работе над переводом и т.д.) (1.2.2) и одноязычные, в которых слова объясняются посредством слов этого же языка <...>»

Как видим, для составления схемы прежде определяются ее параметры.

Заключение. Предложенные виды заданий направлены на отработку навыков изучающего чтения, нацелены помочь иностранным обучающимся легче адаптироваться к русским аутентичным текстам по специальности, что весьма актуально для развития умений участвовать в дискуссиях на семинарских занятиях, конференциях по предметам лингвистического цикла, графически (невербально) продемонстрировать данные курсовых и выпускных квалификационных работы в ходе их защиты. И если ранее при знакомстве с русским языком у иностранных студентов не было необходимости пересказывать читаемое или написанное, то при изучении дисциплин профессиональной образовательной программы высшего образования это умение становится необходимостью.

Библиография

Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 528 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0262/6_0262-70.shtml (дата обращения: 23.04.2021)

Колосова Е.И. Методические приемы преподавания родственных языков в вузе (Teaching of related languages: main methodical principles) // Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII (Current issues of the Russian language teaching XIII), doc.PhDr.Mgr. Simona Korycankova (ed.). – Brno: Masarokova univerzita, 2018. – P. 130–135.

Erofeeva Irina, Galeev Timur, Russian-polish cross-language interference in foreign language teaching // Modern Journal of Language Teaching Methods. – Vol. 7, Issue 5, May 2017. – Pp. 138–143.

Makleeva Elena A., Akhmetzyanova Liana M., Yan Zhike, Integration of teaching methods and principles of selection of language material in classes of Russian as a foreign language//ad alta-journal of interdisciplinary research. – 2018. – Vol.8, Is.1. – P. 172–174.

Содержание и методика изучения дисциплины «Риторика профессионального диалога»

Сидорович Зоя Зигмундовна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Беларусь
230023, г. Гродно, ул. Ожешко, 22
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: zoya.sidorovich@mail.ru

Аннотация. В статье представлен спецкурс для студентов-выпускников филологических специальностей в Республике Беларусь «Риторика профессионального диалога». Рассмотрены некоторые аспекты системы работы по риторике диалога, предложены виды упражнений для индивидуальной и групповой работы студентов, ориентированные на выработку профессиональной компетенции будущих специалистов деловой коммуникации.

Ключевые слова: риторика, диалог, профессиональный диалог, компетентность, речевое поведение, деловая коммуникация.

УДК 808.5

Content and methods of studying "Rhetoric of Professional Dialogue" discipline

Zoya Z. Sidorovich

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus
230023 Grodno, Ozsheshko Str., 22
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: zoya.sidorovich@mail.ru

Abstract. The article presents a special "Rhetoric of Professional Dialogue" course for graduates of philological specialties in the Republic of Belarus considering some aspects of the system of work on the rhetoric of dialogue, proposing types of exercises for students' individual and group work aimed at developing the professional competence of future business communication specialists.

Keywords: rhetoric, dialogue, professional dialogue, competence, speech behavior, business communication.

UDC 808.5

Введение. Развитие способностей говорящего решать проблемы, возникающие в процессе общения, является актуальным направлением в современных гуманитарных исследованиях. Коммуникант должен не только получать и воспроизводить информацию, но и реагировать на неё, разъяснять и уточнять сообщаемое, что продиктовано высокой потребностью современного общества в эффективности межкультурной коммуникации. В этой связи учёные (И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, М.В. Давер, А.А. Залевская, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, С.В. Попова, Т.А. Толмачева, Н.И. Ушакова и другие) говорят о необходимости развития компенсаторных стратегий, которые помогают справиться с затруднениями, возникающими в процессе общения, позволяют сориентироваться в возникшей речевой ситуации и приспособиться к ней, достигая взаимопонимания с речевым партнёром и управлять коммуникативным актом.

Основная форма человеческого бытия – общение – социальный феномен, процесс установления, поддержания и развития контактов и взаимосвязей между людьми с целью передачи информации, культуры, опыта, эмоций, для сотрудничества и совместной деятельности. В соответствии с определением Г.М. Андреевой, общение включает следующие компоненты: восприятие, познание и понимание партнёров по общению (перцептивная сторона), обмен информацией (коммуникативная сторона), выработка единой стратегии взаимодействия (интерактивная сторона) [Андреева 1996].

«Общение, коммуникация, базируется на таких категориях, как ситуация общения (или ситуационный контекст речи), производство и понимание речевых и невербальных средств общения; коммуникативная компетентность участников общения, модальность диалога (отрицательная – конфликт, агон, взаимное неприятие; положительная – настроенность на творческий продуктивный диалог; нулевая – безразличие к собеседнику и отсутствие установки на восприятие его речи), ролевое и функциональное речевое поведение обучающихся» [Мурашов 2003: 41–42]. Для характеристики коммуникативного поведения любого человека имеют значение: вербалика (письменная и устная речь, её реализация в речевых жанрах; использование оценочных суждений), визуальные средства общения (характер мимики, движений, жестов, которые сопровождают речь, особенности походки; внешний вид), аудиальные средства общения (качества голоса, его диапазон и тональность, интонация), тактильные средства общения (связанные с прикосновениями участников коммуникации), пространственная и временная организация общения (соблюдение дистанции, учёт продолжительности коммуникации) и другие.

«Занятия по риторике являются частью гуманитарного образования в высшей школе, а их цель заключается в формировании риторической компетенции и овладении учащимися риторическими средствами общения как составной частью такой компетенции» [Шукин 2012: 260]. Для развития лингвистической и риторической культуры современные образовательные стандарты и учебные планы Республики Беларусь предусматривают преподавание дисциплины «Риторика профессионального диалога» для студентов высших учебных заведений

филологических специальностей по направлению «Деловая коммуникация». Само название курса говорит о практической направленности обучения: это не только и не столько повторение и углубление знаний по общему языкознанию, риторике, стилистике и культуре речи, психологии, сколько овладение коммуникативными компетенциями на основе лингвистического знания в соответствии с будущей специальностью.

Материалы и методы. «Риторика профессионального диалога» является итоговым, завершающим курсом цикла учебных дисциплин, предназначенных для обеспечения подготовки выпускника по специальности «Русская филология». Содержание дисциплины связано с ключевыми вопросами риторики, культурой педагогического общения, теорией риторических жанров, техникой речи и др. и аккумулирует и обобщает сведения об организации оптимальной коммуникации в потенциальной профессиональной сфере деятельности выпускников-филологов, оно позволяет развивать умения и навыки, необходимые для успешного диалога в различных коммуникативных ситуациях.

Владение речью предполагает не только соблюдение языковых норм, но способность адекватного коммуникативного поведения, умения продуктивно, бесконфликтно общаться в сфере профессиональной деятельности, поэтому дисциплина «Риторика профессионального общения» актуальна в подготовке студентов и направлена на обеспечение учащимися возможности эффективно и целенаправленно использовать языковые средства в деловой коммуникации. Сильная языковая личность диалогического, демократического, поликультурного типа должна обладать *«лингвориторической компетенцией»* (выделено автором), которая необходима в сфере профессиональной деятельности, тем или иным образом связанной со словом. Эффективность такой деятельности обусловлена тем, насколько качественно специалист осуществляет разнообразные речевые поступки в разных регистрах, режимах, формах, жанрах речевой коммуникации» [Ворожбитова 2018: 7].

Коммуникативная компетентность требует постоянных тренировок в развитии мастерства профессионального общения, поэтому основная цель дисциплины – обучить студентов-филологов, воспитать грамотную языковую личность, «человека говорящего», то есть владеющего в полной мере речью: умеющего найти содержание для раскрытия общих и конкретных тем, вступить в диалог и, аргументированно обосновав свою позицию, добиться взаимопонимания.

Задачи:

- изложить теоретические основы создания профессионального диалога;
- познакомить студентов с характеристикой общения по содержанию, форме и типу контактирования людей, с критериями эффективности профессионального общения, с логическими и психологическими принципами общения, основами коммуникативного кодекса, составляющими коммуникативной успешности;
- сформировать умения и навыки эффективного речевого поведения с учётом особенностей речевой ситуации и целей общения;
- развить общую коммуникативную культуру, проявляющуюся прежде всего в ситуациях повышенной коммуникативной ответственности.

В результате изучения дисциплины студенты должны:

знать основные черты, определяющие своеобразие диалогического делового взаимодействия; дифференциацию диалогических профессионально ориентированных высказываний, различных по целеполаганию; стратегии и тактики коммуникативно грамотного речевого поведения в ходе профессионально направленной беседы, деловой полемики, на переговорах;

уметь осмысливать и оценивать речевое поведение в типичных ситуациях диалогической профессиональной речи с целью его совершенствования; применять риторико-психологические, мыслительные и словесные техники, необходимые для полноценной профессиональной адаптации в ходе диалогического общения; успешно организовывать конструктивное по своему характеру диалогическое общение, ориентируясь на специфику различных жанровых форм деловой коммуникации;

владеть приёмами продуктивного ведения профессиональной беседы и переговоров; способами достижения коммуникативных целей в полемическом речевом взаимодействии; тактиками конструктивного диалогического общения в соответствии со спецификой деловой коммуникации и национально-культурными особенностями диалогического делового общения.

Обсуждение. Коммуникативная цель и коммуникативная направленность обучения определяет изучаемый материал: развитие всех видов речевой деятельности, формирование навыков и умений обучаемых, характер и объём риторических знаний студентов в области изучения профессионального диалога.

Содержание учебного материала отобрано и построено на принципах научности, системности, фундаментальности и преемственности, носит междисциплинарный характер. В содержании дисциплины представлены следующие разделы: «Риторика диалога, её предмет и задачи», «Типы речевых актов в профессиональном общении», «Типология разновидностей профессионального диалога», «Структурно-смысловые особенности диалога», «Диалог как аргументативный текст. Структура аргументативного текста», «Корректные и некорректные приемы убеждения», «Психологические основы диалогического делового общения», «Типы собеседников и стратегии речевого поведения в беседе», «Профессиональный диалог и его виды: деловая беседа, переговоры, дискуссия, диспут, прения, полемика, питч, интервью, педагогический диалог, деловой телефонный разговор», «Преодоление речевой агрессии, изменение негативных коммуникативных сценариев», «Манипуляция как механизм влияния», «Национально-культурные особенности диалогического делового общения». Так прослеживается последовательное рассмотрение диалога, его основных понятий, концепций и направлений, его исторических форм, и конкретного их воплощения в речевой деятельности.

В каждом разделе для формирования профессиональных компетенций обучаемых представлены различного уровня упражнения, направленные на выработку устойчивых практических умений и навыков. Параллельно

с заданиями в помощь студенту предлагаются контрольные вопросы, темы докладов-презентаций, проверочный тест и алгоритм анализа коммуникативной ситуации, список рекомендуемой литературы.

Организация учебного процесса осуществляется на основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов и предусматривает расширение культурологической, этической, эстетической компетенций обучаемых, повышение интереса к изучению языковедческих дисциплин. Дисциплина имеет ярко выраженную практическую направленность, поэтому особое значение приобретают именно практические формы работы. Система занятий целенаправленно организована таким образом, чтобы студент был ведущим, а не ведомым участником педагогического процесса.

Задание 1. Предложите общие требования к ведению диалога (не менее 10 позиций). Каким должен быть профессиональный диалог?

Задание 2. Отговорка – это ссылка на вымышленное или несущественное обстоятельство с целью уклонения, отказа от чего-нибудь. Каков риторический потенциал данного речевого жанра? Предложите 2 варианта отговорки в официальной обстановке на каждый поставленный вопрос: 1) рациональный ответ, 2) используя чувство юмора.

Задание 3. Продолжите «Палитру речевых качеств» (не менее 10 позиций) и определите их плюсы и минусы: *неприветливость, правдивая речь, гармоничная речь, болтливость, агрессивность, замкнутость, общительность, приветливость, чувство юмора, искренняя речь, шепот, крик, злословие, простая речь, ложь...*

Задание 4. Схематично нарисуйте структуру аргументативного текста. Приведите пример аргументативного текста на любую тему, объёмом 300–400 слов. Проанализируйте аргументы из выбранного вами текста.

Задание 5. Приведите примеры приёмов для диалогического убеждения партнёра, опирающиеся на фундаментальные психологические принципы, с опорой на изложенные в литературе принципы конвенционального общения, выдвинутые учёными: П.Г. Грайса, Дж. Моргана, Э. Парре, Л. Апостеля, Дж. Сёрля и др. (на выбор).

Задание 6. Приведите примеры интенций (коммуникативного намерения) в виде реплик для каждого коммуниканта: *сосед, подруга, брат, коллега, руководитель, партнёр*. Приведите пример диалога бытовой или деловой беседы на выбор (не менее 10 реплик).

Задание 7. Дайте определение понятию «речевой этикет». Запишите типы речевой этикетных ситуаций. Приведите список некоторых речевых оборотов, используемых в ситуации приветствия, просьбы, извинения, согласия, благодарности, обращения, отказа, прощания в деловом общении (не менее 3 реплик на каждую ситуацию).

Задание 8. Подберите не менее 5–7 афоризмов, демонстрирующих правила поведения и нормы этикета делового человека. Соблюдение каких правил создаёт престижный имидж интеллигентного человека? Для аргументации используйте приведённые вами высказывания.

Задание 9. Залогом успеха в межличностных отношениях является соблюдение правил эффективного слушания. Предложите собственные правила (не менее 5).

Задание 10. Предложите деловую игру по переговорам и проведите её на занятии. Обратите внимание на тему, цель и задачи переговоров, этапы подготовки и проведения.

Задание 11. Каковы цели и задачи общения с представителями прессы? Охарактеризуйте этапы подготовки и проведения интервью. Сформулируйте по 3 вопроса для интервью с конкретными знаменитыми людьми (укажите их ФИО): учителя, политика, актёра / певца, спортсмена.

Задание 12. Проанализируйте интервью, опубликованное в газете или в журнале. Какова цель интервью? Определите, как интервьюер подготовился к беседе, охарактеризуйте этапы проведения интервью. Проследите за изменениями в строении реплик-стимулов.

Задание 13. Предложите темы для дискуссии (не менее 5) и обоснуйте их выбор. Опишите, на какую аудиторию рассчитана каждая тема.

Задание 14. Сформулируйте правила ведения делового телефонного разговора (не менее 5 позиций). Приведите примеры 3 коммуникативных ситуаций телефонного разговора, когда собеседники не поняли друг друга. Проанализируйте, в какой момент произошла коммуникативная ошибка.

Задание 15. А. Макаревич в одной из своих песен призывал: «Давайте делать паузы в словах...» Нужны ли они в разговоре? Выберите диалог и прочитайте его в соответствии с правилами интонирования.

Задание 16. Что такое «ситуация успеха»? Приведите пример подобной ситуации.

Задание 17. Расшифруйте 6 шагов «идеального» питча Орена Клаффа STRONG. Приведите пример проекта и удачной структуры текста питча.

Задание 18. Дайте определение следующим понятиям и сформулируйте от 3 до 5 советов человеку, занимающемуся деловым копирайтингом: *копирайтинг, литературный копирайтинг, медиакопирайтинг, рекламный копирайтинг, PR-копирайтинг, SEO-копирайтинг, рерайтинг*.

Задание 19. Подберите видеоматериалы, демонстрирующие разные типы профессионального диалога: деловая беседа, переговоры, интервью, деловой телефонный разговор, дискуссия, круглый стол, совещание, пресс-конференция; диалог (образовательный, военный, государственный, обрядовый, финансовый, дипломатический, семейный, судебный и др.). Подготовьте не менее 5 видеороликов или отрывков из документальных, художественных, мультипликационных фильмов или публицистических программ. Продолжительность одного видеоролика – не более 2 минут. Выполните анализ представленных вами видеоматериалов, используя «Алгоритм анализа коммуникативной ситуации».

Задание 20. Назовите причины агрессивного поведения. Приведите примеры на каждую ситуацию преодоления коммуникативного барьера: *эстетический барьер, интеллектуальный, мотивационный, моральный, эмоциональный, стилистический, социальный, этический, барьер стилей общения, барьер некомпетентности, барьер модальностей, барьер характера* [Сидорович 2017].

Задание 21. Предложите стратегии преодоления речевой агрессии (не менее 5 приёмов) и конструктивные способы реагирования на критику. Запишите конкретные формулы и клише, способствующие взаимопониманию и снимающие агрессию.

Задание 22. Интерпретируйте наиболее часто встречающиеся в деловых ситуациях невербальные проявления (запишите примеры). Продемонстрируйте на занятии 3 жеста.

Задание 23. Величина межличностной дистанции зависит от культурных традиций, воспитания, индивидуального жизненного опыта и личностных особенностей. Где она длиннее, где короче и почему? Какие приёмы общения сокращают или удлиняют межличностную дистанцию? Приведите примеры межкультурных и индивидуальных различий. Приведите 10 тезисов национально-культурных особенностей диалогического делового общения в определенной стране (страна на выбор).

Заключение. Методическое обеспечение курса «Риторика профессионального диалога» способствует оптимизации учебного процесса и развитию навыков самостоятельной работы студентов, представляет собой возможный вариант применения полученных теоретических знаний на практике по данной дисциплине и приобретения компетенций, необходимых в профессиональной деятельности, является основой плодотворной самостоятельной работы обучаемых. Кроме выполнения заданий по образцу, заданий на знание основных понятий риторики, диалога и теории аргументации, студенты смогут проявить себя в решении аналитических задач, требующих рассуждения, творческого подхода, самостоятельных выводов.

Материалы дисциплины обеспечивают языковую компетенцию (т.е. более глубокое знание и понимание взаимодействия языковых подсистем и механизмов этого взаимодействия) и речевую компетенцию (т.е. осознанное использование этого знания на основе понимания закономерностей функционирования языка).

Дисциплина «Риторика профессионального диалога» призвана познакомить студентов с основными риторическими понятиями деловой коммуникации, рассмотреть особенности профессионального, в том числе педагогического/обучающего монолога и диалога, сформировать основные коммуникативные умения вести профессиональный диалог/монолог в разных видах аудитории, характеризовать коммуникацию с точки зрения профессиональной эффективности, выявлять типичные недостатки общения и предлагать способы их преодоления, формировать психологическую готовность эффективно взаимодействовать с партнёрами по общению, стремление найти свой стиль и приёмы общения, вырабатывать собственную систему речевого самосовершенствования, осуществлять рефлексию своей профессиональной коммуникации. Предложенный курс отражает специфику дисциплины, представляет системный подход к обучению студентов культуре общения и будет способствовать эффективному решению актуальных задач в области деловой коммуникации.

Результаты показали, что изучение данной дисциплины помогает студентам адаптироваться в профессиональной деятельности, сформировать открытую для общения личность, компетентную, способную к сотрудничеству, к речевому творчеству, к межкультурному взаимодействию, владеющую важнейшим инструментом достижения социального, профессионального и личного успеха в жизни – навыками успешной коммуникации.

Библиография

- Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 378 с.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика» / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.
- Мурашов А.А. Культура речи: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 576 с.
- Сидорович З.З. Факторы и барьеры педагогической коммуникации // Коммуникативное мастерство педагога: монография / С.М. Антонова, З.З. Сидорович [и др.]; под ред. А.А. Мурашова. – Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования». – 2017. – С. 18–33.
- Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

Проблема определения слова детьми дошкольного возраста

¹Федорова Ирина Витальевна

²Киселева Оксана Анатольевна

¹Алтайский государственный педагогический университет, Россия
6560031 г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
старший преподаватель,
E-mail: ivitafed@mail.ru

²Алтайский государственный педагогический университет, Россия
6560031 г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: kiselev108@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения слова детьми дошкольного возраста; указывается и экспериментально устанавливается, что детская концепция слова значительно отличается от традиционной лингвистической. Отмечается также необходимость корректировки этой детской концепции при поступлении в школу с целью преодоления наивного реализма в восприятии слов, отождествления их с предметами, явлениями, качествами, свойствами и т.д., которые они называют. Для этого предлагается проведение работы в два этапа: на первом необходимо научить детей сравнивать свою концепцию слова с лингвистической концепцией этого понятия; на втором этапе нужно помочь учащимся установить связь между формальной и семантической сторонами слова как языкового знака. Такая поэтапная работа будет способствовать обогащению детской концепции слова и развитию лингвистического отношения к нему.

Ключевые слова: слово как языковой знак, лингвистическая концепция слова, наивно-натуралистическое отношение к слову, слово как единство формы и значения, формирование «лингвистического» отношения к слову, коррекция детской концепции слова.

УДК 372.3

Problem of word definition by pre-school children

¹Irina V. Fjodorova,

²Oxana A. Kiseleva

¹Altai State Pedagogical University, Russia
6560031 Barnaul, Molodjzhnaja Str., 55
Senior lecturer
E-mail: ivitafed@mail.ru

²Altai State Pedagogical University, Russia
6560031 Barnaul, Molodjzhnaja Str., 55
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: kiselev108@bk.ru

Abstract. This article examines the problem of word definition by pre-school children pointing out and experimentally proving that a child's word conception differs much from the traditional linguistic one. It is stated that it is necessary to correct the child's conception when they come to school, to overcome naive realism of word perception, its identity with the denoted qualities, characteristics etc. The paper suggests organizing work in two stages: at first, it is necessary to teach children to compare their and linguistic word conceptions. At the second stage, it is necessary to make a connection between formal and semantic characteristics of a word as a linguistic sign. This stage by stage work will lead to the enrichment of a child's word conception and development of a linguistic attitude to it.

Keywords: word as a language sign, linguistic word conception, naïve-natural attitude to word, word as a unity of form and meaning, formation of linguistic attitude to word, correction of child's word conception.

UDC 372.3

Введение. Как известно, слово – это основная единица языка, называющая явления реальной действительности, предметы с их признаками, свойствами, отношениями и действиями. Определяя слово, лингвисты сталкиваются с рядом объективных трудностей: 1) наличие промежуточных явлений, синкретизм в понимании природы языковых единиц: слово – морфема; слово – словосочетание; 2) неоднородность класса слов: самостоятельные и служебные слова; 3) различия слов с точки зрения выполняемых ими функций (знаменательные, служебные, местоименные, междометия). Именно поэтому среди ученых нет единого мнения по поводу того, что же такое слово: «В самом деле, что такое «слово»? Мне думается, что в разных языках это будет разным. Из этого, собственно, следует, что понятие «слово вообще» не существует» [Щерба 1985: 175]; «Вообще удовлетворительного определения слова нет, да и едва ли можно его дать: слово – такое простое понятие, которому нельзя дать логического определения, а потому приходится удовольствоваться простым указанием или описанием» [Петерсон 1925: 23].

Материалы и методы. Материалом послужили детские работы, а также статьи русских лингвистов и психологов, посвященные рассмотрению проблемы определения слова и особенностям его восприятия детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Методы: анализ научных и методических статей по теме исследования, а также педагогический эксперимент, заключающийся в устном опросе воспитанников двух групп детских садов.

Обсуждение. В зависимости от того, какой из признаков слова кладется в основу определения, различаются дефиниции этого понятия. Так как слово единица двусторонняя, имеющая план выражения и план содержания, эта его особенность должна быть учтена в определении. Многоплановость слова позволяет выделить в нем следующие структуры: фонетическую (организованную совокупность звуков, образующих звуковую оболочку слова); морфемную (совокупность грамматических и словообразовательных морфем); семантическую (совокупность лексико-семантических вариантов). Неразрывность звуковой формы, морфемного строения и значения слова делает его центральной единицей языка. Традиционно в лингвистике принято определять слово с учетом плана выражения, плана содержания и всех особенностей слова как языкового знака.

Замещающая вещи – предметы, объекты, явления, – слово представляет их, обозначая сам предмет или его свойства, признаки, качества. Такая предметная отнесенность слова лежит в основе номинативной функции речи. С.Л. Рубинштейн писал, что слово, являясь отражением предмета, связано с ним внутренней связью по общности содержания [цит. по Глухов 2005: 72]. Эта связь опосредована через обобщенное содержание слова – через понятие или через образ. Нельзя расчленять значение слова и его предметную отнесенность: являясь двумя последовательными звеньями в процессе употребления слова, они взаимосвязаны. Данная функция речи более чем другие ее стороны связана с чувственной основой слова. Номинативная функция, как считал Л.С. Выготский, не есть осмысливающая: "Слово выполняет здесь функцию номинативную, указывающую. Оно указывает на вещь. Другими словами, слово является здесь не знаком некоторого смысла, с которым оно связано в мышлении, а знаком чувственно данной вещи..." [Выготский 1956: 194].

Концепция слова начинает формироваться у носителя языка в коммуникативной деятельности еще в дошкольном детстве. А научное оформление она получает в процессе системного изучения языка в школе. Очевидно, 6–7-летний ребенок имеет свою концепцию слова, которая отличается от традиционно существующей в лингвистике. Отношение к слову у него наивно-натуралистическое, т.е. слово не отделяется им от предмета и воспринимается как одно из его естественных свойств (цвет, размер, качество). Это объясняется тем, что звуковая сторона для него прозрачна: ребенок не обращает внимания на звуковую форму слова, устремляясь непосредственно к его значению. Феномен «чистого стекла» (выражение Л.С. Выготского) демонстрируют и ученики 8–10 лет, когда встречаются с новым поворотом понятия «форма слова», которое, по мнению В.В. Давыдова, является базовым в школьном курсе русского языка [Давыдов 1972].

С целью выяснения того, что 6 – 7-летний ребенок понимает под словом, нами был проведен опрос 20 детей старшего дошкольного возраста, посещающих детский сад № 53 г. Барнаула и детский сад «Звездочка» в поселке Прутской. В ходе устной беседы с детьми были получены ответы на пять вопросов:

1. *Знаешь ли ты, что такое слово? Расскажи, как ты думаешь.*
2. *Какие бывают слова?*
3. *Что можно делать со словами?*
4. *Какое СЛОВО – час или минута – длиннее?*
5. *Какое СЛОВО – змея или червячок – короче?*

Анализ результатов позволил констатировать следующее. Ребенок не может ответить на вопрос о том, что такое слово, не способен дать определение слову, но он может рассказать, что он думает о нем. Большинство опрошенных, определяя понятие слова, указывало на его коммуникативную функцию (*слово – это то, что говорят; то, чтобы человек понял, что ты хочешь*). Эти ответы свидетельствуют о том, что дети рассматривают слово с точки зрения использования его в акте коммуникации, и это закономерно, потому что в дошкольном детстве дети оперируют звучащим словом и осознают значимость этой единицы для понимания и общения. На эту особенность слова указывают и лингвисты, которые кладут в основу определения слова синтаксический критерий. В период обучения грамоте дети учатся определять количество слов в предложении. Типичными детскими ошибками при выполнении этого действия является синкретизм восприятия звучащей речи, когда знаменательное слово вместе со служебным образуют фонетическое единство. Второй причиной такого рода ошибок является интуитивное ощущение того, что служебное слово не способно составлять предложение.

В нашем эксперименте дошкольники иногда отождествляли слово и предмет (*слово – это змейка, лимон, лошадка, птица*). Рассуждая о том, какие бывают слова, дети нередко называли признаки предметов (*разные: твердые, мягкие, добрые, хорошие*). Интересным представляется тот факт, что большинство опрошенных детей, отвечая на этот вопрос, назвали этикетную лексику (*вежливые, привет, до свидания, здравствуйте, доброе утро, с днем рождения* и т.п.). Это можно объяснить влиянием языковой среды: в детском саду ребенок получает первые представления о нормах поведения в обществе и именно здесь начинается формирование речевого этикетного поведения.

Основным действием, которое можно совершить со словом, по мнению опрошенных, является произношение (гораздо реже – письмо: *говорить, писать, общаться, пересказывать, рассказывать, спрашивать*). Это естественно, т.к. устная форма существования речи первична по отношению к письменной и ведущим видом речевой деятельности в рассматриваемый нами возрастной период является говорение.

Отвечая на 4 и 5 вопросы, испытуемые чаще сравнивали не слова, а опять же предметы, которые ими обозначаются (65 % опрошиваемых ответили, что длиннее слово *час*, 35 % – *минута*; 85 % испытуемых решили, что короче слово *червячок*, и только 15 % – *змея*), поскольку дошкольникам свойственно чувственное отражение мира. В восприятии детей 6–7 лет еще сильна связь слова с конкретно-предметным миром, условность

речи понимается в этом возрасте далеко не всеми, а поэтому слово, как мы уже писали, нередко отождествляется с предметом, который оно называет.

Итак, трактовка понятия слова у дошкольников характеризуется тем, что в основу его определения кладутся семантические свойства и совсем не учитываются грамматические и фонетические признаки. Лишь один участник опроса обратил внимание на структуру слова, указав, что оно состоит из слогов. В слове как в знаке выделяется две стороны: обозначаемое и обозначающее (форма и значение). Вторая сторона знака для дошкольников не представляется релевантной, что существенно отличает их трактовку слова от лингвистической. Если в процессе обучения не учитывать этого, то лингвистическая концепция может не вытеснить натуралистическую, и наивный семантизм не сможет быть преодолен к концу обучения в начальной школе. Необходимо, чтобы ребенок осознал эту разницу, и чем раньше, тем лучше. Иначе слово не будет восприниматься как лингвистическая абстракция, как языковой знак – двусторонняя единица, и семантическая сторона всегда будет затмевать грамматическую.

Такое представление о слове является препятствием для полноценного понимания и усвоения его существенных свойств и закономерностей функционирования в языке и в речи. Если это отношение к слову не будет преодолено, то в сознании ребенка надолго может закрепиться представление о слове как произвольном наборе признаков, слабо связанных между собой. Начиная с периода обучения грамоте, ребенок, действуя со словом, должен анализировать не только его свойства, но и отношения между ними. В программе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова открытие «секретов» слова начинается с выделения и осознания тех свойств, которые характеризуют его как языковой знак, имеющий две стороны – обозначаемое (содержание) и обозначающее (средства, с помощью которых выражается значение). Эти свойства слова как знака, на наш взгляд, необходимо выделить, прежде чем дети начнут действовать со словом, т.е. читать его и писать. Далеко не во всех программах по русскому языку прослеживается такая логика подачи материала. Авторы современных учебников по русскому языку в большинстве своем не учитывают особенности детской концепции слова, не помогают ребенку разграничить понятия «предмет» и «слово», создавая видимость, что такой проблемы не существует.

Понятие слова является основным понятием курса русского языка, и в школе ребенок должен овладеть способами изучения этой языковой единицы. Вместе с тем нельзя не согласиться с В.В. Давыдовым, который очень точно подметил: «... у младших школьников не формируются те первоначальные особые действия с языком, благодаря которым в нем можно открыть и зафиксировать подлинный предмет грамматики – отношение формы и значения. Характерно, что дети с трудом, но все же выделяют в слове и предложении две стороны – формальную и семантическую. Но затем многие из них ориентируются то на одну, то на другую сторону без установления их должного единства» [Давыдов 1972: 124].

Возникает вопрос: как работать с детской концепцией слова в школе и к чему такая работа должна привести? По мнению психологов, возраст детей от 8 до 11 лет нужно считать наиболее благоприятным для формирования лингвистического отношения к слову. Им уже доступно усвоение слова как элемента лексической системы, понятий «семантические связи слова» («лексическая парадигма») и «системные отношения», на основе которых формируются лингвистические способности учащихся.

В 70-е годы XX века психолог Л.И. Айдарова разработала экспериментальный курс обучения русскому языку, в котором лексическое значение слова изучалось на основе его семантических связей [Айдарова 1978]. Такая работа предполагает усвоение слова на трех уровнях и дает возможность формировать умения устанавливать общие и частные свойства слова, обнаруживать противоречие формальных и семантических сторон, осознавать их в единстве, в определенной связи, в системе [Айдарова 1964]. Именно в этом процессе происходит коррекция детской концепции слова.

На первом этапе такой коррекции необходимо научить ребенка сравнивать свою концепцию с лингвистической. Такое столкновение позиций породит эмоцию удивления, которая станет пусковым механизмом формирования лингвистического отношения к слову. Учитель в этом случае выполняет роль посредника между лингвистами и школьниками, и его задача – помочь детям приобрести осознанный взгляд на язык как предмет исследования. Формирование лингвистической концепции слова у учащихся определяется двумя факторами: 1) когнитивным, предполагающим овладение знаниями о лингвистических понятиях, фактах, закономерностях, а также познавательными универсальными учебными действиями; 2) аффективным, предполагающим формирование интересов, установок, ценностей, определяющих становление положительной мотивации процесса обучения.

Второй этап предполагает работу с детьми над словом как единицей языка, чтобы открыть содержательную и формальную стороны, установить связь между ними. В процессе изучения языка в школе учащиеся осваивают разные значения слов и средства их выражения (см. Табл. 1):

Таблица 1 – Виды значений слова и средства их выражения

значение	средство выражения
лексическое	звуковая, графическая форма
грамматическое	морфемная структура
словообразовательное	аффиксы
синтаксическое	структура словосочетания и предложения

Усвоение связей между семантической и формальной сторонами языкового знака является обязательным условием коррекции детской концепции слова. К сожалению, форма слова редко становится объектом изучения на уроках русского языка. Это, в частности, служит одной из причин орфографической неграмотности даже много читающих детей.

Заключение. Таким образом, соблюдение выделенных нами этапов, на наш взгляд, будет способствовать обогащению детской концепции слова и развитию лингвистического отношения к нему.

Библиография

Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку: монография / Л. И. Айдарова. – Москва: Педагогика, 1978. – 144 с.

Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников / Л.И. Айдарова // Вопросы психологии. – 1964. – № 5. – С. 55–72.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956.

Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – (Высшая школа) // URL: http://pedlib.ru/Books/4/0356/4_0356-72.shtml (дата обращения: 14.03.2021).

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М., «Педагогика», 1972. – 424 с.

Петерсон М.Н. Русский язык : Пособие для преподавателей / М.Н. Петерсон. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – 123 с. // URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10085237> (дата обращения: 14.03.2021).

Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения / Л.В. Щерба // Известия АН СССР. – ОЛЯ, т. 4, вып. 5. – Москва, 1985. – С. 173–186.

**Образовательная модель интернет-школы русского языка для иностранных абитуриентов
«Мой университет»**

Шеболкина Евгения Петровна

Ухтинский государственный технический университет, Россия
169300, г. Ухта, Коми, ул. Первомайская, д. 13
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: e.p.shebolkina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты разработки вузом массового открытого обучающего ресурса – интернет-школы русского языка для иностранных абитуриентов. Подобный проект позволит решить задачу погружения в русский язык «с нуля», при этом познакомить с вузом, городом, в котором расположен вуз, с русской культурой в целом, тем самым формируя у абитуриента психологическую готовность к обучению в России. В основе курса – коммуникативный подход, поддерживаемый лингвострановедческим, содержание моделирует набор базовых коммуникативных ситуаций, связанных с ориентированием в стране, городе, университете. Предусматривается интерактивный, игровой характер упражнений, нацеленный на вовлеченность посетителей школы в социокультурные реалии, что будет способствовать реализации маркетинговой функции курса.

Ключевые слова: онлайн школа, интернет-школа русского языка как иностранного, адаптация иностранных абитуриентов к русской языковой среде, формирование элементарных навыков владения русским языком, коммуникативный и лингвострановедческий подходы, тематическое планирование по схеме: университет – город – Россия, геймификация, интерактивное обучение.

УДК 372:811.161.1(0.054.6):316.772

Educational model of "My University" Russian language Internet school for foreign applicants

Evgeniya P. Shebolkina

Ukhta State Technical University, Russia
169300 Ukhta, Komi, Pervomayskaya Str., 13
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: e.p.shebolkina@mail.ru

Abstract. The article discusses aspects of the university developing a massive open educational resource, namely, an Internet school of the Russian language for foreign applicants. A project like this will allow to solve the problem of a learner's immersion in the Russian language "from scratch" getting acquainted with the university, the city in which it is located, with Russian culture in general, thereby forming the applicant's psychological readiness to study in this country. The course is based on the communicative and linguocultural approaches with the content simulating a set of basic communicative situations related to the orientation in the country, the city, the university. The resource envisages an interactive, game-like nature of the exercises aimed at involving the learners into the socio-cultural realities, which will contribute to the implementation of the marketing function of the course.

Keywords: online school of Russian as a foreign language, adaptation of foreign applicants to the Russian language environment, formation of basic skills in the Russian language, communicative and linguocultural approaches, thematic planning according to the scheme: university – city – Russia, gamification, interactive teaching.

UDC 372:811.161.1(0.054.6):316.772

Введение. Последние события новейшей истории, когда пандемия за месяц совершила IT-революцию и образовательные организации вынуждены были массово освоить онлайн-сервисы для коммуникации, заставляют по-новому посмотреть на пиар-кампании по привлечению иностранных абитуриентов из дальнего зарубежья на образовательные программы вузов.

Сегодня, в условиях закрытых границ, особенно значимым ресурсом информирования и привлечения абитуриентов становятся интерактивные обучающие открытые среды, интернет-школы, дающие возможность абитуриенту погрузиться в атмосферу вуза, осуществить первую пробу как в курсе русского языка, так и в будущей профессии (краткосрочные летние и зимние профориентационные школы на дистанционной основе).

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие особенности методики обучения русскому языку как иностранному абитуриентов на этапе предвузовской подготовки, а также непосредственно сами онлайн обучающие ресурсы по русскому языку, имеющие универсальный характер и ориентированные на максимально широкую аудиторию. Методы исследования: сопоставительный анализ обучающих интернет-ресурсов по русскому языку как иностранному на языке-посреднике (английском языке), моделирование содержания и технологий освоения курса русского языка иностранными абитуриентами по схеме: университет-город-Россия для решения маркетинговой задачи выбора университета – автора-разработчика интернет-школы.

Обсуждение. Как правило, механизм привлечения иностранных абитуриентов в вуз состоит из двух этапов: первый этап – кампания по информированию потенциальных студентов (сотрудничество с образовательными агентствами, участие в образовательных выставках, работа с амбассадорами университета и националь-

но-культурными автономиями за рубежом), второй – после того, как абитуриент принимает решение в пользу вуза – год обучения на подготовительном отделении русскому языку и ряду дисциплин перед поступлением на обучение по основным профессиональным образовательным программам бакалавриата и специалитета.

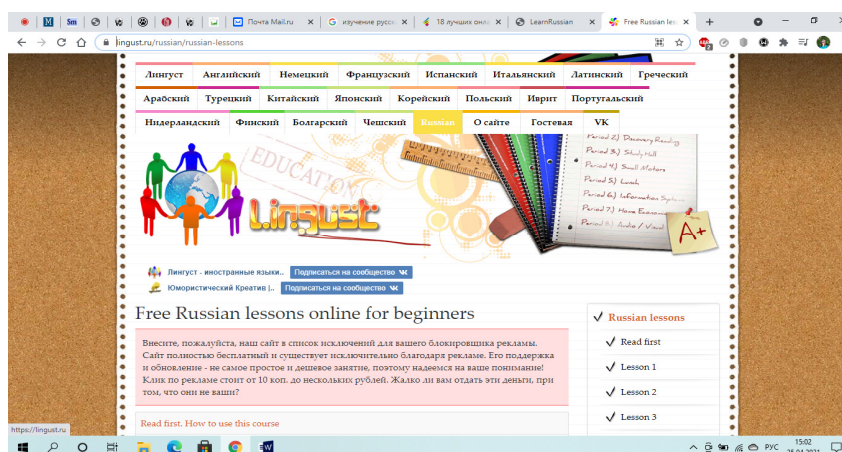
Перспективной в этом плане является разработка интернет-школы русского языка для иностранных абитуриентов «Мой университет», которая сможет стать комплексным образовательным проектом, призванным решать несколько взаимосвязанных задач, главная из которых – погрузить будущих студентов в русский язык «с нуля», а сопутствующие – познакомить с вузом, направлениями подготовки, городом, в котором расположен вуз, с русской культурой в целом, «сформировать психологическую готовность к обучению в России», помогая избежать «стресса, связанного с адаптацией к новым социальным, культурным, климатическим, языковым, учебным и другим условиям» [Капитонова, Московкин 2006: 10].

Интернет-школа не ставит задачи обучения русскому языку сертификационного уровня, курс русского языка несет в себе иную целевую установку – это курс пропедевтический, профориентационный, выполняющий во многом рекламную, маркетинговую функцию – удерживать внимание абитуриента к вузу в условиях выбора университета для принятия решения именно в пользу этого вуза.

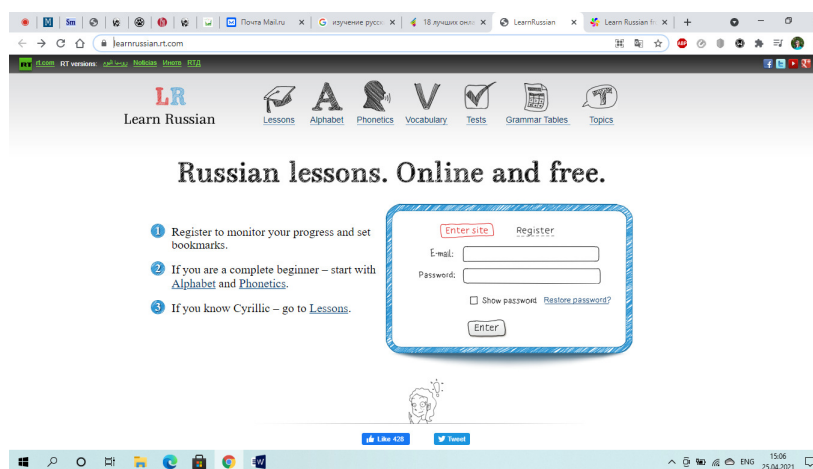
Затянувшаяся пандемия и закрытые границы потребуют, очевидно, перевода в дистанционный формат и обучения русскому языку на подготовительном отделении, но это уже институционально оформленный процесс на договорной основе с реализацией программы и фиксацией образовательных результатов, поэтому интернет-школа русского языка «Мой университет» может позиционироваться как массовый открытый профориентационный проект, побуждающий иностранного абитуриента сделать выбор именно в пользу этого университета.

Для погружения в русский язык интернет-пространство располагает различными бесплатными ресурсами изучения русского языка как иностранного на английском языке:

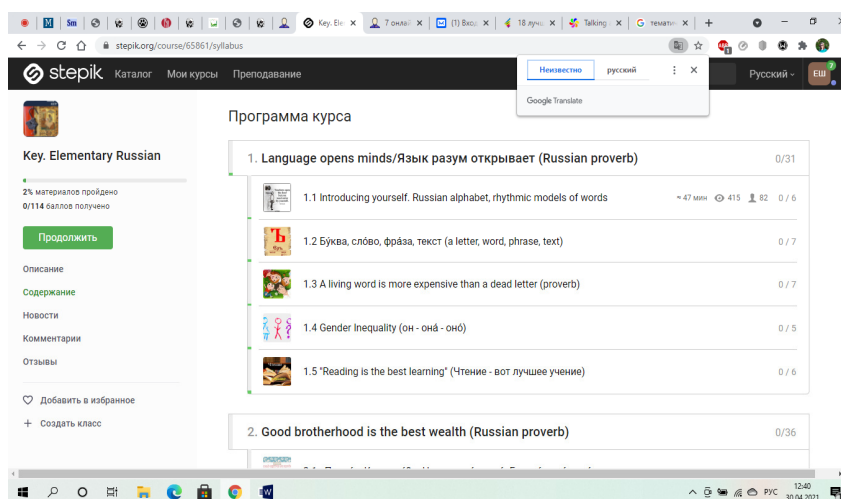
Курс русского языка на сайте "Лингуст" <https://lingust.ru/russian> включает 15 уроков и позволяет погрузиться в мир русского языка, получить элементарные представления о лексике и грамматике, сформировать некоторые речевые навыки.



Курс на Learn Russian <https://learnrussian.rt.com/> более обстоятельный – 100 уроков, его освоение позволит сформировать хороший уровень владения русским языком.



На портале STEPİK размещен промо-курс Марины Сари Ад-Дин «Ключ. Элементарный русский» <https://stepik.org/course/65861/syllabus> из 15 уроков. Автор создает курс для студентов, изучающих язык факультативно вне языковой среды, поэтому включает детальное описание материала на языке-посреднике, вводит текстовые, аудио, видео сюжеты о людях, событиях, реалиях, связанных с «кодом» российской культуры.



При этом, для того, чтобы удержать «своего» иностранного абитуриента, вуз может разработать собственную интернет-школу русского языка для иностранных абитуриентов, обобщив имеющийся опыт, со следующими параметрами:

Язык школы: модель университетской интернет-школы русского языка должна быть на английском языке, но если вуз рассчитывает на китайскую аудиторию, то аналог может быть и на китайском языке.

Количество занятий: оптимальным представляется курс-погружение в русский язык с общим количеством уроков – 20, предполагая, что абитуриент будет обращаться к нему в течение года до подачи документов на поступление.

Подходы: в основу курса русского языка должен быть положен коммуникативный подход, который позволит развить коммуникативную компетентность обучающихся, т.е. их способность средствами русского языка осуществлять элементарную речевую деятельность. Коммуникативный подход может поддерживаться лингвострановедческим, погружающим через язык в культуру России на основе корпуса текстов и заданий, раскрывающих особенности современного уклада жизни в России, системы высшего профессионального образования, традиционных ценностей и менталитета россиян.

Контент: содержание обучения является одним из орудий планирования курса, в его основе – модель процесса реальной коммуникации, связанная с поступлением в вуз. Интернет-школа должна предоставить абитуриентам возможность овладеть элементарными речевыми и лексико-синтаксическими конструкциями, научиться произносить востребованные фразы, задавать вопросы и воспринимать ответы на них. Интернет-школа сориентирована на моделирование:

- общения в социально-бытовой и административно-деловой сферах;
- набора базовых коммуникативных ситуаций, связанных с ориентированием в стране, городе, университете;
- коммуникативных намерений, отражающих коммуникативно-информативную и регуляционно-коммуникативную функции (запросить информацию об интересующем говорящего объекте, событии, явлении, лице; информировать; предложить; описать предмет или явление).
- умения правильно оформлять речевые акты.

В курс русского языка должны быть введены понятия об основных частях речи и правилах построения простых предложений, в каждом уроке планируется комбинация упражнений на формирование слухопроизводительных, грамматических и лексических навыков, упражнений для обучения аудированию, диалогической и монологической речи, чтению и письму.

Тематическое планирование курса моделируется по схеме: университет – город, в котором расположен вуз – Россия.

1-й блок: «Учиться в России»

- | | |
|--------------------------------|-------------------|
| 1) Знакомство. Русский алфавит | 4) В университете |
| 2) Приветствие. Страны | 5) В общении |
| 3) Профессии | |

2-й блок: «Университет»

- 6) Образование: направления подготовки
- 7) Образование: уровни обучения
- 8) Образование: как поступить в университет
- 9) Образование: карьера и известные выпускники
- 10) Образование: студенческая жизнь (объединения и клубы, досуг)

3-й блок: «Город»

- | | |
|--------------------------------------------|-------------------------|
| 11) Город: общие сведения и инфраструктура | 14) Город: спорт |
| 12) Город: история | 15) Город: как добратся |
| 13) Город: культура и развлечения | |

4-й блок: «Россия»

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| 16) Россия: территория, климат | 17) Россия: история |
|--------------------------------|---------------------|

18) Россия: великие люди
19) Россия: символы и стереотипы

20) Россия: национальный характер

Технологии: школа должна предусмотреть мультимедийный характер подачи материала (Текст, Видео, Аудио). Диалоги могут быть записаны с участием реальных студентов-иностранцев, фото и видео-материал должен иллюстрировать реалии университетской жизни, виртуально погружая в нее.

В курсе русского языка планируется геймификация – «интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [Титова, Чикризова 2019: 135].

Усвоение теоретического материала может осуществляться при помощи заданий с самопроверкой на основе широких возможностей ресурса LearningApps, как это было в разработанной нами школе «Говорим по-русски всей семьей» [Шеболкина, Апалькова 2016].

Каждое занятие может сопровождаться полезными познавательными интерактивными ресурсами. К примеру, в рамках занятия по теме «Профессии», включающего лексику о профессиях, связанных с образовательными программами вуза (к примеру, инженер, строитель, архитектор, менеджер, экономист), можно предложить небольшой профориентационный тест. Будут предусмотрены различные формы интерактивного голосования, опросы для организации вовлеченности посетителей школы в университетскую жизнь.

Заключение. Таким образом, интернет-школа русского языка для иностранных абитуриентов сможет стать современным обучающим и профориентационным ресурсом, позволяющим привлекать к поступлению в вуз замотивированных и подготовленных потенциальных студентов.

Библиография

Шеболкина Е.П., Апалькова И.Г. Образовательная модель интернет-школы «Говорим по-русски всей семьей» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России // Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (Казань, 4–8 октября 2016 г.). – СПб: Общество преподавателей русского языка и литературы – 2016. – № 5. – С. 1355–1359.

Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 135–152.

РЕЗОЛЮЦИЯ

участников комплексного филологического проекта под эгидой фонда «Русский мир»
**«Профессиональная языковая личность: II Международный форум русистов
 в Сочинском государственном университете» (25.02.2020 – 30.06.2021),
 принятая на очном этапе реализации (Сочи, 12–14 мая 2021 г.)**

Очный этап реализации комплексного филологического проекта, включавший пленарное заседание, стратегическую сессию и две научно-методические конференции, ознаменовался творческими дискуссиями и генерированием продуктивных проективно-мировоззренческих и научно-методических конструктов.

Исследования речемыслительной деятельности охватывают широкий круг филологических и методических задач когнитивной, антропоцентрической, методологической направленности. Все указанные научные сферы были представлены в виде докладов на очном этапе проекта, который характеризовали широкая география участников и качественный профессиональный подход при рассмотрении поставленных вопросов. Многие представители российского и зарубежного научного сообщества внесли значительный вклад в проект заочным участием с публикацией статей. В центре внимания филологов, педагогов, методистов находились становление и функционирование русскоговорящей профессиональной языковой личности, ее эффективное формирование и самопроектирование – как обучающегося, так и обучающего; специфика взаимопроникновения подструктур «первичной» и «вторичной» языковой личности, феномены би- и полилингвальности в их различных модификациях и многие другие вопросы филологии и методики ее преподавания.

Участники Форума приняли решение основать на базе Сочинской школы лингвориторики Консорциум вузов по проблеме «Непрерывное лингвориторическое образование», в задачи которого входит коллегиальная разработка необходимой документации организационного, теоретико-методологического и научно-методического характера. В условиях глобализации, цифровизации и стандартизации как новейшего этапа развития планетарного полиэтносоциокультурно-образовательного пространства развитие субъекта дискурсивных процессов должно осуществляться в единой для разных уровней образования, направлений и профилей подготовки матрице эффективной речемыслительной деятельности: **«Русский язык (как родной, как государственный, как иностранный) – родные национальные языки – иностранные языки»** – на базе методического инварианта субкомпетенций и механизмов реализации интегральной лингвориторической компетенции.

В ходе обсуждения проблематики форума участники отметили высокий уровень представленных докладов и сообщений, который свидетельствует о глубоком интересе филологов-русистов из разных стран к проблемам формирования языковой личности, различным аспектам лингвориторического образования, организации речемыслительной деятельности. Состоялся важный научно-исследовательский диалог по различным вопросам, часто находящимся на стыке филологических и педагогических дисциплин, обеспечивающий в то же время необходимый прикладной эффект для образовательной сферы, т.к. цель филологов как преподавателей высшей школы заключается в формировании сильной профессиональной языковой личности средствами русского языка в условиях современного информационного общества. В качестве продуктивной концепции была оценена идея непрерывного лингвориторического образования молодежи, преподавателей высшей школы (включая практиков, представителей отрасли), а также сама идея интерактивной дисциплины лингвориторики.

Участники Форума особо отметили, что событийные доклады, методически и методологически результативные дискуссии, обмен мнениями с коллегами на диалоговых научных площадках и в неформальной обстановке относительно возможностей интегрирования предложений теоретиков и методистов в практическую базу преподавания филологических дисциплин (речеведческих, языковедческих, литературоведческих), совещательная работа по широкому спектру проблем, связанных с повышением уровня речемыслительной культуры, – все это послужило творческим импульсом для дальнейшего воплощения стратегической идеи: формирования сильной русскоговорящей профессиональной языковой личности, что особенно актуально в свете требований компетентностного подхода, предъявляемых сегодня к выпускникам вузов. Ценно, что участниками конференций были также молодые исследователи – аспиранты, магистранты, для которых важно понимание преемственности научных подходов и традиций.

Общение с единомышленниками, доклады коллег вдохновили участников и открыли новый потенциал в концепции непрерывного лингвориторического образования. Состоялся плодотворный обмен научными взглядами и инновационными методиками, что обеспечило возможность разнообразить педагогическую деятельность, интенсифицировать учебный процесс уже в самом ближайшем будущем. С уверенностью можно утверждать, что форум стал не только научным праздником международного масштаба, но и явился отправной точкой для развития речеведения и лингвориторики в вузах – участниках проекта, послужил мощным стимулом для написания инновационных статей, монографий, учебных и учебно-методических пособий. Были особо отмечены авторские учебные мнемонические песни А.А. Ворожбитовой, способствующие быстрому запоминанию терминологии лингвистики и риторики.

Участники выразили глубокую и искреннюю благодарность фонду «Русский мир», поддержавшему комплексный полугодовой проект, Сочинскому государственному университету, организационному комитету Форума русистов, руководителю проекта профессору А.А. Ворожбитовой, гиду по достопримечательностям и музеям г. Сочи, аспиранту Н.Н. Клименко – за предоставленную возможность знакомства и комфортного научного взаимодействия с учеными из разных городов и стран, прекрасную культурную программу. Были отмечены грамотное техническое сопровождение работы Форума и высокий уровень организации мероприятия.

Было выражено пожелание продолжить майские встречи филологов в рамках Сочинского форума русистов «Профессиональная языковая личность» под эгидой фонда «Русский мир» один раз в два – три года на регулярной основе, включая широкое обсуждение докладов, проведение панельных заседаний, круглых столов и мастер-классов.

Индексирование:



ISSN 2307-6364



9 772307 636237 >