

АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**ЯЗЫК, ТЕКСТ
И КУЛЬТУРА:
ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

**III Международная научно-практическая конференция
(8–9 июня 2023 г.)**

Материалы конференции

Майкоп
2023

УДК 81'1(063)
ББК 81.л0
Я 41

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР:

Напцок М. Р., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Тлехатук С. Р., доктор филологических наук, профессор кафедры РКИ
Хуажева З. Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ
Тлевцежева М. М., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ
Меретукова М. М., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ
Сапиева С. К., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ
Хавдок А. Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ

Язык, текст и культура: проблемы лингвистики и изучения русского языка как иностранного : материалы III Международной научно-практической конференции / ответственный редактор: М. Р. Напцок. — Майкоп : АГУ, 2023. — 230 с.

ISBN 978-5-85108-431-7

В сборнике представлены материалы III Международной научно-практической конференции «Язык, текст и культура: проблемы лингвистики и изучения русского языка как иностранного», состоявшейся в Адыгейском государственном университете 8–9 июня 2023 года.

В статьях участников конференции рассмотрены актуальные проблемы современной лингвистики, лингвистические и культурологические аспекты межкультурной коммуникации, проблемы художественного текста и языковой личности автора, а также вопросы преподавания русского языка как иностранного.

Материалы конференции предназначены для филологов, лингвистов, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, а также для всех, кто интересуется вопросами лингвистики, русского языка и методики его преподавания.

Статьи печатаются в авторской редакции. Редакционная коллегия за содержание научных докладов ответственности не несет.

СОДЕРЖАНИЕ

1. СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Багиров Н.Р. (<i>Баку, Азербайджан</i>) К вопросу об отношении фразеологизмов к пословицам и поговоркам	9
Глебова Я.А. (<i>Белгород</i>) Фразеологические единицы с компонентом «Maison» в ивуарийском французском языке	14
Донина О.В., Олефир Н.А. (<i>Воронеж</i>) Лингвистический анализ современных ток-шоу	18
Квашнина В.А. (<i>Казань</i>) Национально-культурная специфика английских ФЕ с компонентом leg	22
Кожухова И.В., Шарова К.Б. (<i>Челябинск</i>) Жанры «шейминг» и «социальное порицание»: две стороны одной медали?	27
Лавриков В.А., Лаврикова Е.А. (<i>Казань</i>) О происхождении сленга и его особенностях	31
Подrezова С.С. (<i>Ногинск</i>) Проблематика культурного контекста в переводе	34
Токарева И.А. (<i>Ставрополь</i>) Актуализация фрейма <i>ОТЪЕЗД</i> в русских повестях второй половины XX века	38
Шхумишхова А.Р., Читао Л.Р. (<i>Майкоп</i>) Функциональный подход лингвистических исследований	41

II. ТЕКСТ И ДИСКУРС: ТИПОЛОГИЯ, РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Баранова А.Ю., Зацерковная А.С. (Майкоп) Концепт <i>тоска</i> в идиостиле Людмилы Улицкой.....	48
Богатырев А.В. (Тольятти) Произведения Агаты Кристи с точки зрения топонимики: Катония.....	52
Ворохобов А.В. (Нижний Новгород) Концептуализация религиозного дискурса.....	56
Воякина Е.Ю. (Тамбов) Малые сюжетосодержащие дискурсивные формы цифровой коммуникации в отражении клиповой культуры	60
Иванникова Е.Н. (Мытищи) Особенности системы глагольных форм времени в произведениях Нины Дашевской для детей.....	64
Кравцова В.Д., Гераськова М.М. (Калининград) Восклицательные предложения как экспликатеры авторской модальности в лирике А.Д. Дементьева.....	69
Мысовских Л.О. (Екатеринбург) Языковая личность автора в последних произведениях М.Ю. Лермонтова: рецепция сквозь призму экзистенциальной философии	73
Напцок М.Р. (Майкоп) Набоковский текст: транслингвальные параллели	77
Насибуллин Д.Р., Мальцев И.В. (Челябинск) К вопросу о лингвокультурных характеристиках рекламного дискурса.....	83
Немыка А.А., Сапожникова А.А. (Краснодар) Лингвокультурные смыслы в художественном дискурсе (на материале перевода текста повести Ч. Айтматова «Джамиля»)	86

Папейко А.А. (<i>Могилев, Беларусь</i>)	
Семантико-статистическая модель концепта «жизнь» в русском поэтическом дискурсе 1941–1980 гг.	90
Радько Е.В. (<i>Екатеринбург</i>)	
Миф о русском народе: языческие образы в тетралогии новой прозы Т. Толстой как отражение авторской картины мира.....	94

III. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТА КАК РЕСУРСА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Бондаренко Е.Н. (<i>Москва</i>)	
Формирование коммуникативной компетенции с помощью художественного текста	101
Вьюн Н.Д. (<i>Москва</i>),	
Тихоновецкая И.П. (<i>Минск, Беларусь</i>)	
Структурно-содержательный аспект реализации технологии визуальных опор при работе с текстом «Текстографика»	105
Зубанова Е.А., Хван Ж.А. (<i>Владивосток</i>)	
Текст как многофункциональный ресурс обучения русскому языку как иностранному.	110
Омакаева Э.У. (<i>Элиста</i>)	
Пословичный мини-текст как лингвострановедческий ресурс обучения РКИ китайских и монгольских студентов	113
Турилова М.В. (<i>Калуга</i>)	
Мемуары как исторический и краеведческий источник.....	118
Турсунова Ш.Н. (<i>Ташкент, Узбекистан</i>)	
Рассказ «Хамелеон» А.П. Чехова как материал для работы по синтаксису.....	121

IV. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

- Гончарова Е.И. (Санкт-Петербург)**
Особенности презентации персоналий на занятии
по русскому языку как иностранному 124
- Гузеева А.В. (Черняховск)**
Русские зоофразеологизмы как
лингвокультурологический компонент содержания
обучения русскому языку как иностранному 129
- Полякова Е.В. (Тольятти)**
Роль языкового и культурного компонентов
в обучении русскому языку как иностранному 133
- Сапиева С.К. (Майкоп)**
Рекламный текст как лингвометодическое
и лингвокультурологическое средство обучения
русскому языку как иностранному 137
- Селютин А.А. (Челябинск)**
Языковая адаптация обучающихся инофонов
как основа эффективной интеграции в российскую
систему образования 142
- Торопчина О.В. (Бийск)**
Специфика семантизации молодежного сленга
при формировании коммуникативной компетенции
на уроках русского языка как иностранного 147

V. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО

- Бойченко В.В. (Волгоград)**
Об опыте формирования лексико-грамматического
минимума по юриспруденции для иностранцев 152
- Васильев Д.В., Григорьева Е.Н. (Чебоксары)**
Современные стратегии обучения говорению
на уроке английского языка в средней школе 157

Концевая Г.М., Концевой М.П. (Брест, Беларусь) Большие языковые модели в обучении русскому языку как иностранному	161
Ли Сююй (Москва, Россия — Китай) К проблеме сопоставительного изучения глаголов ЛСГ межличностных отношений при обучении РКИ в англоязычной аудитории.....	165
Меретукова М.М., Тлехатук С.Р. (Майкоп) Проблемы обучения русскому языку слушателей подготовительного отделения из Афганистана (уровень А1).....	170
Орлова Е.А. (Москва), Рогожин-Спица И. (Турку, Финляндия) Обучение иностранных студентов русскому языку в Финляндии (опыт изучения диминутивов)	174
Хуажева З.Г. (Майкоп) Индивидуально-ориентированный подход в преподавании русского языка как иностранного	181
Чориев Б.А. (Денау, Узбекистан) Проблемы у узбекских студентов при переводе русских глаголов несовершенного и совершенного вида на узбекский язык.....	184

VI. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Игнатъева Е.А., Григорьева Е.Н. (Чебоксары) Творческое кооперирование как технология обучения.....	190
Осман Саадаллах Шерван Осман <i>(Екатеринбург, Россия — Ирак)</i> Влияние технологии и социальных медиа на изучение русского языка как иностранного	197
Ткаченко Е.А., Сороколетова А.Е. (Волгоград) Игра как эффективный метод решения проблем речевого общения: исследование влияния игровых элементов на развитие коммуникативных навыков	201

Тлевцежева М.М. (<i>Майкон</i>)	
Event-технологии как метод обучения русскому языку как иностранному	205
Хавдок А.Н. (<i>Майкон</i>)	
Интерактивный прием «Шесть шляп мышления» как средство развития речи учащихся на занятиях по РКИ	209
Чжан Ицзе (<i>Санкт-Петербург, Россия — Китай</i>)	
Использование национального корпуса русского языка для разработки упражнений по грамматике для изучающих РКИ: результаты эксперимента	215
Шипилова Ю.В., Яковенко Е.Е. (<i>Петропавловск, Казахстан</i>)	
Интернет-мем как метод обучения русскому языку	219
Сведения об авторах	223

I. СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ

**УДК 81'1
ББК 81.0
Б 14**

Багиров Н.Р.

Бакинский славянский университет, г. Баку (Азербайджан)

К ВОПРОСУ ОБ ОТНОШЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ К ПОСЛОВИЦАМ И ПОГОВОРКАМ

Аннотация. Статья посвящена одному из спорных вопросов лингвистики — являются ли пословицы, поговорки объектом изучения фразеологии в лингвистике. Рассматриваются мнения разных лингвистов. На наш взгляд, пословицы и поговорки не являются фразеологизмами и должны изучаться в составе паремиологии. Фразеологизмы выступают составной частью высказываемой идеи в процессе речи, в отличие от пословиц, употребляются только в переносном значении, способны занимать свое место в лексико-словарном фонде языка.

Ключевые слова: общее языкознание, тюркологическое языкознание, фразеологизмы, пословицы, поговорки.

Baghirov N.R.

Baku Slavic University, Baku (Azerbaijan)

ON THE QUESTION OF THE RELATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS TO PROVERBS AND SAYINGS

Abstract. The article is devoted to one of the controversial issues of linguistics — whether proverbs, sayings are the object of studying phraseology in linguistics. The opinions of different linguists are considered. In our opinion, proverbs and sayings are not phraseological units and should be studied as part of paremiology. Phraseological units are an integral part of the expressed idea in the process of speech, unlike proverbs, they are used only in a figurative sense, and are able to take their place in the lexical and vocabulary fund of the language.

Keywords: general linguistics, Turkological linguistics, phraseological units, proverbs, sayings.

Одним из наиболее спорных вопросов как в общем языкознании, так и в тюркологии, является проблема определения, уточнения границ фразеологических единиц. По мнению лингвистов-фразеологистов, единого мнения исследователей по данной проблеме нет. Как и в общем языкознании, в тюркологическом языкознании «объект фразеологии понимается лингвистами по-разному, и нет единого представления об объеме, основных признаках фразеологических единиц» [13, с. 14; 12, с. 5]. Ряд лингвистов-фразеологистов расширяют границы фразеологизмов по своему усмотрению, некоторые исследователи принимают границы фразеологии за ограниченные рамки, то есть рассматривают фразеологизмы «в рамках идиоматических выражений» [12, с. 5]. Авторы, занимающихся объектом изучения фразеологии, можно условно разделить на три группы: 1) все виды устойчивых словосочетаний, имеющих в готовом виде в любом языке: пословицы и поговорки, газетные штампы, сложные и парные слова, составные термины, метафорические выражения, афоризмы, крылатые выражения, притчи, созданные писателями, штамповые фразы, выражения, называемые клише, литературные цитаты, которые входят во фразеологизм. Такое расширение границ фразеологизмов неверно, по крайней мере, потому, что в этом случае фразеологизмы как фразеологическая категория «теряют свою конкретность и определенность» [12, с. 5]; 2) включающие во фразеологию не все, а определенную часть устойчивых словосочетаний, уже имеющих в языке в готовом виде, то есть устойчивые словосочетания, стороны которых не расчленены смыслом и структурой, а образно обработаны, эквивалентны лексическим единицам, «рассматриваемые только в рамках идиоматических выражений» [12, с. 5]; 3) те, которые частично включают пословицы и поговорки во фразеологию, и кто считает источником фразеологии и фразеологизмом определенную часть пословиц и поговорок на любом языке. В лингвистической литературе первый такой подход к объекту исследования фразеологии называется фразеологизмом в «широком», а второй — в «узком» смысле.

В русском языкознании фразеология в широком смысле нашла свое отражение сначала в словаре В. Даля, а затем и в словаре М.И. Михельсона. Будучи лексикографом и фразеологистом, М.И. Михельсон включает во фразеологию все пословицы, поговорки и тому подобные образные выражения [11, с. 4–7]. Кроме того, В. Виноградов, впервые в лингвистике

давший научно-теоретическую, практическую классификацию фразеологизмов, в своей статье программного характера «Основные понятия русской фразеологии», написанной в 1946 году, подходит к фразеологии в широком смысле, разделяя фразеологизмы на три части. Широко принимая фразеологизмы по сравнению с другими видами фразеологизмов, он отмечает, что «к фразеологизмам относятся также народные пословицы и поговорки» [9, с. 133]. Выступая против включения пословиц и поговорок в состав фразеологии, А.М. Бабкин пишет, что включение пословиц в состав фразеологизмов отрицательно сказывается на понимании природы фразеологии [8, с. 17].

Как и в общем языкознании, так и в тюркологическом языкознании объект фразеологии понимается и воспринимается лингвистами-фразеологистами по-разному. Группа лингвистических фразеологистов (Г.Х. Ахунзянов, Ч.Г. Сайфуллин, С. Джафаров, А. Гурбанов, К. Алиев, З. Ализаде и др.) объектом изучения фразеологии считают пословицы и поговорки. В исследовательской работе «Устойчивые словосочетания в современном уйгурском языке» Сайфуллин приводит пословицы и поговорки, употребляемые в уйгурском языке, в составе фразеологических изречений [14, с. 7]. В своей исследовательской работе «идиомы» Ахунзянов наряду со всеми устойчивыми сочетаниями слов, существующими в татарском языке, включает во фразеологию пословицы и поговорки [7, с. 13]. В азербайджанском языкознании фразеология также воспринимается многими исследователями в широком смысле. Объектом изучения фразеологии Джафаров считает пословицы и поговорки [2, с. 116–123]. Принимая фразеологизм в широком смысле, азербайджанский ученый Гурбанов отмечает, что пословицы составляют древнейший слой фразеологии языка и должны быть истолкованы как материал словарного состава языка [5, с. 18].

Рассматривая фразеологизм как стилистическую категорию, Алиев включает в состав фразеологизмов пословицы и поговорки, народные изречения и т.д. [6, с. 27]. По словам Ализаде, «пословицы и поговорки — это фразеологические выражения, которые образуют особый пласт в системе фразеологии и выражают законченную идею» [3, с. 79]. В Азербайджанской лингвистике Н. Байрамов также выступает против отнесения пословиц к фразеологии, указывая на то, что «в целом нет научного обоснования для того, чтобы пословицы и поговорки

считались составной частью фразеологии языка» [1, с. 40–44]. В тюркологической лингвистике наряду с теми, кто считает пословицы и поговорки объектом изучения фразеологии, есть и те, кто выступает против этой идеи. Башкирский лингвист Ураксин отмечает, что «пословицы всегда опираются на какую-то логику, фразеологизмы выражают какое-то понятие. Фразеологизмы и пословицы входят в речь по-разному. Однако в авторской речи он выступает в различных формах глагола «deyir», который является вспомогательным глаголом [11, с. 19–20]. Ряд исследователей предлагают дифференциальный подход к поговоркам. Они отмечают, что «часть поговорок как фразеологизмы выражают значение сказуемости и модальности, образно обобщают любое событие, произошедшее в жизни» [11, с. 20; с. 10, 108]. Поговорки требуют дифференцированного подхода, потому что за каждым поговорками стоит повествование, анекдот. В азербайджанском языке часто используются такие пословицы, как “*sən çaldın, qələt yağ küpəsindədir, dava yorğan davasl imiş*” и т.д. Суть поговорок становится непонятной, если при их использовании в процессе общения не рассказываются повествования об этих поговорках.

Мы отметили, что есть и третья группа исследователей, которые относят определенную часть пословиц к фразеологии. Об этом В.Р. Жуков пишет, что «к фразеологии можно отнести лишь очень ограниченное количество пословиц и поговорок. Такие пословицы и поговорки употребляются только в переносном плане, и образуется предикативное, непредикативное словосочетание, не разлагающееся синтаксически, как фразеологизм» [10, с. 108].

А. Гаджиева, говоря об отношении паремиологических единиц к фразеологии, пишет: «О определенную часть пословиц и поговорок можно принять как они есть, а часть можно принять как фразеологизмы, созданные путем редукции и членения» [4, с. 125]. Из высказываний автора можно сделать вывод, что фразеологизмы “*əldən qalmaq, əldən tutmaq*” и др., употребляемые в современном азербайджанском языке, возникли в результате членения пословиц “*Əldən qalan, əlli il qalar; Əl tutmaq, Əldən qalıb*” и др.

На наш взгляд, фразеологизмы возникают не путем членения пословиц, а наоборот, фразеологизмы принимают непосредственное участие в образовании пословиц и становятся их «строительным» материалом. Из всего сказанного можно сделать вывод, что пословицы не являются объектом изуче-

ния фразеологии и их нельзя отнести к фразеологии. Хотя оба примера имеют общие черты — существовать на языке в готовом виде, невозможность дословного перевода с одного языка на другой и т.д. Пословицы не выступают составной частью мысли, реализуемой в речевом процессе, не обрабатываются как эквиваленты лексической единицы или предложения, не входят в лексико-словарный фонд языка. Пословицы входят в речевой процесс извне, где-то с помощью вспомогательных слов, словосочетаний такого типа, как цитата “*necə deyərlər, atalar demişkən, filankəs demişkən, türkün sözü*” и т.д., характеризуются интертекстом (текст в тексте), имеют самостоятельное значение и в некоторых случаях требуют пояснения. Во время общения можно строить нашу речь даже без участия паремиологических единиц. В это время мы невольно в процессе зарождения общения используем фразеологизмы сколько угодно в построении речи. Пословицы используются в процессе общения в зависимости от ситуации, обстоятельств. Для фразеологизмов не требуется ситуативности, обстоятельств. Фразеологизмы являются объектом изучения языкознания.

Примечания:

1. Bayramov H. Azərbaycan dili frazeologiyasının əsasları. Bakı: Maarif, 1978. 174 s.
2. Cəfərov S. Müasir Azərbaycan dili (Leksika). Bakı, 1970. 235 s.
3. Əlizadə Z. Azərbaycan atalar sözlərinin həyatı. Bakı: Yazıçı, 1985. 245 s.
4. Hacıyeva Ə. Müxtəlif sistemli dillərdə somatik frazeoloji vahidlər. Bakı, 2007. 347 s.
5. Qurbanov A. Müasir Azərbaycan dilinin frazeologiyası. Bakı, 1963. 38 s.
6. Алиев К.Ю. Стилистические особенности фразеологии в художественной литературе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Баку, 1966. 28 с.
7. Ахунзянов Г.Х. Идиомы (исследование на материале татарского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1974. 31 с.
8. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники. Л., 1970. 290 с.
9. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Виноградов В.В. Лексикология. Лексикография: избр. тр. М., 1977. С. 45–69.
10. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М., 1964. 350 с.
11. Михельсон М.И. Русская мысль и речь: свое и чужое: опыт русской фразеологии. Т. 1. СПб., 1903. 779 с.

12. Ураксин З.Г. Фразеология башкирского языка. М.: Наука, 1975. 193 с.

13. Умаров Э.А. Фразеологический словарь «Хазойин-ул маоний» Алишера Навои. Ташкент: Фан, 1971. 140 с.

14. Сайфуллин Ч.Г. Устойчивые словосочетания в современном уйгурском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1953. 22 с.

© Багиров Н.Р., 2023

УДК 81'282.8

ББК 81.053.6

Г 53

Глебова Я.А.

Белгородский государственный университет, г. Белгород

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ
С КОМПОНЕНТОМ «MAISON»
В ИВУАРИЙСКОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

Аннотация. Статья посвящена функционированию фразеологизмов в современной разновидности французского языка в Кот-д'Ивуаре. В статье рассмотрены фразеологические единицы с компонентом «maison/дом», используемые всеми слоями общества. Проведенный анализ выявил важность понятия «maison» для ивуарийского общества. Выявленные и проанализированные единицы отражают как современные повседневные реалии, так и аспекты традиционной культуры Кот-д'Ивуара.

Ключевые слова: ивуарийский французский язык, Кот-д'Ивуар, фразеологизм, дом, реалии.

Glebova Ya.A.

Belgorod State University, Belgorod

**PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT
“MAISON” IN IVORIAN FRENCH**

Abstract. The article deals with the functioning of phraseological units in the modern varieties of French in Ivory Coast. The article examines the phraseological units with the component “maison/house” used by all strata of society. The analysis revealed the importance of the concept “maison” for Ivorian society. The identified and analysed units reflect both modern everyday realities and aspects of Ivorian traditional culture.

Keywords: Ivorian French, Ivory Coast, phraseology, home, realities.

Дом имеет важное и символичное значение во всех культурах. Фразеологизмы с компонентом «*maison*» (фр. «дом») в разновидности французского языка Кот-д'Ивуара отражают ивуарийские реалии. На наш взгляд, фразеологизмы «сохраняют свою самобытность во многом благодаря отражению уникальных реалий окружающей действительности (например, использованию образов местных ландшафтов, продуктов питания, животных и т.д.)» [1, с. 11]. Под фразеологизмом, мы вслед за В.М. Мокиенко, понимаем «сочетание слов, которое может воспроизводиться в готовом виде, обладает слитностью значения составляющих его слов и экспрессивностью» [2, с. 4].

Кот-д'Ивуар представляет собой сочетание городских и сельских районов. Его города, особенно Абиджан, заполнены современными зданиями в европейском стиле. Города резко контрастируют с многочисленными деревнями (до которых часто можно добраться только по грунтовым дорогам), чья архитектура состоит из простых хижин и жилищ, напоминающих о колониальном прошлом страны.

Словосочетание *maison à étage(s)* или *maison en étage(s)* распространено среди всех слоев населения и обозначает «многоэтажный дом». Многоэтажный дом представляет собой современный тип жилища с одним или несколькими этажами, чаще всего расположенное в городской черте. Однако данный фразеологизм может применяться к двухэтажным строениям, построенным состоятельными ивуарийцами в деревнях:

Je fais construire la première maison en étages de mon village. — Я построил первый многоэтажный дом в моей деревне.

Фразеологизм *maison chambre-salon* используется в основном городским населением для номинации небольшой квартиры типа F2, состоящей из спальни, гостиной, кухни и совмещенного санузла.

Ma maison chambre-salon coûte 10 000F [3, р. 117]. — Моя квартира стоит 10 000 франков.

Для наименования любого здания, выполненного из современных прочных материалов (кирпич, металл, бетон и т.д.) широко распространено выражение *maison en dur*.

Il compte beaucoup de maisons en dur dont plusieurs villas. — Сегодня здесь много современных домов, в том числе несколько вилл.

Традиционные дома в Африке, как и другие аспекты африканской культуры, очень разнообразны. На протяжении

истории у африканцев были свои архитектурные традиции. В африканских домах используется широкий спектр материалов, таких как солома, палки/дерево, грязь, глинобитный кирпич, утрамбованная земля и камень, причем предпочтения в выборе материалов зависят от региона. В Кот-д'Ивуаре большинство традиционных деревенских домов построены из глинобитных кирпичей и соломы, с соломенными крышами или крышами из гофрированного железа.

Словосочетание *maison en baraque* используется в основном ивуарийцами, владеющими базилектной и мезолектной разновидностями французского языка, не получившими образования или получившими начальное школьное образование. Данный фразеологизм обозначает жилище, построенное из грубо отесанных досок и в русском языке синонимично лексемам «хижина» или «барак»:

Lorsque vous construisez une maison en baraque, vous savez qu'un jour ou l'autre elle s'écroulera. — Когда вы строите барак, вы знаете, что в один прекрасный день он рухнет.

Un cousin de mon beau-père nous avait offert de demeurer chez lui. C'était une petite maison en baraque. [4, p. 32]. — Двоюродный брат моего тестя предложил нам пожить у него. Это был небольшой дом, похожий на барак.

Фразеологизм *maison des chaises* используется для наименования места, используемого для совершения традиционных обрядов, и ярко отражает национально-культурную специфику Кот-д'Ивуар. Ранее так называли хижину, в которой по традиции хранили троны усопших королей.

La maison des chaises est à la fois un sanctuaire où a lieu le culte des ancêtres et un musée privé où sont conservées les précieuses reliques du clan. [5, p. 30] — Святилище — это место, где совершается культ предков, и частный музей, где хранятся драгоценные реликвии клана.

Часть зданий, в том числе и жилых домов в сельской местности, возведены без документов на право собственности на участок земли, что является незаконным. Так, выражение *maison lotie* в ивуарийском французском языке отражает обратную ситуацию и используется для наименования дома, построенного на участке земли, выделенном администрацией.

C'est la seule maison lotie. Cela explique pourquoi elle a été épargnée. — Это единственный дом, который был построен законно. Это объясняет, почему его пощадили.

Словосочетание *maison d'arrêt et de correction* (М.А.С.А.) широко распространено в ивуарийском обществе и означает тюрьму, используемую для содержания под стражей как обвиняемых, так и осужденных.

C'est ainsi que nos établissements servent en même temps de maisons d'arrêt et de correction. — Таким образом, наши учреждения используются одновременно как тюрьмы и исправительные учреждения.

Certains on tété appréhendés et incarcérés à la MACA. — Некоторые были задержаны и заключены в тюрьму.

Интересна устойчивая конструкция *à chez moi maison* (к себе домой), распространенная в речи ивуарийцев, не получивших хорошего образования. Вместо местоимения *moi* могут использоваться другие ударные местоимения (например, *toi, lui* и т.д.).

Il a parti à chez lui maison. — Он пошел к себе домой.

Таким образом, фразеологические единицы с компонентом «*maison*» являются продуктивными и отражают как современные бытовые реалии жизни ивуарийцев, так и традиционные аспекты ивуарийской культуры.

Примечания:

1. Багана Ж., Глебова Я.А. Воплощение концепта «*générosité*» (благородство, щедрость) в африканских пословицах // INTERLINGUA-2022: сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. Липецк, 2022. С. 7–12.

2. Мокиенко В.М. В глубь поговорки: рассказы о происхождении крылатых и образных выражений. СПб.: Авалон : Азбука-классика, 2007. 256 с.

3. Deniel R. Oui, patron! Boys cuisiniers en Abidjan: Inades, 1991. 162 p.

4. Kouadio A. Un impossible amour. Abidjan: Inades, 2003. 96 p.

5. Amon D'aby F.J. La mare aux crocodiles. Abidjan: NEA, 1999. 122 p.

© Глебова Я.А., 2023

УДК 81'1
ББК 81.055.515
Д 64

Донина О.В., Олефир Н.А.

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТОК-ШОУ

Аннотация. В статье приводится лингвистический анализ общественно-политического ток-шоу «Время покажет», которое занимало ведущую роль в телевизионной эфирной сетке в 2022 году. Актуальность работы заключается в недостатке похожих работ. В исследовании использованы количественные методы анализа; были построены столбчатые диаграммы, отражающие количество словоформ наиболее частотных семантических групп, а также был проведен анализ тональности частотных слов.

Ключевые слова: общественно-политические ток-шоу, анализ тональности, квантитативная лингвистика, медиалингвистика, медиатексты.

Donina O.V., Olefir N.A.

Voronezh State University, Voronezh

LINGUISTIC ANALYSIS OF MODERN TALK SHOWS

Abstract. The article provides a linguistic analysis of the socio-political talk show “Time Will Tell”, which played a leading role in the television broadcast network in 2022. The relevance of the work lies in the lack of similar works. Quantitative methods of analysis were used in the research; bar charts were constructed, they reflect the number of word forms of the most frequent semantic groups, and the tonality of frequency words was analyzed.

Keywords: socio-political talk shows, sentiment analysis, quantitative linguistics, media linguistics, media texts.

Возникновение в России в середине 90-х годов общественно-политических ток-шоу связано с демократическими переменами, в центре которых находилось общество. Поскольку подобные ток-шоу отражают общегражданскую позицию и учитывают менталитет конкретного народа, их важно исследовать [1, с. 120].

В отечественном научном пространстве наблюдается недостаток работ, связанных с лингвистическим анализом ток-

шоу, что и послужило причиной проведения исследования. Кроме того, интерес к данной теме объясняется увеличением времени, которое занимают ток-шоу политической направленности в программной сетке телевизионного эфира за прошедший год.

В качестве материала анализа использовались скрипты выпусков ток-шоу «Время покажет», которое, по данным портала исследовательской компании Mediascope [2], было в первой тройке лидеров в рейтинге телепередач по зрительским просмотрам в жанре «социально-политические программы» за исследуемый период.

Из архива передачи «Время покажет» было отобрано 14 эфирных дней 2022 года. Основным критерием для отбора послужило количество выпусков, которые выходят ежедневно. Типичным количеством является 3 или 2 выпуска в день, однако 14 дней программа выходила от 4 до 6 раз. Выпуски ток-шоу находятся в открытом доступе. Скрипты, необходимые для анализа, были получены при помощи автоматической транскрибации видео с видеохостинга YouTube и последующим ручным редактированием, составившим 124 часа, полученного текста, которое было необходимо в связи с недостатками автоматизированного процесса: отсутствием знаков препинания и разметки реплик, принадлежащих тому или иному говорящему.

Всего было обработано 62 часа хронометража телепрограммы и извлечены описанным выше образом скрипты, помогающие анализировать текст. В результате был получен общий список слов, состоящий из 242 560 словоупотреблений, встречающихся в речи ведущих и приглашенных экспертов ток-шоу. Из этого списка было отобрано 50 наиболее частотных лексических единиц, которые в нашем корпусе встретились 45 251 раз.

Частотные леммы были разбиты на семантические группы. Основываясь на количестве словоформ, входящих в каждую семантическую группу, была построена столбчатая диаграмма (рис. 1).

На графике видно, что наиболее объемная семантическая группа — «государственность», составляющая 16 039 словоупотреблений. В нее вошли леммы, связанные с названиями государств и международными явлениями. Эта семантическая группа больше группы «интеллектуальная деятельность», состоящей из глаголов «знать», «понимать» и «думать», в 4,7 раз.

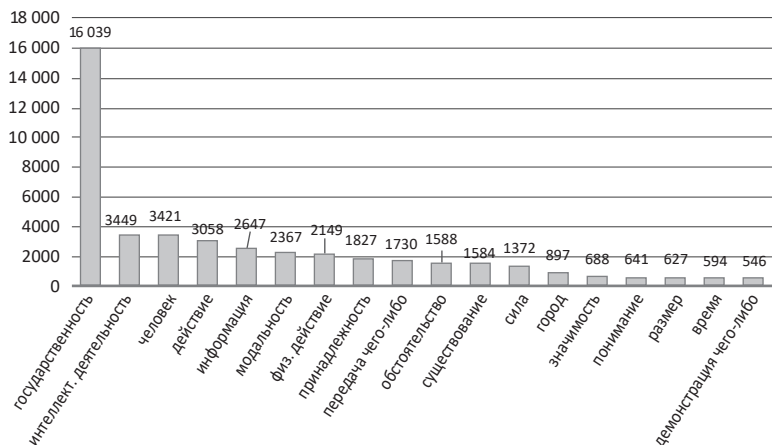


Рис. 1. Количество словоформ 50-ти частотных лемм в семантических группах

Был проведен анализ тональности. При помощи словаря тональности, разработанного Д.И. Кулагиным [3, с. 1110], был выяснен эмоционально-оценочный заряд каждой из частотных лемм и метка полярности, которая могла быть положительной, нейтральной или отрицательной. На основе полученных данных был построен график, отражающий количество словоупотреблений каждой семантической группы всех трех меток полярности (рис. 2).

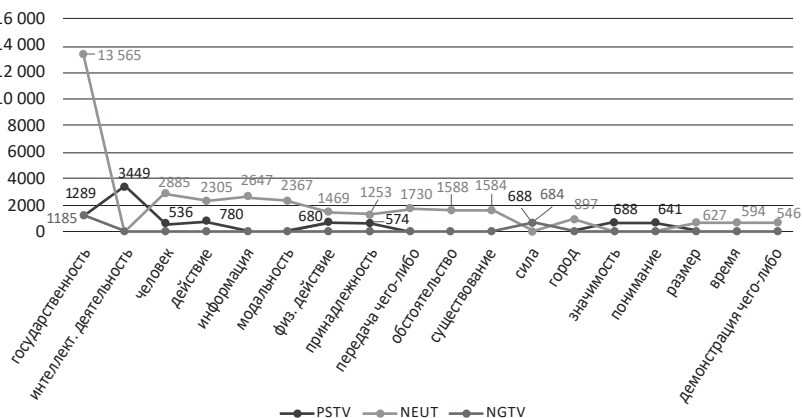


Рис. 2. Количество словоупотреблений каждой семантической группы трех меток полярности

Слова, имеющие нейтральную полярность, преобладают. Они составляют 34 507 употреблений, что в 3,7 раз больше объема позитивной полярности и в 18 раз больше объема отрицательной полярности. В самой объемной семантической группе «государственность» слов нейтральной полярности больше слов с положительной полярностью в 10,5 раз, а слов с отрицательной полярностью — в 11 раз. Семантическая группа «сила» состоит на 50% из слов с положительной полярностью и на 50% — с отрицательной полярностью. Семантические группы «интеллектуальная деятельность», «значимость» и «понимание» включают в себя слова только положительной метки полярности.

Таким образом, исследуемое общественно-политическое ток-шоу «Время покажет» обладает рядом лексических особенностей: употреблением большого количества связанных с современными государствами слов, которые имеют преимущественно нейтральную полярность, а также глаголов интеллектуальной деятельности положительной полярности, встречающихся в каждом выпуске передачи за исследуемый период.

Примечания:

1. Козлова О.А., Бондарев Д.А. Национальные особенности развития жанра общественно-политического ток-шоу на российском телевидении // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 8: Литературоведение. Журналистика. 2011. № 10. С. 119–125.

2. Рейтинги: портал исследовательской компании. URL: <https://mediascope.net> (дата обращения: 06.11.2022).

3. Кулагин Д.И. Открытый тональный словарь русского языка КартаСловСент // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Вып. 20. М., 2021. С. 1106–1119.

© Донина О.В., 2023

© Олефир Н.А., 2023

УДК 811.111'373
ББК 81.432.1-36
К 32

Квашнина В.А.

Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева — КАИ, г. Казань

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКИХ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ LEG

Аннотация. Один из возможных способов изучения специфики культуры любого народа является изучение его языка. Именно фразовые единицы, формировавшиеся годами, способны передать многие тонкости бытия людей, их душу и ценности. В английском языке чаще всего используются фразеологизмы с частями тела (hand, leg, head). В статье описываются национально-культурные особенности английских фразовых единиц с компонентом leg.

Ключевые слова: фразеологизм, культура, национально-культурная специфика, семантика, язык, лексема leg.

Kvashnina V.A.

Kazan National Research Technical
University named after A.N. Tupolev — KAI, Kazan

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF ENGLISH FE WITH THE LEG COMPONENT

Abstract. One of the possible ways to study the specifics of the culture of any nation is to study its language. It is phrasal units formed over the years that are able to convey many subtleties of people's existence, their soul and values. In English, phraseological units with body parts (hand, leg, head) are most often used. The article describes the national and cultural features of English phrasal units with the leg component.

Keywords: phraseology, culture, national-cultural specificity, semantics, language, leg lexeme.

Лексика и фразеология являются самыми переменчивыми частями языка, которые отражают изменения в языковом коллективе народа. Еще с древних времен язык считается главным источником информации. Все народы используют его, чтобы обмениваться опытом, создавать письмена и передавать знания из поколения в поколение. Эти знания отражают ценности, быт, представления о мире и культуре народа, использующего этот

язык. Все это является результатом связи языка и человеческого мышления, что в свою очередь дает возможность оценивать ход эволюции и развития человека. Культура, в свою очередь, является также многогранной и многозначной. Культура — это совокупность определенных знаний, умений, навыков, традиций и обычаев определенного круга людей. В ней также соединены искусство и взгляды людей на мир. Культура складывается веками и несет накопленный опыт до наших дней. Она затрагивает абсолютно все сферы жизни людей: от религии до науки, от политики до экономики, от образования до искусства. Без нее было бы невозможно формирование наших личностей, наших отношений и наших взглядов на определенные вещи. Поэтому можем утверждать о том, что культура — это не только картины, музыка и балет, но и духовная составляющая народа, его менталитет и быт. Язык и культура тесно взаимосвязаны и изучение одного невозможно без изучения другого. Этот принцип применили в 2001 году на факультетах иностранного языка. Там добавили такой предмет как «Язык и проблемы межкультурной коммуникации», что показывает важность знания культуры народа при изучении определенного языка.

Так, например, в Англии было широко распространено коневодство. Помимо того, что лошади являлись главным наземным транспортом для людей почти до восемнадцатого века, они также были главными помощниками в сельском хозяйстве и на войне. С этих животных часто писали картины, они отражали статус людей, поэтому свой след они оставили и в языке. Фразеологизм «be (или get up) on one's hind legs» означает встать на дыбы, воспротивиться, заупрямиться; прийти в ярость или подняться, чтобы произнести речь [3, с. 445]. ФЕ связан с лошадей, с ее поведением. Когда лошадь злится или упрямится, она встает на задние лапы — встает на дыбы. В этом выражении люди сравнили свое поведение с поведением этих животных. Например, *“She got up on her hind legs and told them all to go to blazes. She has a tendency to get up on her hind legs and tell people off”* [6]. Она разозлилась и велела им всем убираться восвояси. У нее есть склонность упрямиться и отчитывать людей.

Еще одна фразовая единица связана с животными: “(as) crooked as a dog's hind leg” [3, с. 445] значит бесчестный, непорядочный; плохой, неправильный. В ее состав входит слово crooked, которое означает «изогнутый, кривой». Что можно расценивать как «неправильный». Предположительно, что это выражение относится к тому факту, что сустав задней лапы

собаки, как будто, направлен «не в ту» сторону, если сравнивать его с человеческой ногой. Криво, не только в смысле участия в незаконной деятельности, но и неестественным образом. Возможно предполагалось, что изогнутый — это плохо, прямой — это, по сути, хорошо. В русском языке есть фразеологизм с похожим значением. Часто используемое выражение «пойти по кривой дорожке» означает, что человек отклоняется от общепринятых норм и моделей поведения в своих действиях. Например, *“Their company is doomed to a crisis because their director is crooked as a dog’s hind leg”*. Их компания обречена на кризис, потому что их директор негодяй и жулик.

В фразовых единицах языка могут быть отражены не только быт или черты характера народа, но и территориальные особенности страны. Великобритания считается островным государством в Европе, которое еще несколько веков назад служило центром мощной колониальной империи. Поэтому морской флот был неотъемлемой частью жизни каждого англичанина. Морской темой пронизано всё искусство английской нации. Так и в языке море нашло свое отражение в фразовых единицах. Например, выражение “show a leg” обозначает встать с постели. Оно имеет морское происхождение. Выражение переводится в прямом смысле как показывать ногу. Этот фразеологизм впервые начали употреблять на кораблях британского морского флота. Фразой “Wakey, wakey, rise and shine, the morning’s fine. Show a leg, show a leg, show a leg” будили весь экипаж. А переводится это как «Проснись, встань и блесни, утро прекрасное. Покажи ногу, покажи ногу, покажи ногу». Раньше, когда корабль находился в порту, женщинам разрешали ночевать на его борту. По утрам, чтобы быстро определить, кто должен идти на службу, все матросы, спящие в гамаках, вынуждены были показать голую ногу — таким образом становилось ясно, кто из них моряк, а кто женщина. Женщинам предоставлялась возможность поспать дольше. Например: *“Show a leg, Henri,” he announced “Ere’s a couple of gents to see yer”* (A. Hailey, *‘In High Places* ch. III). — Вставай скорей, Анри, — закричал Гейтс. — Два джентльмена хотят с тобой поговорить [3, с. 446].

Для того чтобы понять смысл фразеологизма, зачастую необходимо узнать историю его появления. Базируясь на повторяющихся ситуациях или действиях в прошлом, культурные особенности могут быть описаны в краткой форме, которая часто используется в речи людей. Фразеологизмы представляют собой содружественное пространство различных культур

и языков, в котором воплощены различные смысловые черты. Порой их нельзя распознать сразу, так как они замаскированы именно в контексте употребления. Они смогли соединить в себе различные ассоциации, связанные с религиозными взглядами, бытовыми установками, индивидуальными и коллективными представлениями мира. Именно поэтому фразовые компоненты важны для восприятия полной картины национальных языковых особенностей изучаемого языка.

Фразовая единица “break a leg” означает «ни пуха, ни пера», то есть желание удачи кому-либо. Эта ободряющая фраза обычно произносится тому, кто собирается выступить перед аудиторией, особенно театральному актеру. Она использовалась еще во времена Шекспира и тогда означала выйти на поклон, согнув колено. Считается, что это выражение используется из-за суеверия. Если пожелать просто удачи, то хорошего результата точно не ждать, в то время как пожелание сломать ногу защищает его от темных сил и обеспечивает удачу. Но точное происхождение фразы неизвестно. *“Break a leg!” shouted the stage manager to the heroine. Let’s all go and do our best. Break a leg! — «Удачи!», — крикнул режиссер героине. Давайте все пойдем и сделаем все, что в наших силах. Ни пуха, ни пера!* [7]

Помимо развитого в Великобритании искусства, театра, живописи и литературы, на улицах страны процветали грабежи. Отсюда и возникло выражение “pull smb.’s leg”, которое позже стало употребляться в шутливой форме. Оно означает «подшучивание над кем-либо». Также может употребляться в значении «морочить голову человеку»; «водить кого-либо за нос» (отсюда leg-pull(ing) попытка одурачить). Появление этой идиомы связано с Англией в 1800-х годах, когда местные грабители на улицах стали все чаще использовать провода, вытягивая их таким образом, чтобы человек споткнулся и потянул ногу. В это время грабители могли забрать у своих жертв ценные вещи, пока они лежали на земле. Постепенно люди начали использовать такие трюки не ради злого умысла, а для шуток и розыгрышей друг друга без намерений навредить кому-либо. Отсюда и появилось уже шутовское значение этого фразеологизма. Пример: *“Today I got a phone call from the president, but it turns out it’s just my brother pulling me leg”.* *Сегодня мне позвонил президент, но оказалось, что это просто мой брат дурачит меня.*

Таким образом, компонент leg является основой для фразовых единиц, которые получили культурное переосмысле-

ние. Они базируются на социальных, бытовых и исторических реалиях, а также особенностях различных сфер жизни. Фразеологизмы являются особым знаком языка, который включает в себя культурные смыслы, создаваемые референцией к предметной области культуры. Их функции — передавать информацию об окружающем мире и культурные смыслы. Переосмысление значений фразовых единиц помогает раскрыть ситуации и действия, связанные с мировосприятием и жизнедеятельностью народа и указывают на его культурную специфику. Роль слова-компонента фразеологизма воздействует на восприятие в целом. Культурная семантика взаимодействует с языковой семантикой и обусловлена историческим прошлым, социальными и бытовыми поведенческими, а также территориальными особенностями. Фразеологические единицы до сих пор служат для обозначения важных и актуальных фрагментов действительности для носителей языка.

Примечания:

1. Зимин В. Культурная коннотация фразеологизмов русского языка // *Studia Rossica Posnaniensia*. Т. XXXIII. Adam Mickiewicz University Press, Poznań: 2006. С. 133–140.
2. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика фразеологизмов: лингвокультурологический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 654 с.
3. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь : около 20 000 фразеологических единиц. М.: Рус. яз., 1984. 944 с.
4. Лексикология и фразеология современного английского языка = *Lexicology and Phraseology of Modern English* : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. — М.: Академия, 2011. 352 с.
5. Социологический словарь / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М.: Норма, 2008. 606 с.
6. The three Dictionary by Farlex. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/get+up+on+hind+legs>.
7. The three Dictionary by Farlex. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/break+a+leg>.
8. The Oxford Dictionary of Idioms. Second edition / ed. by J. Siefring. Oxford: Oxford University Press, 2006. 340 p.
9. Gulland D.M., D. Hinds-Howell. The Penguin Dictionary of English Idioms. L.: Penguin Books Ltd, 1994. 305 p.
10. The History of Horses in Britain. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.5304b141-644e8bd5-d65e0acb-74722d776562/https/www.historic-uk.com/CultureUK/The-History-of-Horses-in-Britain/.

© Квашнина В.А., 2023

УДК 81'27'42
ББК 81.006.2
К 58

Кожухова И.В., Шарова К.Б.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск

ЖАНРЫ «ШЕЙМИНГ» И «СОЦИАЛЬНОЕ ПОРИЦАНИЕ»: ДВЕ СТОРОНЫ ОДНОЙ МЕДАЛИ?

*Работа выполнена при содействии
Фонда поддержки научных инициатив
Челябинского государственного университета*

Аннотация. В работе рассматриваются основные характеристики жанров «шейминг» и «социальное порицание»: приводятся причины, в связи с которыми отсутствует возможность взаимозамещения наименования одного жанра другим. Описывается употребление анализируемых жанров в диахроническом аспекте: шейминг становится популярным в связи с особенностями интернет-коммуникации первого десятилетия XXI в., в то время как социальное порицание ассоциируется с первой половиной XX в. В конце авторы намечают перспективы исследования.

Ключевые слова: шейминг, социальное порицание, речевой жанр, адресат, адресант, интернет-коммуникация, анонимность, стыд, воспитательный характер.

Kozhukhova I.V., Sharova K.B.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

SHAMING AND SOCIAL CENSURE: TWO SIDES OF ONE MEDAL?

Abstract. The paper examines the main characteristics of the genres “shaming” and “social censure”: the reasons for which there is no possibility of substituting the names of one genre with another are given. The use of the analyzed genres is described in a diachronic aspect: shaming becomes popular due to the peculiarities of Internet communication of the first decade of the XXI century, while social censure is associated with the first half of the XX century. At the end, the authors outline the prospects of the study.

Keywords: shaming, social censure, speech genre, addressee, Internet communication, anonymity, shame, educational character.

Шейминг — довольно популярный объект исследований антропоцентрической направленности: социологии, психоло-

гии. Исследование языковой составляющей шейминга также набирает популярность. Портал e-library показывает 266 публикаций с ключевым словом «шейминг». Предполагаем, что количество исследований, посвященных шеймингу и схожим явлениям, будет только увеличиваться, что связано с активным использованием сервисов Web 2.0, анонимизации интернет-коммуникации, появлением новых социальных практик, манипулированием, сдвигом стран с «культурой вины» в сторону «культуры стыда» и др.

В данной работе нас интересует эксплуатация лексемы «шейминг» в русском языке, в том числе в связи с принятыми в 2023 г. изменениями в закон «О государственном языке Российской Федерации», в п. 6 которого читаем: «При использовании русского языка <...> не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка <...>, за исключением иностранных слов, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке <...>» [1]. Анализируемая лексема не встречается в общедоступных словарях русского языка, что связано с относительно недавним временем проникновения в русский язык, с одной стороны и статусом английского жаргонизма — с другой. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть варианты замены лексемы.

Одним из вариантов замены можно считать *публичное (или общественное) порицание*. Как и в случае с шеймингом, публичное порицание связано с осуждением (порой — саркастичным, сопряженным с аггравирующими импозитивность коммуникативными техниками) поступка/высказывания, находящимся в противоречии с принятыми в обществе нормами. В случае с публичным порицанием эти нормы могут быть закреплены законодательно. Реализация шейминга, особенно в интернет-пространстве, может зависеть от точки зрения определенного сообщества. Так, можно встретить противоположные оценки. Яркие примеры противоположной оценки встречаются, в частности, на портале woman.ru, публикующем новости из жизни звезд: развод и последующее замужество одной из актрис оценивается совершенно по-разному разными пользователями:

Правильно сделала! Женщина должна быть любима, а не страдать и не ждать годами.

Подальше держитесь от таких скромняшек. Сожрут [2].

Шейминг в настоящее время может быть связан в том числе и с культурой отмены, глобальным образом влияющей

на формат публичной интернет-коммуникации. На первый план выходит (речевое) поведение человека в интернет-пространстве, а не его профессиональная компетентность. Нашумевший случай высказываниями продюсера Яной Рудковской о воспитании сына иллюстрирует данное утверждение. После обрушившейся критики продюсеру пришлось принести извинения и дать пояснения своему высказыванию.

Судьями в данном случае является практически анонимное интернет-сообщество. Анонимность шейминга (как совокупности порицания и высмеивания) — одна из основных черт жанра.

Закрепление публичного порицания на законодательном уровне было принято в УК РСФСР в 1961 г. в качестве одной из основных мер административной ответственности и одним из дополнительных уголовных наказаний, носящих воспитательный характер [3]. Ключевым отличием публичного порицания и шейминга в данном случае будет отсутствие воспитательного характера у последнего. Здесь мы приходим к основному различию между двумя жанрами: в то время, как адресант шейминга — лицо зачастую анонимное, дистанцированное от адресата, в публичном порицании адресантом является человек, наделенный определенными полномочиями, авторитетом или статусом. Одним из видов публичного порицания становится товарищеский суд — также функционирующий как воспитательное средство, работающее на чувстве стыда (см. рис. 1).



Рис. 1. Публичное порицание [4]

Визуальный анализ NGramViewer и НКРЯ по запросу «шейминг» и «публичное порицание» дает следующие результаты: словосочетание «публичное порицание» ожидаемо имеет свои пики использования в 1920, 1939 и в 1953 гг. Далее видим незначительный всплеск использования словосочетания в 1997 г. Понимая всю относительность данного анализа, можно, однако, сделать однозначный вывод, что «публичное порицание» — явление первой половины XX века, которое сейчас практически не находит своего отражения в языке. Н-грамма лексемы «шейминг» в газетном корпусе показывает свой непрерывный рост с 2017 года, варианты поискового запроса на английском языке приводит к следующим выводам: использование лексемы «shaming» начинается свой рост с конца восьмидесятих годов прошлого столетия, постепенно достигая своего пика к середине первого десятилетия XXI века. Обычно этот пик связывается с движением MeToo, первоначально призванного пролить свет на масштаб сексуальных домогательств, частично превратившийся в поток шейминга двух сторон описываемого события. Форма QWIC НКРЯ показывает важную особенность употребления лексемы «шейминг» в русском языке — большая часть приведенных примеров описывает особенности виртуального общения, в то время как боди-шейминг фигурирует как особенность в рамках виртуального общения, так и в реальной коммуникации.

Обобщим приведенную выше информацию. Основными общими чертами жанров «шейминг» и «публичное порицание» является оценочность (негативная) действий. Публичное порицание зачастую носит воспитательный характер, известного адресанта, ассоциируется с первой половиной прошлого века и может быть частью административного и даже уголовного наказания. Использование лексемы шейминг чаще всего ограничено интернет-коммуникацией, анонимизировано. Основная цель шейминга, как и публичного порицания — вызвать чувство стыда (как одно из сильных средств воздействия в культурах стыда). В случае с шеймингом адресат может быть размыт, публичное порицание нацелено на определенно-го адресата.

Очевидно, что обе рассмотренные лексемы, оба речевых жанра имеют смежные характеристики, однако из описания особенностей каждого жанра мы видим невозможность взаимозаменять один жанр другим. В связи с этим перспектива

исследования заключается в дальнейшем анализе смежных жанров с целью выявления идентичных с точки зрения их реализации.

Примечания:

1. О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»: Федер. закон от 28.02.2023 № 52-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

2. Спустя год после развода... // Женский онлайн журнал. URL: <https://www.woman.ru/news/spustya-god-posle-razvoda-valeriya-lanskaya-vykhodit-zamuzh-vo-vtoroi-raz-id883586/> (дата обращения: 05.05.2023).

3. Тонконогов А.В. Публичное общественное порицание как вид уголовного и административного наказания // Закон и право. 2012. № 4. С. 116–117.

4. Почему боялись товарищеского суда... // Культурология. URL: <https://kulturologia.ru/blogs/310123/55383/> (дата обращения: 05.05.2023).

© Кожухова И.В., 2023

© Шарова К.Б., 2023

УДК 81'276
ББК 81.025.7
Л 13

Лавриков В.А.

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань

Лаврикова Е.А.

МБОУ «Лицей № 9 имени А.С. Пушкина»,
Зеленодольский муниципальный район Республики Татарстан

О ПРОИСХОЖДЕНИИ СЛЕНГА И ЕГО ОСОБЕННОСТЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются теория происхождения сленга и его особенности. Авторы анализируют историю развития сленга, отмечая его связь с социальными и культурными изменениями в обществе. Особое внимание уделяется вариантам произношения тех или иных сленговых выражений. Рассмотрена значимость сленга для языковой и социальной практики, а также его взаимосвязи с культурными трансформациями.

Ключевые слова: сленг, студенты, акцент, речь, произношение.

Lavrikov V.A.

Kazan State Power Engineering University, Kazan

Lavrikova E.A.

Lyceum № 9 named after A.S. Pushkin
Zelenodolsky municipal district of the Republic of Tatarstan

ABOUT THE ORIGIN OF SLANG AND ITS PECULIARITIES

Abstract. The article deals with the theory of the origin of slang and its peculiarities. The authors analyze the history of slang, noting its connection with social and cultural changes in society. Particular attention is paid to the variants of pronunciation of certain slang expressions. The significance of slang for linguistic and social practices, as well as its relationship with cultural transformations are considered.

Keywords: slang, students, accent, speech, pronunciation.

В лексикологии выделяют два направления молодежных сленговых выражений:

Первое — подмена лексических понятий (You are so uptight/Ты такой нервный). Сленг может также использоваться для замены стандартных лексических понятий на более краткие или эмоциональные выражения. Однако при использовании сленга как подмены лексических понятий необходимо учитывать контекст и аудиторию, чтобы избежать недопонимания или оскорбления. Также важно помнить, что использование сленга не должно заменять правильное использование грамматики и правописания в формальной обстановке.

Второе — конкретизация понятия. В некоторых случаях сленг может использоваться для конкретизации понятий и передачи дополнительной информации.

Использование сленга для конкретизации понятий может быть полезным в разговоре с людьми, которые имеют общую социальную и культурную среду, но может создать проблемы в коммуникации с людьми из других групп. Поэтому необходимо учитывать контекст и аудиторию при использовании сленга для конкретизации понятий.

Сленг играет важную роль в современном мире, так как является частью культуры и языка различных групп и сообществ. Он отражает их стиль жизни, ценности, отношения и общение. Кроме того, сленг может использоваться для соз-

дания более интимной и неформальной атмосферы в разговоре, что способствует более эффективной коммуникации.

Однако, важно помнить, что использование сленга может создавать проблемы в коммуникации с людьми из других групп, которые могут не понимать его значения и контекст [1]. Поэтому, необходимо использовать сленг с умом и учитывать контекст и аудиторию при его использовании. Кроме того, сленг может иметь негативное влияние на язык и общение, если его употребление станет чрезмерным и неуместным. Поэтому, важно сохранять баланс между использованием сленга и стандартного языка, чтобы обеспечить эффективную коммуникацию и сохранить языковую культуру.

Неформальный английский язык содержит множество «повседневных фраз»:

1. Forsure! / Точно!
2. Bytheway.../ Кстати ...

Эти фразы могут быть использованы не только в неформальной, но и в формальной речи. Но есть также и те слова, которые употребляются только при разговоре или переписке, например:

- Dude / чувак

Рассмотрим некоторые особенности произношения британского и американского сленговых вариантов.

Несмотря на то, что британский и американский сленг имеют много общих черт, они все же различаются в некоторых аспектах произношения. Например, в американском сленге часто используются сокращения и аббревиатуры, такие как «gonna» вместо «going to» (собираюсь), а также часто происходит сокращение окончаний слов, например, «walkin» вместо «walking» (ходить).

В британском сленге, напротив, часто используются дополнительные звуки и ударения на определенных слогах, например, слово «alright» может произноситься как «awrite» или «oright».

Таким образом, при общении с носителями британского или американского сленга следует учитывать эти особенности произношения и стараться привыкнуть к ним, чтобы лучше понимать собеседника [2].

В целом, сленг играет важную роль в языковой и социальной практике, отражая стиль жизни, ценности и общение различных групп и сообществ. Однако, его использование должно быть осознанным и учитывать контекст и аудиторию, чтобы

обеспечить эффективную коммуникацию и сохранить языковую культуру.

Свыше 70% молодежи и подростков используют сленговые слова и выражения, в основном для усовершенствования своей речи, придания ей сильной эмоциональной нагрузки [3]. В то время как примерно 30% старших поколений либо плохо разбираются в молодежном лексиконе, либо и вовсе не знают о его существовании и предназначении. Исходя из данных материалов, можно сделать вывод о том, что сленг — одна из разновидностей молодежного движения, которые при должном рассмотрении и изучении может стать главным шагом к сближению поколений.

Примечания:

1. Определение и общие характеристики понятия «Сленг», его роль в языке и культуре современной России. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-i-obshchie-harakteristiki-ponyatiya-sleng-ego-rol-v-yazyke-i-kulture-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 05.04.2023).

2. Сленг: история происхождения и развития // Школа науки. URL: <https://school-science.ru/9/10/44623> (дата обращения: 05.04.2023).

3. Современный молодёжный слэнг: его источники и разновидности // Научный корреспондент. URL: <https://nauchkor.ru/pubs/lingvostilisticheskie-osobennosti-molodezhnogo-slenga-v-sovremenном-angliyskom-yazyke-5b8884be7966e1073081b814> (дата обращения: 05.04.2023).

© Лавриков В.А., 2023

© Лаврикова Е.А., 2023

УДК 81'25

ББК 81.18

П 44

Подрезова С.С.

ГБПОУ МО «Ногинский колледж», г. Ногинск

ПРОБЛЕМАТИКА КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В ПЕРЕВОДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы культурного контекста в переводе, а также рассмотрены переводческие ошибки. Главной целью перевода является достижение цели коммуникации.

Осуществление перевода в контексте двух культур является сложным процессом, требующим от переводчика знаний о культурных особенностях народа, их привычках и укладах жизни. Отмечено влияние личных качеств переводчика при переводах художественных текстов.

Ключевые слова: язык, перевод, культура, лингвокультурология, переводчик.

Podrezova S.S.

Noginsk College, Noginsk

PROBLEMS OF CULTURAL CONTEXT IN TRANSLATION

Abstract. The article deals with the problems of the cultural context in translation, as well as translation errors. The main goal of translation is to achieve the goal of communication. The implementation of translation in the context of two cultures is a complex process that requires the translator to have knowledge of the cultural characteristics of the people, their habits and ways of life. The influence of the translator's personal qualities in the translation of literary texts is noted.

Keywords: language, translation, culture, linguoculturology, translator.

При работе с текстом переводчик может столкнуться с проблемой отсутствия языкового эквивалента как такового или же с отсутствием культурных смыслов в языке перевода. Наиболее часто подобные случаи встречаются при переводах исторических и фольклорных текстов. Дж. Кэтфорд, шотландский лингвист, выделял следующие виды непереводаемости: лингвистическую и культурную. Так, при переводе, помимо владения самого языка, нужно учитывать и культурные особенности. Культура и язык имеют тесную связь, в связи с чем возрастают исследования вопросов перевода с точки зрения лингвокультурологии. Под термином «национальный язык» у лингвокультурологов понимается взаимосвязь культуры и мышления людей, которые разговаривают на нем. Этот термин включает в себя языковую картину мира, которая есть у каждого естественного языка. Переводчик Мери Снелл-Хорнби называет переводчиков кросс-культурными специалистами.

Речевой акт должен вызвать у адресата определенный коммуникативный эффект, который можно достигнуть как переводом, так и полной заменой оригинала текста. Сре-

ди практикующих переводчиков не редки случаи замены анекдотов исходного языка на анекдот переводящего языка ради достижения цели коммуникации. Такие ситуации переводчики объясняют целью общения — в данном случае, это создание дружеской непринужденной атмосферы, которой и является обычная шутка. Дословно переведенный анекдот со своей языковой и культурной спецификой не всегда может быть понятным и разрядить обстановку, а тем более, заставить улыбнуться.

Так, перевод является трансляцией лингвокультуры, которая предопределена языком и культурой. Черты национальной культуры отражаются в тексте более явно в грамматических структурах и лексике и менее явно во внутренних проявлениях культуры, например, социально обусловленных ценностях и поведении народа, разговаривающего на этом языке. Поэтому при анализе текста необходимо уделять внимание на то какими средствами он передается, какова была цель коммуникации.

Зачастую ошибки и неточности в переводе появляются из-за отсутствия у носителей культурной информации в достаточном объеме или ее неверной интерпретации. Или, что еще хуже, могут привести к конфликтной ситуации. Подобный пример в своей статье указывают авторы Евтеев С.В. и Латышев Л.К., когда во время визита СССР известный государственный деятель Индонезии закончил свое выступление словами: «На этом я заканчиваю, так как скоро время вечерней молитвы и Вы, конечно, торопитесь» [1]. Слушатели встретили эти слова смехом так как подумали, что это шутка. У выступающего это вызвало недоумение. Далее в статье указываются возможные варианты перевода подобной фразы. Отмечается, что ситуация была тупиковая, т.к. вариант перевода был недопустим из-за высокого официального статуса, а любая замена на дежурную фразу не соответствовала бы норме перевода.

Переводческие ошибки, вызванные межкультурным различием можно преодолеть как эрудицией (знанием культур), так и интуицией. Таким образом для передачи содержания элементов культуры переводчик может выразить этот культурный контекст или же сгладить эти различия. Выбранная стратегия будет зависеть от места культурной информации в системе ценностей конкретного текста оригинала. Если переводчику нужно преодолеть культурологическую дистанцию

в своем переводе, то после анализа текста он нейтрализует этнокультурные неравенства различия путем применения замен и опущений.

Безусловно и личность переводчика влияет на перевод, особенно если речь идет о художественном переводе. В центре внимания будут стоять не сколько профессионализм и эрудиция, а сколько личные качества и темперамент, то как сам переводчик увидел произведение. Например, произведение Л. Кэролла «Алиса в стране чудес» имеет множество переводов, которые разнятся по стилю, объему и своей уникальности.

В конце XX века появилась тенденция сопровождать текст примечаниями переводчика. Такие примечания имеют недостатки, так как адресат будет получать не один текст, а два текста: и перевод, и примечание, что может нарушить у читателя целостность восприятия. Также, подобные примечания расходятся с непосредственным назначением перевода в виду того, что переводной текст должен восприниматься равноценно исходному тексту.

Также, стали набирать популярность книги на двух языках, так называемые «A Dual-Language Book» (на одной странице которых расположен оригинал, а на соседней перевод), которые также сопровождаются примечаниями переводчика.

Исходя из вышеизложенного, важно понимать, что в виду культурной непереводаемости перевод может быть невозможен или же достигнут на уровне частичной эквивалентности. В некоторых случаях такая непереводаемость может быть дополнена комментариями переводчика. Исследователь Ян Педерсен пишет, что никакое общение не может быть совершенным. Порой люди одной культуры не всегда понимают себя полностью, следовательно, понять мировоззрение чужой культуры еще более проблематично [2].

Примечания:

1. Евтеев С.В., Латышев Л.К. К проблеме переводаемости: культурная непереводаемость, филология и культура // Филология и культура. 2018. № 1 (51). С. 70–75.

2. Pedersen Jan. Subtitling Norms for Television: An Exploration Focusing on Extralinguistic Cultural References. Amsterdam: John Benjamins, 2011. 242 p.

© Подрезова С.С., 2023

УДК 81'371
ББК 81.053.1
Т 51

Токарева И.А.

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФРЕЙМА ОТЪЕЗД В РУССКИХ ПОВЕСТЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Аннотация. Целью проводимого нами исследования является выявление особенностей актуализации фрейма *ОТЪЕЗД* в русских повестях второй половины XX века, а именно в повестях С.Д. Довлатова «Ремесло», «Заповедник» и повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка», а также определение места данного фрейма в их сюжетной организации. Полученные результаты позволяют отнести фрейм *ОТЪЕЗД* к сюжетообразующим в исследуемых художественных произведениях.

Ключевые слова: фрейм, повесть, нарратив, Довлатов, Астафьев, Распутин.

Tokareva I.A.

North-Caucasus Federal University, Stavropol

ACTUALIZATION OF THE FRAME *DEPARTURE* IN RUSSIAN NOVELS OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

Abstract. Our research aiming on the purpose to detect the main features of the actualization of the frame *DEPARTURE* in Russian novels of the second half of the 20th century, precisely in the novels of S.D. Dovlatov «Pushkin Hills», «Craft» and the novel of V.P. Astafyev «Sheppard and His Wife», as well as to define in their plot organization the place of this frame. The obtained results allow us to relate the frame *DEPARTURE* to the plot-forming ones in the researching works of fiction.

Keywords: frame, novel, narrative, Dovlatov, Astafyev, Rasputin.

Вслед за Ч. Филлмором мы понимаем фрейм как *устойчивую семантическую модель стереотипной, стандартной жизненной, бытийной ситуации* [1]. Для анализа фрейма *ОТЪЕЗД* мы отобрали следующие русские повести второй половины XX века: повести С.Д. Довлатова «Ремесло» (1975–

1985), «Заповедник» (1977–1983), повесть В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» (1967–1971–1989). Нами избран данный жанр, так как повесть тяготеет к хроникальному сюжету, а ее нарратив чаще строится вокруг одной сюжетной линии.

Фрейм *ОТЪЕЗД* способен реализовываться в повестях, во-первых, на уровне всего сюжета, то есть представлять стереотипную ситуацию, выступающую строевым элементом сюжета; во-вторых, в рамках вторичной для сюжета ситуации. Приведем некоторые примеры текстовых реализаций фрейма *ОТЪЕЗД* в исследуемом материале:

Перед отъездом написал Кэбину [2]; Советовались насчет отъезда; Товарищ Беляев сказал — пусть зайдет до отъезда [3].

Фрейм *ОТЪЕЗД* является одним из основных сюжетных фреймов в повести «Ремесло» С.Д. Довлатова (*готовиться к отъезду, перед отъездом, отъезд на Запад* [2]. Главы «Восток есть восток» и «Вертикальный город», следующие друг за другом, имеют два места действия — Ленинград и Таллин, между которыми герой перемещается. Между двумя частями повести «Невидимая книга» и «Невидимая газета» происходит передвижение из СССР в США, из Ленинграда в Нью-Йорк. В главе «Остров» место действия с каждым абзацем смещается с востока на запад, из государства в государство. Наиболее распространенные сирконстанты места, находящиеся при предикате уехать и актуализирующие основную ситуацию развертывания фрейма в нарративе: *в эмиграцию, в Америку, в город, в Ленинград, в Таллин, на Запад*.

В обеих исследуемых повестях С.Д. Довлатова нами выявлен ряд общих сирконстантов: (*уехать*) *в Таллин, в Ленинград, в Америку* и др. Основная сюжетная ситуация фрейма *ОТЪЕЗД* тесно связана здесь с проблемой эмиграции, однако восприятие главным героем (частично автобиографическим в текстах С.Д. Довлатова) отъезда-эмиграции демонстрируется по-разному: положительно в «Ремесле» и отрицательно во второй повести: в «Заповеднике» идея эмиграции отталкивает героя. Немаловажно, что в обеих повестях встречается сирконстант места (*уехать*) *на Луну*, определяющий недостижимую конечную точку пути:

Отсюда [из Нью-Йорка — наше прим.] <...> бежать только на Луну [2] — развертывание данного фрагмента нарратива происходит после эмиграции главного героя в повести «Ремесло».

В повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» [4] имя фрейма носит третья и заключительная часть произведения. При этом субфреймом фрейма *ОТЪЕЗД* в данной повести служит фрейм *ДОРОГА*. Однако именно фрейм *ОТЪЕЗД* является сюжетообразующим и актуализируется в переломных моментах повествования — отъезде героя перед окончательным расставанием с возлюбленной, а позднее — перед смертью (*уехать, чтобы погибнуть в бою* [4]). Отъезд здесь — предвестник разлуки и смерти. Отъезд на восток на санитарном поезде — мера для героя вынужденная, а не добровольная; он символизирует прощание с мирной жизнью и возлюбленной. Могила — конечная точка пути героя — спустя много лет становится и местом встречи с главной героиней, то есть кульминацией и началом всего произведения. Место действия никуда не смещается явно — в тексте нет конкретных мест, есть лишь бесконечная Россия, пространство которой сдвигается то на Восток, то на Запад, но так и остается неизменной общей координатой. И герой, как написано в заключительных строках третьей части повести (*ОТЪЕЗД*), остается «один — посреди России» [4, с. 140].

Таким образом, мы видим, что фрейм *ОТЪЕЗД* в исследуемом нарративе является сюжетообразующим, выступает строевым элементом сюжета, то есть «таким элементом, присутствие которого в сюжете строго обусловлено его ролью в адекватном понимании логики повествования» [5, с. 35–36].

Примечания:

1. Филлмор Ч. Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Иностран. лит., 1983. XII. С. 74–122.
2. Довлатов С.Д. Ремесло // Довлатов С.Д. Собрание сочинений: в 4-х т. Т. 3. СПб.: Азбука-классика, 2005. С. 5–178.
3. Довлатов С.Д. Заповедник // Довлатов С.Д. Собрание прозы: в 3-х т. Т. 1. СПб.: Лимбус Пресс, 1995. С. 325–415.
4. Астафьев В.П. Пастух и пастушка // Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 3. Красноярск: Офсет, 1997. С. 5–140.
5. Гусаренко С.В., Гусаренко М.К. Фреймовые структуры в когнитивно-семантической организации нарратива // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 33–40.

© Токарева И.А., 2023

УДК 81'1
ББК 81.002
Ш 98

Шхумишхова А.Р., Читао Л.Р.

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается функциональный подход в парадигме лингвистических исследований XXI века. Анализируются учеными облик отечественной лингвистики, приводятся примеры. Рассматривается область исследования прагмалингвистики.

Ключевые слова: функциональная парадигма, коммуникативная направленность, функционализм, прагматические аспекты, когнитивная лингвистика.

Shkhumishkhova A.R., Chitao L.R.

Adyghe State University, Maikop

FUNCTIONAL APPROACH OF LINGUISTIC RESEARCH

Abstract. The article considers the functional approach in the paradigm of linguistic research of the XXI century. Scientists analyze the appearance of Russian linguistics, examples are given. The field of pragmalinguistics research is considered.

Keywords: functional paradigm, communicative orientation, functionalism, pragmatic aspects, cognitive linguistics.

Особенность лингвистики как недра академического знания обуславливается качеством ее объекта. Предмет лингвистики — обычный людской язык со всеми своими проблемками. С одной стороны, он связан с психической областью человека, с другой, это настоящее обучение, которое возникло и существует без желания человека. Интервальное состояние лингвистики между гуманитарными и естественными дисциплинами оставляет тень на ее методологию. Язык принадлежит числу реалий, непонятных свободному надзору.

Общая система абстрактных направлений, способов и принципов изучения языка, которые связаны с конкретной лингвистической концепцией, и есть метод. Каждый в отдельности метод имеет свои пути и процессы, которые служат механизмом для изучения одного или другого подхода языка. Методы,

основанные на принципах науки определяют пути познания и объяснения фактов, приобретают закономерные образы.

Теоретическим методом, используемым в языковедческих разработках, есть гипотетико-дедуктивный метод. Он выстраивает четкую последовательность анализа: сбор речевой информации, построение гипотезы, проверка ее действительности на новых фактах.

К частным методам относятся: описательный и структурный. В пределах системно-функционального аспекта исследования языка современным является методика контекстуального анализа. Контекстуальная методика используется при смысловом анализе слов. Особенной разновидностью исследовательской классификации и есть типология.

По мнению ученых, образ отечественной лингвистики в последние два десятилетия сильно изменился (Е.С. Кубрякова, Ю.Н. Караулов, В.А. Маслова, Г.Я. Солганик и др.). Глобальные изменения в подходах, точках зрения на объект, выбор методологии, его исследования привели к смене научных парадигм, к «совокупности научных представлений, теоретических установок, научных достижений, которые дают исследователю модель постановки проблем» [3, с. 6].

Известно, что в контексте новой модели постановки актуальных проблем лингвистики интерес аналитиков медленно перешел с изучения внутренних правил языковой системы, по-другому, строения языка на особенности его функционирования. «Функционализм есть основная характерная черта лингвистической науки на рубеже ХХI века. Этот способ во многом определил отношение к изучению языка, не только как системы, но и как реально функционирующей сущности ментального и теснейшим образом связанного с ним языкового сознания, с помощью которого человек приобретает возможность категоризации мира, его познания и существования внутри него» [1, с. 89].

Идеи Куна сильно повлияли на историографию лингвистики. Одни ученые полагали, что надо применять представление о парадигме ко всей истории течения языка. Другие утверждали, что первая сциентистская парадигма появилась в начале XIX века. Сколько же парадигм в лингвистике, остается для человечества загадкой. Обычно отмечают три научные парадигмы: сравнительно-историческую, системно-структурную и антропоцентрическую.

Уже в XX веке было много ценностей в науке о языке, которые были «формальными». С этим направлением появились

более частные гипотезы. Приведем примеры: людской язык сначала появился у наших предков при некоторой мутации. Функциональная и функционалистская, напротив же исходят из того, что язык можно объяснить.

Мы замечаем, как акцентировка проблемы функционирования в число значительных аспектов подняло актуальность создания функциональной парадигмы в советском языкознании, которое взяло на вооружение концепцию известного ученого-философа, одного из ярких мыслителей XX века Л. Витгенштейна о том, что «мир есть совокупность фактов, а не вещей». Раньше лингвистические исследования носили имманентный, замкнутый характер (языковые явления рассматривались как «вещь в себе», то есть оторвано от ситуации общения), а теперь на первый план выдвинулась установка на изучение языка в действии, в живом функционировании, с учетом всех факторов, организующих общение. В рамках новой научной парадигмы получили развитие направления лингвистических исследований, которые используют данные других наук и потому носят междисциплинарный характер.

Рассматривая системно структурные парадигмы можно увидеть ядро языка, а теперь, внимание переключается на его глубину, на стыки областей научных знаний, на стыки лингвистики с когнитологией, психологией, культурологией, этнографией [2, с. 65]. В конце прошлого столетия наблюдается повышение научного интереса к направлениям исследования, которые позволяют увидеть и всесторонне описать многоаспектность языка. Как основной способ преобразования мира и регулирующий фактор язык изучается прагмалингвистикой; как составная часть и орудие культуры он исследуется лингвокультурологией; как средство деления на группы и главное хранилище коллективных знаний он представляет интерес для когнитивной лингвистики [3, с. 4].

Мы заметили, что настоящая реализация функционирования заметна только в речи, поэтому актуализация цели на функциональный подход в исследовании языка во многом подталкивала развитие лингвистики речи, в контексте которой основной считается задача понимания речевого участия, осуществляемой человеком как обладателем национально-культурного смысла, как представителем того или иного социального состава, как индивидуальной языковой личностью. Как полагал Г.Я. Солганик, в конце XX — начале

XXI веков реальная привилегия отходит к лингвистике речи. Речь, ее структура и признаки составляют главный предмет лингвистики [5, с. 8].

Главным методом любой науки является набор первичных презумпций. Они уменьшают область действия данной науки и являются дискурсивным фундаментом для построения научной теории.

Чтобы провести лингвистическое исследование, надо провести классификацию изучаемых событий. Никогда не стоит забывать, что каждая система будет создаваться на одной идее распада.

Мы отметили типологию, как индивидуальную версию исследовательской систематизации.

Итак, мы пришли к тому, что новые лингвистические испытания могут проводиться, используя как классические, так и современные методы. С их помощью человек получает инновационную лингвистическую информацию.

Особый поворот в лингвистике речи, вызванный привлечением исследовательских интересов, подталкивал к тому, что на последнем этапе своего совершенствования лингвистическое познание в общем нашло коммуникативное направление. Конечно, с коммуникативным аспектом тесно сблизился функциональный аспект, охватывающий речеведческие дисциплины: функциональную стилистику, жанровую стилистику, стилистику текста и риторику. Обратим внимание, что в наше время исследование такой необходимой модификации литературного языка, как язык СМИ, происходит в двух системах координат — функциональной стилистики и коммуникативной стилистики, так как публицистика сейчас познается как упорядоченная коммуникация, переходящая от адресанта к адресату.

Обращая внимание на взгляды коммуникативной лингвистики, отправитель, а именно автор публицистического текста, раскрывает себя в имиджевой роли человека высказывающего, адресат же осуществляет роль человека выполняющего. Мы полагаем, что сегодня в массовой коммуникации вещающий играет очень большую роль в стилистической организации текста, ученые, занимающиеся проблемами функциональной и коммуникативной стилистики, обращают внимание на проблему языковой личности.

Сближение функционального аспекта с коммуникативным во многом обусловлено самой теорией коммуникации,

традиционная формула которой сводится к следующей схеме: кто говорит-что-кому-каким способом-зачем (с какой целью)-с каким результатом.

Любознательно проконтролировать в разных лингвистических парадигмах объяснительной лингвистики перемену привилегий по отношению организации задачи. Для классической лингвистики представить язык, значит разрешить типологию всех компонентных его единиц. Главным методом изучателя есть его языковой инстинкт. Для картировочной лингвистики состав языка и есть считание всех реальных сочетающихся и несочетающихся языковых границ.

Результат общения, то есть достижение говорящим намеренной цели — уже область исследования прагмалингвистики. Функция есть основное понятие в функциональной лингвистике. Действительно, каждого человека, выступающего в статусной роли «человек говорящий», интересует результат его сообщения, особенно если он является автором текста, относящегося к воздействию типу дискурса — публицистического, рекламного. Поэтому одной из первоочередных задач современного языкознания становится изучение феномена речевого общения с точки зрения его эффективности, то есть в аспекте общих стратегий (с точки зрения способа ее достижения).

Описывая важность функциональной парадигмы в современном языкознании, ученые-лингвисты в то же время подчеркивают, что ее процесс, подготовленный системно-структурной парадигмой, в рамках которой внутренняя основа языка как системно-структурного формирования прежде всего рассматривалась в одновременном аспекте, поднимает лингвистические исследования на более высокий уровень и тем самым способствует описанию его возможностей, проявляющихся в процессе коммуникации. «Коммуникативно-прагматическое изучение языка развивается на базе системно-структурного представления о его устройстве, но «продвигает далеко вперед наши знания о его возможностях в передаче коммуникативно значимых смыслов при общении партнеров» [6, с. 6].

Отличительное свойство функциональной парадигмы в современном языкознании заключается в том, что она есть неотъемлемая часть антропоцентрической парадигмы, потому что познание языка было перенаправлено на факт, на событие, и в центр научного интереса повысилась языковая личность. Смысл функциональной парадигмы антропоцентрический,

так как на ее пути человек оказывается, как деятель языкового и речевого творчества. «Человек — это тот центр, через который доступны координаты, определяющие предмет, задачи, методы, ценностные ориентации современной лингвистики. Сейчас сложно показать тот момент развития языкознания, когда исследование языка осваивалось без содействия человеческого обстоятельства, а лингвистика была «бесчеловечной» [4, с. 69].

Координация функционализма с экспланатарностью наблюдается в усилии объяснить механизму сотрудничества языковых и речевых единиц к предопределению огибающего мира. Место функционализма в современной лингвистике формируется его смыслом как способ раскрытия сотрудничества коммуникативного и когнитивного моментов в ходе расходования разных единиц языка и речи. В среду функциональных испытаний входят: создание возможностей ословливания окружающей среды языковыми и речевыми возможностями, устанавливание языковых и речевых условий влияния адресата высказанных данных, расслоение языковых единиц соответственно их роли в ходе поставки определенных квантов знаний, результат задачи успехов идентичности выражающей информации, выявление повода языковой и речевой изменчивости и увеличения ассортимента средств передачи информации. Однако современный функционализм никогда не поляризуется классической картировочной лингвистикой, а увеличивает и расширяет ее горизонты.

Исходя из того, что эта парадигма, позволяющая осмыслить Человека как модуса наличия языка, включает разные стороны лингвистических исследований, имеющих междисциплинарную черту, следует согласиться с ее ведущей ролью в образовании экспансионизма — одного из главных качеств языкознания начала третьего тысячелетия.

Таким образом, антропоцентрическое течение языкознания XXI века непосредственно объединена с функционализмом, важное требование которого — исследовать язык в действии, при исполнении его «служебных обязанностей», то есть функций.

Чтобы обладать языковыми примерами, мы находили реальный материал, который являлся художественной литературой, газетной и научной статьями, речью носителей языка. Все это служило для создания языковой картотеки. Материал собирали путем сплошной выборки.

В лингвистике также имеет значение повторяемость. Естественно, чем значительней картотека, тем лучше получают наблюдения и результат. Находя факты из определенных источников, мы начинаем работать. По итогу, мы сравниваем языковые доводы, выявляем общие и отличительные основания.

Примечания:

1. Александрова О.А. Язык средств массовой информации как часть коллективного пространства общества // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: МГУ, 2003. С. 89–99.

2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.

3. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике. М.: Академия, 2008. 272 с.

4. Попова Е.А. Человек как основополагающая величина современного языкознания // Филологические науки. 2002. № 3. С. 69–77.

5. Солганик Г.Я. О перспективах развития стилистики // Журналистика и культура русской речи. 2007. № 4. С. 12–18.

6. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1998. 292 с.

© Шхумишхова А.Р., 2023

© Читао Л.Р., 2023

II. ТЕКСТ И ДИСКУРС: ТИПОЛОГИЯ, РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

УДК 81'1
ББК 81.003
Б 24

Баранова А.Ю., Зацерковная А.С.

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

КОНЦЕПТ *ТОСКА* В ИДИОСТИЛЕ ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ

Аннотация. В статье исследуются когнитивные характеристики концепта *тоска* в русской лингвокультуре и художественном дискурсе. Не случайно материалом исследования стали повести Людмилы Улицкой, так как в них тема тоски занимает существенное место. Этот концепт взаимосвязан с близкими по смыслу концептами: *грусть, печаль, скука*. Он ассоциируется с хищным зверем, с понятием пустоты, репрезентируется значениями тоски по Родине, по прошлой жизни, по близким людям.

Ключевые слова: концепт, художественный дискурс, языковая картина мира, менталитет, концептуализация, семантическое наполнение, понятийное поле.

Baranova A.Yu., Zatserkovnaya A.S.

Adyge State University, Maikop

THE CONCEPT OF *LONGING* IN LUDMILA ULITSKAYA'S IDIOSTYLE

Abstract. The article analyses the cognitive characteristics of the concept of *longing* in Russian linguoculture and artistic discourse. Reasonably, the material of the study is the novels by Lyudmila Ulitskaya, since the subject of longing is essential in them. This concept is related to similar ones, such as *sadness, melancholy, boredom*. It is associated with a wild animal or the concept of emptiness, and is represented by the notions of homesickness, past life, and loved ones.

Keywords: concept, artistic discourse, linguistic worldview, mentality, conceptualization, semantic content, conceptual field.

Модель мира в каждой культуре, как подчеркивает В.А. Маслова, строится из целого ряда универсальных концептов и констант культуры. Это мнение поддерживает большинство лингвистов, в том числе Ю. Степанов, В. Карасик, С. Воркачѳв и другие. Данное исследование посвящено анализу концепта *тоска*. На наш взгляд, именно этот концепт является ярким показателем менталитета русского народа, которому свойственно погружаться в глубокую тоску, печалиться, хандрить, о чем неоднократно писали наши замечательные поэты и прозаики. Достаточно вспомнить А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.А. Гончарова, А.П. Чехова... В.В. Колесов считал, что *тоска* является элементом комплекса концептов, которые составляют крупный концепт *страдание*, сформировавшийся в русском сознании еще в XVII веке. А.Д. Шмелѳв отмечает, что *тоска* отражает «специфику русской ментальности», обозначая особое душевное состояние, свойственное русскому человеку. Этот концепт глубоко укоренился в сознании русского человека, а образы, сформированные им, наполнили литературу и искусство.

Занимая определенное место в языковой картине мира, концепт *тоска* прочно вошел в наше сознание. Лексема, обозначающая этот концепт, уходит своими корнями в далекое прошлое: восходит к индоевропейскому корню — *teus* (делать пустым, опорожнять), по мнению М. Фасмера. Встречается и в старославянском языке *тъштъ* (пустой, порожний), в древнерусском — *тъшь* (пустой, невзрачный). В русском языке употребляется с XI–XII вв. в значении «пустой, напрасный». По мнению Н.М. Шанского, несмотря на то, что обычно считают это слово того же корня, что и тщетный, тощий, ученый склонен считать его родственным слову *тискать*, *тоска* — «стеснение, грусть». Вероятнее всего, что *тискать* и *теснить* связаны с семьей *тощий* (пустой) через значение «опустошить что-либо, сделать пустым, свободным». Тогда значение лексемы *тоска* связано с чувством переживания, пустоты или даже потери. В Словаре русского языка XI–XVII вв. эта лексема имеет следующие значения: 1. Стеснение, притеснение; 2. Горе, печаль, уныние; 3. Болезнь, связанная с чувством внутренней сдавленности, сжатия; 4. Тошнота, отвращение. Этой лексеме отводит значительное место в своем словаре и Владимир Даль, который отмечает значения: стеснение духа, томление души, мучительная грусть; душевная тревога, беспокойство, боязнь, скука, горе, печаль, скорбь.

Именно в этом значении встречается лексема и в паремиях, и в устойчивых сочетаниях — фразеологизмах: *нагонять тоску, разогнать тоску* — тоска связывается с образом тучи; *сердце / душа тоскует, тоска щемит грудь, тоска сжимает сердце* — именно сердце и душа являются местом концентрации эмоций; *смертная тоска, безысходная тоска, безмерная тоска* — какое разнообразие эпитетов! Печаль в русской культуре обычно сопоставляется с цветообозначением: *тоска зеленая, черная тоска*. Почему тоска зеленая? Это гнетущее тягостное чувство, томление от безделья, невыносимая скука. Этому цвету свойственна негативная эмоциональная окраска в русской культуре (ср. «*У беды глаза зеленые*», *зеленый леший, зеленая кикимора*). Видимо, исторически связывается со словом *зелье*, которое всегда ассоциируется с чем-то ядовитым. Это отмечает В.И. Постовалова [1, с. 32]. С помощью плеоназма (*грусть-тоска, тоска-печаль*), метафоры, метонимии, эпитетов, сравнения создаются фразеологизмы. Внушительное количество фразеологизмов, паремий со словом *тоска* свидетельствует о том, что это понятие уже давно в сознании русского человека концептуализировалось, а данный концепт занял прочное место в национальном сознании.

В традиционной русской системе ценностей *тоска* имеет негативное значение, осуждается, это грех. Она, согласно канонам православия, неразрывно связана с падшей природой человека, живущем во грехе. Осознание этого факта вызывает чувство тоски.

Можно с полной уверенностью утверждать, что это философское значение и вызывает интерес писателей к этому концепту.

А. Вежбицкая считает, что в основе культурного сценария чувства тоски для русского человека лежит отсутствие или недоступность желаемого. [2]

При анализе концепта *тоска* в произведениях Л. Улицкой мы выявили функционирование нескольких значений:

1. Чувство отсутствия чего-то или кого-то важного (это может быть тоска по чему-то ушедшему: «*С тоской вспоминал своих атласных пациенток*» — повесть «Сонечка»);

2. Желание вернуться на родину («*Оказалось, что страна эта сидит в печенках, в душе, и, что бы они о ней ни думали, а думали они разное, связь с ней оказалась нерасторжимой. Какая-то химическая реакция — тошно, кисло, страшно*» — повесть «Веселые похороны»);

3. Сожаление о прошлом или о том, что никогда не сбудется (*«Смертельная тоска напала на Алика. Не чувствовал он никого третьего»* — повесть «Веселые похороны»).

Можно выделить следующие стратегии репрезентации концепта *тоска* в художественном дискурсе писательницы:

— через описание действий и обстановки, сопутствующих чувству печали и тоски (*«Мать, роняя желтые слезы...», «... о чем-то горевала и даже плакала»* — «Сонечка»). Здесь концепт репрезентируется имплицитно;

— прямое упоминание чувства тоски (*«ветренная тоска»* — «Сонечка», «смертная тоска» — «Веселые похороны», *«тоскующее животное», «тоскливые вопли»* — «Подкидыш») — эксплицитный способ выражения концепта;

— через комплекс ассоциаций, образов, мотивов: *тошно, кисло, пусто*, упоминание голубого цвета. Голубой или синий цвет как отображение тоски в материальном мире упоминается в повести «Бронька», например: *«Белая скатерть и синие чашки на столе — о чем моя мать мечтала... может, ты и не знаешь этой детской тоски...»*. Чувство тоски у героини повести вызывала ее жизнь. Будучи еще ребенком, она мало понимала, почему другие люди живут иначе, почему у них есть синие чашки, о которых так мечтала ее мама. Но речь, конечно, не о чашках, а о порядке и гармонии в доме, об обеденном столе, за которым собирается семья. Бронька это чувствовала и тосковала по той жизни, которой у нее нет и никогда не будет.

Репрезентируется концепт *тоска* и через значение — душевная пустота, как, например, в повести «Веселые похороны»:

Великая пустота, которая возникает после смерти, была заполнена обманным путем...

В этом же произведении *тоска* репрезентируется и через природу, и через музыку:

Какая же это была древняя и милая музыка, все ей улыбались, и американцы, и русские, но русским она дороже стоила, эта музыка, — за нее когда-то песочили на собраниях, выгоняли из школ и институтов. Файка пыталась своему кавалеру объяснить, но никаких слов на это не хватало. Да и как это объяснить, когда все грустно-грустно, ... а откуда ни возьмись такая печальная нота, и сердце зажимает...

Музыка, которую слушают герои, дороже для русского человека, так как она несет кусочек воспоминаний о прошлом, вызывает ностальгию.

Можно с уверенностью сказать, что представленный концепт занимает важное место в художественной картине мира Людмилы Улицкой и служит для описания переживаний, а чаще всего, и для страданий русского человека.

Таким образом, концепт *тоска* — этномаркированный концепт, отражает одно из свойств русского менталитета и занимает прочное положение наряду с такими концептами, как *душа* и *свобода*. В художественной картине мира Л. Улицкой этот концепт отражает душевную пустоту, но преодоление её приводит к осознанию смысла жизни, помогает человеку понять и оценить свою жизнь, прийти к гармонии с самим собой и с окружающим миром.

Примечания:

1. Поставалова В.И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) // Фразеология в контексте культуры: сб. науч. тр. М.: Яз. рус. культуры, 1999. С. 25–33.

2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А.Д. Шмелева. М.: Яз. славянской культуры, 2001. 288 с.

© Баранова А.Ю., 2023

© Зацерковная А.С. 2023

УДК 81'373.218

ББК 81.053.16

В 73

Богатырев А.В.

Независимый исследователь, г. Тольятти

ПРОИЗВЕДЕНИЯ АГАТЫ КРИСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТОПОНИМИКИ: КАТОНИЯ

Аннотация. Исследуется происхождение названия придуманного детективным автором Агатой Кристи государства Катония (*Catonia*). Слово «*Catonia*» встречается в географии и ботанике, так некоторые писатели называли фантастическую страну кошек. Однако наиболее вероятно, что топоним возник под влиянием революционных событий в Княжестве Албания — как сокращенный вариант термина «кататония» (*Catatonia*), который обозначает двигательное расстройство, ступор.

Ключевые слова: Агата Кристи, «Девушка в поезде», Катония, ономастика, топонимика, вымышленные страны.

Bogatyrev A.V.

Independent Researcher, Togliatti

AGATHA CHRISTIE'S TOPONYMY: CATONIA

Abstract. The origin of the name of the Principality of Catonia, invented by the author of detectives Agatha Christie, is analyzed. The word «Catonia» is found in geography and botany, as some writers have called the fantastic land of cats. However, it is most likely that the toponym arose under the influence of revolutionary events in the Principality of Albania — as an abbreviated version of the term «Catatonia», which means a motor disorder, stupor.

Keywords: Agatha Christie, The Girl in the Train, Catonia, onomastics, toponymy, fictional states.

Ономастические исследования не впервые затрагивают вымышленный мир британской детективной писательницы Агаты Кристи (1890–1976). Конкретнее, со стороны топонимики в целом она уже привлекала внимание ученых, особый интерес вызвало выдуманное ею государство Герцословакия (Herzoslovakia, в позднейших произведениях — Герцеговина) [1, с. 51]. Также у нее встречаются и другие никогда не существовавшие на географических картах страны — Рамат (Ramat), Руритания (Ruritania) и Катония. Но если происхождение Руритании легко объясняется заимствованием у писателя Энтони Хоупа, автора «Узника Зенды», возникновение топонима «Катония» остается до сих пор невыясненным.

Попытки разобраться в проблеме нам не известны: исследователи, занимающиеся «литературной вселенной» Кристи, в основном только констатируют, что под «Катонией» понимается несуществующее княжество на Балканах, охваченное мятежом и находящееся в состоянии революции. Особенных деталей о «Катонии» мы не нашли в издании Мэтью Бансона [2, р. 67, 164], довольно краткие сведения о предмете дает Брюс Пендергаст [3, р. 122], попадаетеся без каких-либо разъяснений это географическое название и в довольно свежей работе Джеймса Карла Бернталя [4, р. 184]. Таким образом, мы видим, что назрела необходимость рассмотреть вопрос подробнее.

Топоним «Катония» попадаетеся только в одном произведении Кристи — рассказе «Девушка в поезде» (The Girl in the Train), увидевшем свет в журнале «The Grand Magazine» в феврале 1924 г. Позже рассказ был перепечатан в сборниках

«Тайна Листердейла» (1934 г.) и «The Golden Balland Other Stories» (1971 г.) [5, p. 288]. История была адаптирована для телесериала «The Agatha Christie Hour» в 1982 г. Несмотря на столь скромное упоминание, «Катония» появляется в ряде новейших литературных сюжетов у Эда Шэрроу, Джона Броснана [6, p. 168, 216; 7] и др.

Рассказ по ошибке, или, возможно, в целях рекламы, был помещен среди расследований придуманной Кристи активной пожилой дамы мисс Джейн Марпл [8]. По сюжету, шпионская интрига разворачивается на фоне катастрофических событий в небольшой балканской стране Катония, чьи высшие лица носят созвучные славянским имена. Учитывая время публикации рассказа, разумно предположить, что отдаленным прообразом Катонии послужило отнюдь не славянское Княжество Албания, которое в начале 1924 г. пережило революционную смену власти.

Исследовав вопрос о возникновении названия «Катония», мы приходим к выводу о нескольких вполне вероятных траекториях его появления. Кристи передает топоним как «Catonia», имеющее некоторое сходство с другим географическим «наименованием», уже вполне реальным — «Croatia» (Хорватия). С Хорватией писательница «шапочно» познакомилась, когда совершала путешествие на экспрессе Венеция — Симплон. Было это, правда, в 1928 г. Помимо этого, нельзя не увидеть близость «Catonia» к «Catania», «Catalonia». Не нужно также забывать: слово «Catonia» является одним из вариантов старинного названия Китая — «Cathay», которое употреблялось в эпоху Елизаветы I Английской [9, p. 63].

Надо заметить, слово «Катония» может происходить от имен и фамилий людей. Один из самых известных представителей рода Sato — древнеримский исторический деятель Марк Порций Катон Старший. Но «Катония» (Catonia) — это еще и древнее женское имя в Британии [10, p. 27]. В качестве имени «Катония» используется в ряде публикаций (пример: [11]).

Корни «Катонии» обнаруживаются и в области ботаники. Так, «Catonia» используется для обозначения американского растения *Miconia* семейства Melastomataceae. Так называют и растение Симплокос, которое произрастает в Азии и Америках. В ботанике Catonia известна давно, встречается в книге Джона Линдли «The Vegetable Kingdom» [12, p. 632, 715, 846]. Не лишне вспомнить, что Catonia прекрасно себя чувствовала в британской Индии [13, p. 181]. Наряду с этим

существовал популярный сорт астр «Катония» (*Catonia aster*) [14, р. 94–96]. Сомнительно, однако, чтобы Кристи (хотя она и была поклонницей сада) столь глубоко погружалась в ботаническую терминологию.

Выясняя истоки топонима «Катония», следует иметь в виду и другие возможности. Подсказку дает ряд современных публикаций. Например, в изданном в 2012 г. графическом романе Джуди Делмейн королевство человекоподобных кошек называется *Catonia* [15] (Катония) — от англ. *Cat* (кот, кошка). В другой книге Катония — край космических котов [16], в «*Feline Exile*» кошки изгоняются из родной страны Катонии сворой злобных хищников, и теперь они должны вернуть себе свою землю [17].

Имеется и более простое объяснение появления исследуемого топонима. Слово «*Catonia*» схоже с понятием «*Catatonia*», обозначающим двигательные нарушения, симптом отдельных психических расстройств, шизофрении — по-видимому, в этом выразилось отношение Кристи, читавшей британские королевские традиции, к госперевороту в отдаленном балканском княжестве.

Примечания:

1. Богатырев А.В. Энциклопедия Эркюля Пуаро. М.: Перо, 2021. 282 с.
2. Bunson M. *The Complete Christie: an Agatha Christie Encyclopedia*. N. Y.: Pocket Books, 2000. 454 p.
3. Pendergast B. *Everyman's Guide to the Mysteries of Agatha Christie*. Victoria: Trafford Publ., 2004. 445 p.
4. Bernthal J.C. *Agatha Christie: a Companion to the Mystery*. Jefferson: McFarland, 2022. 456 p.
5. Riley D., McAllister P., Cassiday B. *The Bedside, Bathtub & Armchair Companion to Agatha Christie*. N. Y.; L.: Continuum, 2001. 384 p.
6. Sharrow E. *Atlantis Sinking*. Maastricht: Alter Ego Publ., 2005. 228 p.
7. Brosnan J. *Mothership Awakening*. — N. Y.: Gateway Book, 2020. 192 p.
8. Christie A. *Miss Marple and Mystery: the Complete Short Stories*. N. Y.: Harper Collins Publ., 2011. 736 p.
9. Williams N. *The Sea Dogs: Privateers, Plunder, and Piracy in the Elizabethan Age*. N. Y.: Macmillan Publ., 1975. 278 p.
10. Ivleva T. *British Families in the Roman Army: Living on the Fringes of the Roman World // Roman Frontier Studies 2009*. Oxford: Archaeopress, 2017. Pp. 26–33.
11. Mankin M. *Dream Magic*. Scotts-Walley: Create Space, 2016. 422 p.

12. Lindley J. The Vegetable Kingdom, or, The Structure, Classification, and Uses of Plants. L.: Bradbury & Evans, 1853. 908 p.
13. Hooker J.D. The Flora of British India. L.: L. Reeve & Co, 1885. Vol. 4. 780 p.
14. The Garden of Love // Keith's Magazine on Home Building. 1916. Vol. 35. Pp. 94–96.
15. Delmain J. Andy Beane and Catkin's Tale. Greeley: Shadow Canyon Graphics, 2012. 192 p.
16. Geary R. Sasha and Lilly. Meadville: Christian Faith Publ., 2021. 28 p.
17. Lyiana Sh. Feline Exile: the Journey to Reclaim Catonia. Seattle: Amazon Digital Services LLC US, 2023. 138 p.

© Богатырев А.В., 2023

УДК 81'42
ББК 81.055.1
В 75

Ворохобов А.В.

Приволжский филиал
Российского государственного университета правосудия,
г. Нижний Новгород

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. Религиозный дискурс — это способ коммуникации, который основан на религиозных убеждениях, традициях и представлениях о мире. Религиозный дискурс, понимаемый в узком смысле, представляет собой совокупность речевых актов религиозной сферы. В широком смысле религиозный дискурс функционирует как в рамках формальных религиозных организаций, так и в обществе в целом, включая в себя социокультурные и индивидуальные практики, связанные со сферой религии.

Ключевые слова: религиозный дискурс, религия, религиозность, религиозная традиция, религиозные практики, вера.

Vorokhobov A.V.

Volga branch of Russian State University of Justice, Nizhny Novgorod

THE CONCEPTUALIZATION OF RELIGIOUS DISCOURSE

Abstract. Religious discourse is a way of communication based on religious beliefs, traditions and ideas about the world. Religious discourse, understood in a narrow sense, is a set of speech acts of the

religious sphere. In a broad sense, religious discourse functions both within formal religious organizations and in society as a whole, including sociocultural and individual practices related to the sphere of religion.

Keywords: religious discourse, religion, religiosity, religious tradition, religious practices, faith.

Определение религиозного дискурса может быть сложной проблемой, поскольку религиозные концепции и символы можно использовать также в научных, философских, политических и культурных дискурсах. При определении религиозного дискурса необходимо обращать внимание на теологические, моральные и этические аспекты, которые связаны с пониманием высшей реальности, мистицизма, аксиологии, ритуалов и обрядов. Таким образом, религиозный дискурс должен рассматриваться в контексте конкретных культурных, исторических и социальных факторов.

Исследователи фиксируют широкое и узкое понимание религиозного дискурса: «В узком смысле религиозный дискурс можно рассматривать в качестве совокупности речевых актов, используемых в религиозной сфере. В широком смысле под религиозным дискурсом имеется в виду набор определенных действий, ориентированных на приобщение человека к вере, а также совокупность речеактовых комплексов, сопровождающих процесс взаимодействия коммуникантов, включая определенные текстовые фрагменты» [1, с. 90].

Религиозный дискурс, как видно, является сложным и многоаспектным явлением, включая в себя, помимо непосредственно религиозной составляющей, различные аспекты культуры, идеологии, политики, морали и т.д. В связи с этим, его концептуализация характеризуется междисциплинарным характером.

По замечанию С.В. Блуверга, ключевым субъектом религиозного дискурса является священнослужитель [1, с. 67], который выступает перед своей общиной в качестве проповедника, наставника и духовника, помогая людям решать их личные проблемы и вопросы, связанные с религиозной жизнью. Священник репрезентирует высшее знание и мудрость. Он может использовать эту мудрость для принятия решений относительно личных и общественных проблем, а также для помощи и направления верующих. Священник является своего рода трансагентом между высшей реальностью и человеком. Он выступает не от своего имени, но только от имени Бога, и его цель — помочь людям лучше понять Божественную волю и путь.

Форма религиозного дискурса может варьироваться в зависимости от контекста коммуникации. Например, священник может использовать формальные религиозные термины в ходе совершения ритуала в храме, тогда как миссионер может использовать более понятную языковую форму при общении с незнакомцами на улице.

Время и место (хронотоп) также имеют важное значение в религиозном дискурсе. Религиозная темпоральность часто связана с сакральным восприятием истории и репрезентирующими ее богослужебными циклами. Место также играет важную роль в религиозном дискурсе. Религиозный дискурс связан со специальными местами, которые требуют определенного поведения и способа коммуникации [2, с. 21].

Главной целью религиозного дискурса является приобщение человека к определенной религиозной традиции. Эта приоритетная цель находит свое конкретное выражение в выработке целостного религиозно обусловленного мировоззрения, которое становится основой для практической деятельности. Речь, к примеру, может идти об ортодоксии веры и о жизни по ее правилам, о милосердии и любви, о стремлении к духовному росту и самосовершенствованию в соответствии с религиозным учением [3, с. 14].

Таким образом, можно выделить ряд базовых структурных компонентов религиозного дискурса: участники; хронотоп; цели; ценности и способы их выражения; ключевой культурный концепт; стратегии; тематика; разновидности и жанры.

1. Участники религиозного дискурса — религиозные лидеры, священнослужители, община верующих и другие люди, имеющие отношение к религии.

2. Хронотоп — это место и время, где происходит религиозный дискурс. Это могут быть храмы, церкви, мечети, святые места, а религиозные праздники и обряды, посты и иные священные времена.

3. Цели религиозного дискурса — обучение, проповедь, формирование мировоззрения, убеждение, мотивация и трансформация человека.

4. Ценности и способы их выражения — ценности, пропагандируемые религиозной доктриной, выражаются через символику, ритуалы, молитвы, обряды и праздники, а также посредством сакральной литературы и других форм религиозной культуры.

5. Ключевой культурный концепт — это базовое понятие, которое определяет основные принципы религиозной доктрины.

ны. Такими концептами могут быть благость, справедливость, вера, милосердие и т.д.

6. Стратегии — это способы формирования и управления религиозным дискурсом. Они могут включать в себя формулирование аргументов, использование литературных и эристических приемов, психо-физических воздействий и других методов.

7. Тематика — это совокупность тем, которые фигурируют в религиозном дискурсе. Она может быть разной и включать в себя вопросы нравственности, безопасности, духовного развития человека и другие.

8. Разновидности и жанры — это различные способы и формы выражения религиозного дискурса. Они включают в себя проповеди, толкование священных текстов, свидетельства, апологетику, обряды, ритуальное поведение и т.д.

Таким образом, религиозный дискурс — многоаспектный феномен, который, помимо религиозной сферы непосредственно, включает культурные, идеологические, политические и моральные элементы [4]. Поэтому его концептуализация связана с интеграцией многих дисциплин. Ключевым параметром религиозного дискурса является онтологический, который включает специфические цели, коммуникативные характеристики и язык. Религиозный дискурс выполняет функцию актуализации ценностно-нормативных и догматических основ религии, а также регулирует поведение и мышление людей, следуя определенным стандартам. Религиозный дискурс представляет собой рефлексивное явление, которое имеет как рациональную, так и мифологическую интерпретацию.

Примечания:

1. Блуверг С.В. Религиозный дискурс: структура и специфические признаки протестантской проповеди как разновидности религиозного дискурса // Социальная политика и социология. 2007. № 2. С. 223–235.

2. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007. 37 с.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

4. Вороховов А.В. Забота о национальной культуре как средство сохранения идентичности социума // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: сб. материалов VI Междунар. науч. конф. М., 2022. С. 112–114.

© Вороховов А.В., 2023

УДК 81'1
ББК 81.055.1
В 79

Воякина Е.Ю.

Тамбовский государственный технический университет,
г. Тамбов

МАЛЫЕ СЮЖЕТОСОДЕРЖАЩИЕ ДИСКУРСИВНЫЕ ФОРМЫ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОТРАЖЕНИИ КЛИПОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются малые сюжетосодержащие дискурсивные формы (МССДФ) цифровой коммуникации как отражение клиповой культуры и клипового мышления современного человека. МССДФ отражают сущность клипового мышления современного человека, заключающегося во фрагментарности представления информации. Подчеркивается ориентированность МССДФ на поверхностное восприятие заложенной в сюжетах информации. Однако наличие гипертекстуальных связей и интерпретация гипертекстовых элементов в МССДФ свидетельствуют о логических и критических мыслительных операциях человека, способного уловить данные связи в непрерывном потоке информации и произвести их расшифровку.

Ключевые слова: интерпретация, клиповая культура, малые сюжетосодержащие дискурсивные формы, цифровая коммуникация.

Voyakina E.Yu.

Tambov State Technical University, Tambov

SMALL PLOT-BASED DISCOURSE FORMS OF DIGITAL COMMUNICATION IN THE REFLECTION OF CLIP CULTURE

Abstract. The article discusses small plot-based discursive forms of digital communication as a reflection of clip culture and clip thinking of a modern person. These forms reflect the essence of the clip thinking of a modern person, which consists in the fragmented character of the presented information. The orientation of the analyzed discursive forms towards a superficial perception of the information embedded in the plots is emphasized. However, the presence of hypertextual connections and interpretation of hypertextual elements testify to the logical and critical mental operations of a person who is able to identify these connections in a continuous flow of information and decipher them.

Keywords: interpretation, clip culture, small plot-based discursive forms, digital communication.

Большинство коммуникаций и человеческих отношений в настоящее время развиваются в условиях цифровизации. Цифровая среда является сегодня особым коммуникативным пространством, где функционирует свой собственный язык и правила общения, появляются все новые средства представления информации и интерпретации окружающей человека действительности. Одним из подобных средств на сегодняшний день выступают малые сюжетосодержащие дискурсивные формы (далее — МССДФ), представляющие собой малоформатные поликодовые тексты, обладающие выраженной сюжетной линией и активно участвующие в интерпретации реалий современности. Являясь неотъемлемым элементом цифровой коммуникации и оказывая влияние на социальную жизнь и когнитивную деятельность современного человека, данные дискурсивные формы включают интернет-мемы, демотиваторы, гиф-изображения, цифровые рекламные тексты и другие малоформатные сюжетосодержащие поликодовые единицы цифровой информации.

Современная клиповая культура характеризуется изобилием разнообразных МССДФ, которые представляют собой своего рода зеркало, отражающее клиповое мышление человека. Под воздействием большого потока информации и видеоряда, поступающего из интернета, средств массовой информации, компьютерных игр, формируется характерный для современного поколения клиповый стиль мышления (англ. clip — «фрагмент текста», «вырезка»), возникший как результат приспособления человека к пропускаемым информационным потокам. К особенностям клипового мышления относят мозаичность и фрагментарность передаваемой информации, яркость и кратковременность образов, отрывочность информации, высокая скорость переключения между частями и др. [1; 2; 3].

Учитывая мозаичный характер мышления современного человека, а также ориентированность на поверхностное восприятие МССДФ, можно сказать, что анализируемые дискурсивные формы являются следствием современной клиповой культуры, что объясняется их фрагментарностью и возможностью за маленький промежуток времени пропускать через себя большой поток информации.

Некоторые исследователи клипового мышления и клиповой культуры утверждают, что у современного человека, выросшего в среде новых медиа, плохо развито логическое и критическое мышление, аналитические способности, присутствует низкая способность концентрации и психологическая устойчивость, алогичное, отрывочное восприятие информации [1, с. 4]. Отмечается, что «основная проблема с клиповым мышлением — это отсутствие контекста, который объясняет значение отдельных фрагментов в содержательной устной или письменной речи. Когда человек воспринимает какой-либо значимый текст, определенный контекст формируется как набор утверждений и предположений, которые уже были рассмотрены в рамках рассматриваемой темы как в существующем контексте, так и в контексте собственных знаний и опыта... Клиповое мышление мешает четкому пониманию контекста, и поэтому клип не оставляет следов в семантически связанных явлениях» [5, с. 68].

Однако, несмотря на фрагментарность представления и восприятия информации, на наш взгляд, именно наличие гипертекстуальных связей и интерпретация гипертекстовых элементов в МССДФ свидетельствуют о логических и критических мыслительных операциях человека, способного уловить данные связи в непрерывном потоке информации и произвести их расшифровку.

Следующий пример (рис. 1) демонстрирует, что данная МССДФ активизирует в сознании реципиента контекстуальные связи с живописью и отсылает, с одной стороны, к известному произведению искусства — картине «Крик» Эдварда Мунка, с другой стороны, — к проблемам современного состояния нефтяной политики, связанной с резким повышением цен на нефть в связи с разгоревшимся политическим и экономическим кризисом в странах Евросоюза. Визуальный компонент, основанный на образе и цветовом содержании картины Э. Мунка, имеет совершенно иное семантическое наполнение, создаваемое за счет замены образа человека образом «кричащей» нефтяной бочки и дополненное преследующим ее знаком доллара.

Таким образом, в данной дискурсивной форме актуализируются гипертекстовые отношения, демонстрирующие контекстуальную взаимосвязанность элементов, что характеризует цифровое пространство как незавершенный, гетерогенный, открытый к изменениям феномен клиповой культуры.



Рис. 1. Интернет-мем «Oilprices»

МССДФ организованы по принципу образности. Однако, это не означает, что клиповое мышление человека абсолютно алогично, не ориентировано на смысловые связи между разными элементами информации. Поэтому для декодирования сюжета МССДФ реципиенту требуется обращение к когнитивной деятельности с привлечением разных типов мышления: декодирование метафор, определение логических связей между вербальным и невербальным компонентами, осознание гипертекстуальных отношений, критический анализ представленной информации, формирование оценки и т.д.

Таким образом, МССДФ отражают сущность клипового мышления современного человека, заключающегося во фрагментарности представления информации, преобладании визуального контента, яркости и быстрой смене образов, эмоциональности, языковом минимализме и диалогизации. Однако, для их полной расшифровки требуется определенный багаж фоновых знаний. Данный противоречивый характер анализируемых дискурсивных форм указывает на их несомненный исследовательский потенциал.

Примечания:

1. Гиренок Ф. Клиповое мышление. М.: Акад. проект, 2014. 249 с.
2. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего. М.: Акад. проект, 2005. 496 с.
3. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2010. 784 с.

4. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 11.04.2023).

5. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3. С. 66–70.

© Воякина Е.Ю., 2023

УДК 81'1
ББК 81.055.1
И 19

Иванникова Е.Н.

Государственный университет просвещения, г. Мытищи

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ ВРЕМЕНИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НИНЫ ДАШЕВСКОЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию системы глагольных форм времени в произведениях современной писательницы Нины Дашевской. Рассмотрены связи морфологического времени глагола с лексическими средствами при экспликации временных отношений в структуре предложения. Доказано, что исследование особенностей системы глагольных форм времени позволяет расширить представление о глагольных формах как об изосемическом средстве выражения категории синтаксического времени в произведениях Нины Дашевской для детей.

Ключевые слова: время глагола, детская литература, время, художественный текст.

Ivannikova E.N.

State University of Education, Mytishchi

FEATURES OF THE SYSTEM OF VERB TENSE FORMS IN THE WORKS OF NINA DASHEVSKAYA FOR CHILDREN

Abstract. The article is devoted to the description of the system of verb tense forms in the works of the modern writer Nina Dashevskaya. The relations of the morphological tense of the verb with lexical means in the explication of temporal relations in the sentence structure are considered. It is proved that the study of the features of the system of verb tense forms allows us to expand the idea of verbal forms as an isosemic means of expressing the category of syntactic time in the works of Nina Dashevskaya for children.

Keywords: verb tenses, children's literature, time, literary text.

Говорят, что одна из самых серьезных потерь — потеря времени. Время, наряду с пространством, является смыслообразующей философской категорией. Эти два составляющих неизменно становятся спутниками любого рукописного произведения. Но именно в художественном тексте выражение языковой категории времени имеет ряд особенностей, так как художественный текст более гибкий и экспрессивный нежели научный или деловой.

Время бесценно, неуловимо и многоаспектно, поскольку его можно рассматривать с разных позиций: с точки зрения физики, философии и, конечно же, лингвистики. Именно языковое время представляет собой совокупность трех единств: два из них упомянуты выше (физический и философский аспекты), третий же — грамматический аспект, наиболее интересный для нашего исследования, передаётся системой грамматических форм настоящего / будущего и прошедшего времени. Такое противопоставление вызвано мнением академика Виктора Владимировича Виноградова, который утверждал, что для системы времен русского глагола характерно морфологически подчеркнутое противопоставление двух грамматических сфер — форм прошедшего времени и форм настоящего — будущего времени [1]. Но стоит отметить, что в оппозиции временных форм настоящее время указывает на одновременность действия (состояния, отношения) с определенной точкой отсчета временных отношений; формы же прошедшего и будущего времени указывают соответственно на предшествование точке отсчета или следование за ним [2, с. 329].

Нина Дашевская, известная детская писательница, лауреат различных литературных конкурсов, мастерски владеет словом, виртуозно передает и художественное, и грамматическое время. Язык Н. Дашевской вызывает большой интерес, потому что в текстах ее произведений можно найти богатый материал для исследования, отображения существующих современных реалий подростка или взрослого. Задачей настоящего работы является описание системы глагольных форм времени: их категоризация, структурирование и выявление особенностей использования, а также рассмотрение связи морфологического времени глагола с лексическими средствами при экспликации временных отношений в структуре предложения.

Прошедшее время, как известно, передается с помощью двух грамматических показателей: формообразующего суффикса -л /-л' и неизменяемостью по лицам и изменяемостью

по родам в форме единственного числа (это связано с происхождением современной формы прошедшего времени из причастной формы): *Я давно уже прочитал его, этот учебник, в первую неделю сентября* (Я не тормоз).

В известном учебнике под редакцией П.А. Леканта отмечается, что категориальное значение формы прошедшего времени реализуется в ряде частных грамматических значений [2, с. 332]. Носителями перфективного и аористивного значений являются глаголы совершенного вида. В перфективном значении важным мыслится действие, которое происходило в прошлом, но результат его имеет влияние на настоящее: *В общем, пропустил я действие* (Я не тормоз). Аористивное значение сопряжено с действием, которое указывает на прошлое и не имеет связи с настоящим: *Комарик поднялся, как-то беспомощно посмотрел на меня и заковылял, прихрамывая, подальше отсюда* (Вилли).

Глаголы несовершенного вида характеризуются имперфектным значением прошедшего времени, где прослеживается незавершенность действия в прошлом: *Сначала я бродил по городу наугад, надеясь, что ноги сами вынесут меня в переулок Маятников* (Вилли).

Глаголы несовершенного вида в форме настоящего времени имеют значение указания на совпадение действия с моментом речи: *Ручка падает. Почему ни у кого не падает, а у меня — всегда?* (Я не тормоз) — и передают значение имперфективного настоящего синтаксического времени.

Имперфективная семантика абстрагируется от временной последовательности и имеет оттенки процессуальности, описательной характеристики лица либо предмета, типичного, обычного, повторяющегося явления, экзистенциальности. Значение имперфективного процессуального настоящего синтаксического времени проявляется в высказываниях, когда представлены события, характеризующиеся наличием признака перцептивности [3, с. 60].

Настоящее описательное [3, с. 60] не соотносится с ограничениями по времени; здесь репрезентируется описательная характеристика лица либо предмета: *Меня зовут Лёва, я из Москвы, я школьник* (День числа Пи).

Настоящее узуально-характеризующее [3, с. 60] служит для передачи повторяющегося рутинного действия: *Бабушка и сама часто делает всякие домашние дела под музыку; но это в другое время* (День числа Пи).

Мир детства полон фантазий и выдумки. Н. Дашевская хорошо это знает и так же хорошо изображает его в своих произведениях. Она использует переносное употребление времени в некоторых своих предложениях.

Как известно, не имеют форм настоящего времени и глаголы совершенного вида. Однако в тексте произведения форма настоящего времени может иметь относительное употребление и выражать значение:

— перфективного настоящего синтаксического времени первой разновидности [3, с. 58–59]: *Иду на свое место и задеваю ведро; оттуда вываливается швабра и лупит меня по голове (Я не тормоз); Я открываю глаза. И вдруг вижу, какой Лёвка огромный. Как марсианин (Я не тормоз);*

— перфективного настоящего синтаксического времени второй разновидности [3, с. 59]: *В этом году нас ждёт большая работа (Вилли).*

Будущее время имеет категориальное значение отнесенности действия к плану будущего. Это время характерно только для спрягаемых глагольных форм, так как причастия не имеют будущего времени: *Ничего больше про неё не буду говорить, я же не злой (Я не тормоз).* При образовании форм будущего времени уместно говорить об аналитической и о синтетической формах. Аналитическая форма глагола будущего времени создается путем соединения вспомогательного глагола быть с инфинитивом основного глагола: *И что джинсы буду сам стирать, тоже не говорит (Я не тормоз).* Синтетическая же форма образуется от глаголов совершенного вида: *Представь, тебе ногу загипсуют. А я её разрису тогда (Я не тормоз).* Значение будущего времени может быть скорректировано наречиями времени, которые являются своего рода маркерами в предложении: *Завтра принеси только. Беги! Там под гору в основном. Успеешь! (Я не тормоз).*

Лексическо-грамматические средства, в частности наречия времени, примыкающие к глаголам, способствуют выявлению особенностей интерпретации времени, помогают конкретизировать временные отношения в предложениях. Они добавляют системе глагольных форм различные оттенки значений: *Утром мы проспали завтрак (Около музыки).* Наречие *утром* примыкает к глаголу *спали* и указывает на временной промежуток. Наречие *всегда* соединяет в себе семантику всеобщности и обозначение временного промежутка или

множества единиц времени: *А я всегда думал, что мне кроме книжек никто не нужен* (Около музыки).

Я сначала огляделся, а потом сообразил, что молодой человек — это я! (Вилли). Наречие *потом* соединяет в себе семантику уточнения одновременности / разновременности, где темпоральное отношение между случившимся перед чем-либо и после чего-либо очевидно. За счет таких наречий синтаксические конструкции наполняются дополнительными семантическими наслоениями, модифицируются, усложняют свой смысловой объем фразы и усиливают свою функциональную направленность [3, с. 56].

Таким образом, проведенное исследование позволило расширить представление о системе глагольных форм времени как об изосемическом средстве выражения категории синтаксического времени в произведениях Нины Дашевской для детей: здесь используются все виды временных глагольных отношений, время в переносном значении и слова-маркеры — наречия времени, которые дополняют и окрашивают временную семантику в предложениях. С помощью выстроенной и проанализированной системы глагольных форм времени можно увидеть индивидуальные особенности автора: его фирменный стиль и его умение передать предложением порой точное, а порой и невыразимое. И все-таки не зря говорят — время меняет все!

Примечания:

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Учпедгиз, 1947. 784 с.

2. Современный русский язык: учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / под ред. П.А. Леканта. М.: Дрофа, 2007. 557 с.

3. Шаповалова Т.Е. Темпоральная семантика поэтического высказывания. М.: ИИУ МГОУ, 2020. 167 с.

Источники:

Дашевская Н.С. Вилли. М.: КомпасГид, 2015. 90 с.

Дашевская Н.С. День числа Пи. М.: Самокат, 2021. 200 с.

Дашевская Н.С. Около музыки. М.: КомпасГид, 2015. 176 с.

Дашевская Н.С. Я не тормоз. М.: Самокат, 2021. 160 с.

© Иванникова Е.Н., 2023

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2
К 78

Кравцова В.Д., Гераськова М.М.

Балтийский федеральный университет
им. И. Канта, г. Калининград

ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ЭКСПЛИКАТОРЫ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ЛИРИКЕ А.Д. ДЕМЕНТЬЕВА

Аннотация. В статье на основе функционального подхода анализируется один из структурно-смысловых компонентов экспрессивного синтаксиса русского языка — восклицательные конструкции как средство реализации авторской модальности в лирических произведениях известного советского и российского поэта Андрея Дмитриевича Дементьева. Выделяется несколько тематических групп соответственных предложений, наиболее значимых для раскрытия идейно-нравственных установок поэта и эмоциональных переживаний, обращенных к многочисленной аудитории поклонников его творчества.

Ключевые слова: модальность текста, авторская модальность, экспрессивный синтаксис, восклицательные конструкции, поэтический текст, Андрей Дементьев.

Kravtsova V.D., Geraskova M.M.

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

EXCLAMATION POINTS AS EXPLICATORS OF THE AUTHOR'S MODALITY IN THE LYRICS OF A.D. DEMENTIEV

Abstract. The article analyzes one of the structural and semantic components of the expressive syntax of the Russian language on the basis of a functional approach — exclamation constructions as a means of implementing the author's modality in the lyrical works of the famous Soviet and Russian poet Andrei Dmitrievich Dementiev. There are several thematic groups of relevant proposals, the most significant for revealing the ideological and moral attitudes of the poet and emotional experiences addressed to a large audience of fans of his work.

Keywords: modality of the text, author's modality, expressive syntax, exclamation constructions, poetic text, Andrei Dementiev.

Антропоцентрическая направленность современных филологических исследований, определяющих текст «прежде все-

го как продукт активной речевой деятельности человека» [1, с. 5], обусловила повышенный интерес к авторской модальности, которая дает возможность «наиболее полно рассмотреть окружающую действительность и, пропустив через человека, дать ей оценку» [2, с. 45], «позволяет передать авторские эмоции и суждения относительно происходящего, показать отношение сообщаемого к действительности» [3, с. 20]. Являясь активным объектом изучения, авторская модальность, по мнению А.А. Онербаевой, рассматривается «в основном с точки зрения лексических и грамматических средств, в то время как синтаксические средства реализации авторской модальности попадают в поле зрения ученых в меньшей степени» [4, с. 31–36], эмоциональная окрашенность, присущая синтаксическим конструкциям, становится формой отражения личностного отношения автора к предмету речи, который «связан с авторской позицией или авторской модальностью» [5, с. 167]. Именно этим обусловлена актуальность данного исследования, объектом рассмотрения в котором стали пять лирических сборников известного российского поэта А.Д. Дементьева, относящихся к разному периоду его творчества, а предметом — функционально-семантический анализ восклицательных конструкций как средства экспликации авторской модальности в поэтическом тексте.

Восклицательные предложения в стихотворениях А.Д. Дементьева представлены достаточно большим составом, разделенных нами по тематике на шесть групп. Среди них выделяется обширная группа с семантическим компонентом «Родина», включающая в себя такие номинации, как Россия, Русь, Отчизна и Российская держава.

Например: *«Написать бы ее, Россию! / Всю от неба, до трав, до дна»* [6, с. 108], *«Как горько за Российскую державу!»* [6, с. 112], *«Как горько было на Руси!»* [7, с. 2].

Безусловно, поэт восхищается родной страной, однако, на наш взгляд, довольно показательной является конструкция как горько, свидетельствующая о том, что в восприятии Андрея Дементьева прекрасная и могучая страна неразрывно связана с горечью и болью от происходящего в ней. Именно это является одним из основных ощущений Родины в лирике поэта. Несмотря на всю любовь к родной стране, которую поэт пронес через все свое творчество, он очень сожалел о том, что ему приходилось наблюдать и происходящие в ней негативные явления.

Особой эмоционально-стилистической окраской характеризуются в анализируемых стихотворениях А. Дементьева восклицательные конструкции с компонентом «Святая Земля», включающим такие номинации, как Иерусалим, Святая Земля, Земля Христа, город Давида и т.д. В 1997 году Андрей Дементьев был назначен на должность директора ближневосточного представительства телеканала РТР в Израиле. Именно в этот период происходит знакомство поэта со Святой Землей, которая становится для него вторым домом, домом, который он приобретает, что, естественно, находит отражение в творчестве автора. Стихотворения об Иерусалиме наполнены красотой, теплом и легкостью, которую ощущает поэт.

Например: *«Как я люблю эту Землю Христа!»* [8, с. 251], *«Какие люди в городе Давида!»* [9, с. 144].

Иной стилистический оттенок имеют восклицательные предложения, включающие в себя компонент побуждения.

Например: *«Отцы, не оставляйте сыновей!»* [7, с. 61], *«Ну-ка, бабоньки! / Раз-два, взяли!»* [7, с. 111], *«Не смейте забывать учителей!»* [10, с. 17].

Конструкции, приведенные выше, обладают четко выраженной адресацией, за счет чего могут быть рассмотрены как текстообразующие, а также являться структурно-композиционной основой всего текста. Так, по мнению И.Г. Осетрова, «обращение оказывается способом введения и раскрытия темы» [11, с. 439]. При этом, адресат в приведенных примерах адресат может быть как конкретным, так и обобщенным.

Особую эмоциональную нагрузку имеют восклицательные конструкции, одним из компонентов которых является имя собственное. Так, например, в стихотворениях «Колокола Хатыни» и «Алексей! Алешенька! Сынок!» номинация усиливает чувство бесконечной боли, которую Великая Отечественная война принесла человечеству. Поэт осознанно именует героев стихотворений — молодого парня Алексея, мать которого узнает его в документальном фильме, и девочку Анну, погибшую в уничтоженной вражеским войском деревне, имя которой в тексте звучит как колокольный звон: *«Алексей! Алешенька! Сынок!»* [7, с. 78], *«Я — Анна, Анна, Анна!»* [7, с. 94].

Весьма распространенными в лирике Дементьева являются конструкции с компонентами «Бог» и «красота»: *«Какие горы! Боже мой!»* [8, с. 15], *«И он подумал: «Боже, как красиво!»»* [6, с. 28], *«Ты так молода и красива!»* [8, с. 33].

Таким образом, функционально-семантический анализ восклицательных конструкций как структурно-смыслового компонента экспрессивного синтаксиса в лирике А.Д. Дементьева позволяет сделать вывод о том, что они являются важным средством выражения авторской модальности, позволяющим выявить авторские интенции и эмоционально-оценочное отношение к описываемым в стихотворениях поэта фактам и явлениям, адресуя их своим многочисленным читателям — поклонникам его поэзии.

Примечания:

1. Коммуникативный потенциал модальности в диахронии и синхронии русского языка: монография / под ред. С. С. Ваулиной. Калининград: БФУ им. И. Канта, 2018. 206 с.

2. Опарина А.В. К проблеме авторской модальности текста // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. Вып. 1 (9). С. 44–48.

3. Девина О.В. Авторская модальность в произведениях А.Т. Твардовского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2012. 24 с.

4. Онербаева А.А. Категория модальности в лингвистике и переводе // Архивариус. 2017. № 4 (19). С. 31–36.

5. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 256 с.

6. Дементьев А.Д. Мы — скаковые лошади азарта. М.: АСТ, 2018. 260 с.

7. Дементьев А.Д. Азарт. М.: Сов. писатель, 1986. 180 с.

8. Дементьев А.Д. Яблоки на снегу. М.: АСТ, 2018. 309 с.

9. Дементьев А.Д. Пока я боль чужую чувствую. М.: АСТ, 2012. 254 с.

10. Дементьев А.Д. И все-таки жизнь прекрасна. М.: АСТ, 2018. 352 с.

11. Осетров И.Г. Аспекты синтаксической модальности простого предложения в современном русском языке. Ульяновск, 2013. 132 с.

© Кравцова В.Д., 2023

© Гераськова М.М., 2023

УДК 81'1
ББК 81.055.52
М 95

Мысовских Л.О.

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА
В ПОСЛЕДНИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
М.Ю. ЛЕРМОНТОВА:
РЕЦЕПЦИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ**

Аннотация. Настоящая статья представляет собой рецепцию языковой личности М.Ю. Лермонтова, отраженной в произведениях, написанных великим автором в последние полтора года своей жизни. Анализ творчества Лермонтова осуществляется сквозь призму экзистенциальной философии. Автор исследования показывает, что в последних произведениях Лермонтова наблюдается личность автора, пребывающего в состоянии экзистенциального отчаяния, выведенного датским экзистенциальным философом С. Кьеркегором, охарактеризовавшим отчаяние как «болезнь к смерти».

Ключевые слова: экзистенциализм, отчаяние, поэзия, Лермонтов, Кьеркегор, философия, русская литература.

Mysovskikh L.O.

Ural Federal University named after B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg

**THE LINGUISTIC PERSONALITY
OF THE AUTHOR IN THE LATEST WORKS
OF M.Yu. LERMONTOV: RECEPTION THROUGH
THE PRISM OF EXISTENTIAL PHILOSOPHY**

Abstract. This article is a reception of the linguistic personality of M.Yu. Lermontov, reflected in the works written by the great author in the last year and a half of his life. The analysis of Lermontov's creativity is carried out through the prism of existential philosophy. The author of the study shows that in Lermontov's recent works there is a personality of the author who is in a state of existential despair, deduced by the Danish existential philosopher S. Kierkegaard, who characterized despair as a «disease to death».

Keywords: existentialism, despair, poetry, Lermontov, Kierkegaard, philosophy, Russian literature.

В последние полтора года жизни Михаила Юрьевича Лермонтова в произведениях гениального автора уже вполне четко прослеживается его во всех отношениях сложившееся мировоззрение. В последних сочинениях классика отчетливо прослеживается экзистенциальная направленность его творчества, в котором «формируется идеал человеческой экзистенции» [1, с. 87]. В произведениях последних лет жизни Лермонтова представлены экзистенциальные концепты, описанные в философских трудах датского мыслителя Сёрена Кьеркегора.

Подтверждение данной мысли обнаруживается в таких стихотворениях, как «И скучно, и грустно» и «Как часто, пестрою толпою окружен», написанных в 1840 году. Здесь мысль Лермонтова созвучна утверждению Кьеркегора, что «отчаяние — это не просто худшее из страданий, но наша гибель» [2, с. 31]. В стихотворении «И скучно, и грустно» первая строфа показывает экзистенциальное одиночество лирического героя: «И некому руку подать» [2, с. 312]. Вторая строфа настаивает на нежизнеспособности любви: «Вечно любить невозможно» [2, с. 312]. В третьей — утверждается, что жизнь лишь «пустая и глупая шутка...» [2, с. 312]. Сходная картина отчаяния и экзистенциального одиночества нарисована Лермонтовым и в стихотворении «Как часто, пестрою толпою окружен».

Лермонтов признавал, что индивидуальная идентичность существует не в неизменном состоянии имманентности, а скорее в динамичной неизбежности, в процессе становления, происходящем в мире исторических и культурных случайностей. Таким образом, идентичность, независимо от того, рассматривается ли она с точки зрения внутренней или внешней по отношению к индивиду, невозможно представить без учета и другой точки зрения. Таким образом, «я» — это конструкция не только «моего» ума, воли, темперамента, истории или языка, но и сущность, которая создается одновременно всеми этими силами. И этот процесс заканчивается, если он вообще заканчивается, только со смертью или моральным и интеллектуальным истощением индивида. Отсюда следует, что самопознание не может быть полным знанием о какой-либо вещи, а лишь характерной привычкой к тщательному самоанализу, последовательному сосредоточению на себе. Лермонтов видел фальшь в своих современниках как результат их очень разных, социально обусловленных привычек. То, что поэт способен сказать о себе, может быть либо мгновенным изображением его постоянно развивающегося представления

о своей личности, либо, каким-то образом, самой привычкой к самоанализу. В любом случае образ самого себя имеет как заданный, так и спроецированный аспекты, так что то, что выражает автор, — это не только то, кем он является и кем был, но и то, кем он мог бы стать.

Творчество Лермонтова приняло свою особую форму из-за его экзистенциальной амбивалентности, порожденной его пессимистической феноменологией «я-другой». В современных научных исследованиях доказано, что в юности именно «экзистенциальная амбивалентность в итоге придала Лермонтову особую независимость от Байрона» [3, с. 61]. Действительно, целью Лермонтова было перестроить матрицу отношений «я-другой» в литературе и в жизни на его собственных условиях, таким образом, чтобы он мог привлечь внимание аудитории и донести до нее свою самость, уникальность собственной экзистенции, не отказываясь от самоцели и не позволяя аудитории перекраивать или фрагментировать его в соответствии со своими предвзятыми представлениями. Непреклонная настойчивость Лермонтова в этом последнем аспекте отличает его творческую практику от романтического творчества в целом.

Как истинный представитель своего «потерянного» поколения, Лермонтов страдал от неспособности публично выражать свои идеи, помыслы и желания. Желая быть услышанным, он выражает свою экзистенциальную тоску и моральное уныние с помощью литературного творчества. В своих произведениях он предстает как одинокий странник, которого не понимает толпа. Его свободолюбивые настроения и горько-скептическая оценка высшего общества и эпохи, в которую он жил, воплощены в его экзистенциально-философской лирике, например, в стихотворении «Дума». Он презирает не только современное общество, но и себя и все свое поколение за неспособность мыслить самостоятельно, искренне чувствовать боль других и делать что-то ценное, чтобы облегчить ее. Лучший пример зрелого, в высшей степени реалистичного, но в то же время критического взгляда Лермонтова на себя, свое поколение и свое время представлен в его, пожалуй, самом философском произведении — романе «Герой нашего времени».

Какое же мировоззрение проявляется в последних произведениях Лермонтова, которые ориентированы великим автором на самого себя? По нашему мнению, это путь экзистенциального одиночества, который отчетливо виден на примере

Печорина. Ведь экзистенциальная «литература изображает мрачное существование, которое предполагает, что экзистенциальная жизнь — это болезненная жизнь, которую нужно терпеть в одиночестве, как это и делал герой Лермонтова — Печорин» [4, с. 33–34]. На наш взгляд, Лермонтов стыдится Печорина, осуждает его за никчемность и неспособность сделать что-то, что могло бы принести пользу другим. Печорин не герой и не образец для подражания. Скорее, это в высшей степени реалистичный собирательный образ целого поколения и того смутного времени, которое пережил Лермонтов. Ироничный тон автора позволяет ему обсуждать самые разные политические, социальные и нравственные проблемы, которые оставались вне поля зрения многих русских писателей того времени. И он смог добиться беспрецедентных результатов не только как литератор и романист большого литературного таланта, но и как мыслитель, способный к оригинальной интуиции и глубоким экзистенциально-философским размышлениям, ярко продемонстрированным в последних произведениях гениального автора.

Примечания:

1. Кьеркегор С. Болезнь к смерти. М.: Акад. проект, 2014. 160 с.
2. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. Стихотворения. СПб.: Пушкинский Дом, 2014. 776 с.
3. Мысовских Л.О. Экзистенциальная амбивалентность юного Лермонтова: Байрон или другой? // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2023. Т. 9, № 1 (33). С. 58–77.
4. Мысовских Л.О. Писатель и экзистенциализм: художественная литература как средство выражения экзистенциальных идей // Филология: научные исследования. 2022. № 4. С. 29–41.

© Мысовских Л.О., 2023

УДК 81'1
ББК 81022
Н 27

Напцок М.Р.

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

НАБОКОВСКИЙ ТЕКСТ: ТРАНСЛИНГВАЛЬНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ

Аннотация. Цель статьи — анализ транслингвальных параллелей в художественных текстах Владимира Набокова, созданных на английском и русском языках. Основными методами исследования в работе явились методы сопоставительного и сравнительного лингвистического анализа и интерпретации текста. Результатом исследования стал вывод, что транслингвальные параллели являются отличительной особенностью билинговокультурного дискурса В. Набокова и находят яркое отражение в словотворчестве писателя.

Ключевые слова: набоковский текст, художественный билингвизм, литературный транслингвизм, транслингвальные параллели, автоперевод, эквивалентность перевода, словотворчество, авторские новообразования.

Naptsok M.R.

Adyghe State University, Maikop

NABOKOV'S TEXT: TRANSLINGUAL PARALLELS

Abstract. The purpose of the article is to analyze translingual parallels in the literary texts of Vladimir Nabokov created in English and Russian. The main methods of research in the work were the methods of comparative linguistic analysis and text interpretation. The result of the study was the conclusion that translingual parallels are a distinctive feature of V. Nabokov's bilingual cultural discourse and are clearly reflected in the writer's word creation.

Keywords: Nabokov's text, literary bilingualism, literary translingualism, translingual parallels, auto-translation, translation equivalence, word creation, author's new formations.

Билингвальная литературная личность представляет собой нестандартную творческую личность, обладающую уникальным языковым сознанием, проявлением которого становится художественный билингвизм. Ярким примером такой билингвальной литературной личности является Владимир

Набоков, русско-американский писатель, в одинаковой степени владевший русским и английским языками и получивший всемирную известность как непревзойденный автор поэзии и прозы, созданных на двух языках.

Художественный билингвизм относится к категории так называемого «литературного транслингвизма» — понятия, широко распространенного в современной науке [4, с. 228]. По мнению американского ученого С.Дж. Келлмана, литературный транслингвизм определяется «как феномен писателей, которые создают тексты более чем на одном языке или на языке, отличном от их основного языка» [5, с. 337]. В свою очередь Г.Т. Хухуни делает вывод, что билингвизм в литературном творчестве «может носить двоякий характер, определяемый в терминах социолингвистики как *языковое переключение* (т.е. попеременное использование в литературном творчестве двух или более идиом) и *языковой сдвиг* — прекращение использования одного языка и полный переход на другой» [4, с. 228]. Следует отметить, что определение литературного транслингвизма, данное С.Дж. Келлманом, «может быть распространено и на оригинальные произведения, и на феномен так называемого автоперевода, вследствие чего его также можно рассматривать как явление литературного би-/полилингвизма. Хотя указанное явление имеет место в мировой литературе с давних времен и широко представлено и Новейшее время (достаточно назвать имена В. Набокова, Е. Евтушенко, И. Бродского и др.), его статус остается дискуссионным, а сама его возможность нередко ставилась под сомнение» [4, с. 228].

В переводе, выполненном согласно «стратегии «буквального» переводчика», «соблюдена формальная эквивалентность», однако недостатком такого перевода является то, что он «не адекватен новой коммуникативной ситуации», «не предназначен для широкого читателя и не соответствует вкусам публики» [2, с. 311].

Если рассматривать эквивалентность перевода как «максимальную идентичность всех уровней содержания текстов оригинала и перевода» [3, с. 254], то совмещение автора оригинала и переводчика в одном лице должно являться оптимальным фактором создания эквивалентного и адекватного перевода. Именно в этих двух качествах выступает В. Набоков, работая над автопереводом на русский язык собственного англоязычного романа «Лолита» (1955).

Проблема эквивалентности возникает на разных уровнях набоковского текста, включая область словотворчества, широко представленного в разноязычных версиях романа «Лолита». Авторские новообразования (далее — АН) в русском тексте далеко не всегда являются кальками аналогичных окказионализмов из английского варианта, ведь известно, что различные версии романа В. Набокова не обладают полной, в том числе языковой, идентичностью, а, при совпадении сюжета, героев и наиболее значимых особенностей повествования, в значительной степени отличаются друг от друга.

Рассмотрим словотворчество в художественном дискурсе В. Набокова на примере сложных адъективных образований, отмеченных в русском переводе романа «Лолита», в сопоставлении с их оригинальными английскими эквивалентами.

Окказиональные сложные прилагательные в русскоязычной версии «Лолиты» появляются в основном на месте представленных в английском тексте романа узурпальных прилагательных или их сочетаний с другими словами. При этом адъективные АН автоперевода совпадают или близки по семантике с оригиналами: *невозможно-гранатовый свет* (*impossible garnet-red light*); *посетитель в клерикально-черном костюме* (*a person in the clerical black*); *пронзительно-безнадежный ужас* (*the hopelessly poignant thing*); новоанглийская школа с *псевдобританскими притязаниями* (*New England school with phoney British aspirations*); *самоструйное перо* (*a fountain pen*); *кукурузно-угольно-свиноводческий район* (*a corn, coal and hog producing area*); *самозахлопывающиеся двери* (*screen doors*); *агрессивно-пьяный старик* (*truculently tight oldman*); материнский нейтральный *вежливо-довольный смехок* (*a mother's neutral laugh of polite pleasure*); *призматически-меняющиеся автомобили* (*prismatically changing cars*); *патологически-бесстрашные полицейские* (*pathologically fearless cops*); спокойно-атлетический, *спокойно-удачливый торговец спортивными товарами* (*quietly athletic, quietly successful dealer in sporting goods*); *шутливо-мечтательная покорность судьбе* (*humorous wistful submission to fate*); *удобопоказуемые черты субъекта* (*the subject's displayable features*); *неудобосказуемая/вероятно, на основе устар. словосочетания неудобь сказуемый/страсть* (*an unspeakable passion*).

В других случаях при переводе сложные адъективные окказионализмы возникают на месте узуальных непроеизводных или суффиксальных прилагательных, вызывая эффект «приращения смысла» и наполняя тем самым русский текст многозначным метафорическим содержанием: *дряхло-стрекотавшие ножницы* (*tremulous scissor*); *блаженно-глупое лицо* (*silly face*); *небесно-добродетельная линия поведения* (*the angelic line of conduct*); *манерно-изгибающаяся поза* (*smirking pose*); *идеально-тоненькая, едва развившаяся фигура* (*a perfect pubescent figure*); *мнимо-загадочная улыбка* (*quizzical smile*); *отвратительная, нестерпимо-громкая сцена* (*astrident and hateful scene*); *пошло-фальшивая геральдическая виньетка* (*a phony armorial design*); *самоутверждение в мальчишеском, цинично-озорном духе* (*tough in a boyish hoodlum way*).

Приведенные примеры позволяют утверждать, что процесс словотворчества у В. Набокова стимулируется преимущественно в ситуации автоперевода.

Часть русских сложных АН-прилагательных образована на базе авторских английских композитов путем калькирования: *«гореупорная»* /по аналогии с *fireproof* — *огнеупорный*/ *сфера существования* (*grief-proof sphere of existence*); *круглое, орехово-коричневое лицо* (*oval nut-brown face*); *полудушевленный, получеловеческий шум* (*semi-animated, subhuman trickster*); *четырёхленточное шоссе* (*the four-lane highway*); *крутой, грависто-скрежещущий поворот* (*gravel-groaning sharp turn*); *полураздавленные небораспирающие зевки* (*suppressed palate-humping yawns*); *законоуважающий трюс* (*alaw-abiding poltroon*); *плюшево-тарелочный стиль* (*plush-and-plate style*); *шелковисто-гладкий асфальт* (*silk-smooth road*); *лунно-холодная рука* (*moon-cold hand*).

Продуктивными в набоковском словотворчестве являются сложные прилагательные, имеющие значение подобия, сходства с тем, что названо предопорным компонентом-существительным в составе такого образования. К этой группе относятся адъективы с опорными компонентами *-подобный* и *-образный*. Компоненту *-подобный* в английском варианте сложных прилагательных соответствует эквивалентный элемент *-like*: *мостоподобный поднос* (*a bridgelike tray*); *заветный портрет ее жабоподобной покойной мамы* (*a treasured portrait of her toadlike dead mama*); *эльфоподобная девочка*

на *стрекозоподобном велосипеде* (*an elf-like girl on an insect-like bicycle*).

В то же время сложные прилагательные с опорным компонентом *-образный*, семантически сближаемые со сложениями на *-подобный* и суффиксально-сложными прилагательными с компонентом *-видный*, Набоков-переводчик использует на месте окказиональных суффиксальных прилагательных из английского текста: *вензелеобразная связь наших одновременных или перекрывающих друг друга движений* (*the monogrammic linkage of our simultaneous or overlapping moves*); *марленообразная шоферша* (*the driver's Marlenesque nose*); *его жена, гномообразная гнида* (*his wife, a kiddoid gnome*).

В отдельных случаях окказиональные композиты со значением подобию появляются на месте узуальных английских прилагательных, усиливая образную выразительность текста: *глыбоподобные молодые женщины* (*bulky young women*); *склепоподобная темница* (*tombal jail*); *гориллообразный верзила* (*the big gagoon*); *скелетообразный узор* (*a skeleton glow*); *тюленеобразная маменька* (*phocine mamma*).

Русскоязычный текст «Лолиты» обладает еще одной особенностью, характерной для языковых традиций русской классики: в нем встречается большое количество разнообразных прилагательных со значением цвета, многие из которых являются авторскими композитами: *рыжевато-розовое лицо* (*russet face*); *эдемски-румяное яблоко* (*Eden-red apple*); *янтарно-карие глаза* (*amber-brown eyes*); *зелено-красно-синие серии рисунков* (*green-red-blue comics*).

Острое ощущение цвета, присущее В. Набокову с детства, иначе говоря, «цветной слух», когда буквы видятся в цвете и каждая из них обладает определенным «зрительным узором», — это отражение «так называемой **синестезии**, т.е. перехода из сферы, воспринимаемой одним органом чувств, в область другого, например, из области температурных или тактильных в область зрительных или слуховых ощущений» [1, с. 79].

Благодаря набоковской синестезии возникает множество сложных метафорических образов, транслируемых через эпитеты-композиты, соединяющие в себе различные аспекты восприятия. Подобные синестетические эпитеты в большинстве своем представлены прилагательными, являющимися ре-

результатом словотворчества Набокова: *матово-кудрявая роца* (*opaque curly trees*); *мясисто-красная нижняя губа* (*a pulpy red underlip*); *серебристо-зубристые горные высоты* (*the jagged silvery ramparts of the haute montagne*); тонкое различие между моим «*грезовосиним*» Икаром и его «*горно-синим*» Ольдсмобилем (*the subtle distinction between our own Dream Blue Melmoth and the Crest Blue Oldsmobile he had rented*); *туманно-голубая бездна* (*a hazyblue view*).

Кроме того, среди набоковских адъективных сложений в русском тексте «Лолиты» встречаются такие, в которых представлено чересступенчатое словообразование:

(*ацтек* + -ов(ый)) + -о- + *красный* → *ацтеково-красный*;

(*грез*(а) + -ов(ый)) + -о- + *синий* → *грезовосиний*;

псевдо- + (кельт (*m* → *m'*) + -ическ(ий)) → *псевдокельтический* (ср. уз. кельтский);

шоколадн(ый) + -о- + (*тянучк*(а) + -ов(ый)) → *шоколадно-тянучковый*.

Указанные окказионализмы появляются на месте узуальных словосочетаний из английского варианта романа, за исключением АН псевдокельтический — кальки набоковского окказионализма *pseudo-Celtic*: *Ацтеково-Красный Як с откидным верхом* (*the Aztec Red Convertible*); *ацтеково-красные плавки* (*Aztec Red bathing briefs*); «*грёзовосиний*» Икар /автомобиль/ (*Dream Blue Melmoth*); *псевдокельтическая внешность автора* (*pseudo-Celtic writer's looks*); мороженое под *шоколадно-тянучковым соусом* (*goosey fudge sundaes*).

В. Набоков, выступая в роли переводчика как собственных произведений, так и творений русских классиков, стремился к максимальной достоверности и передаче подлинных смыслов. При этом отношение писателя к проблеме эквивалентности перевода менялось в течение его творческой жизни. Так, от идеи талантливого литературного перевода, автор которого «должен обладать способностью к мимикрии», т.е. уподоблению подлинному автору, В. Набоков приходит к теории буквализма, прибегая к точным транслингвальным параллелям в разноязычных текстах.

Поиски «языкового равновесия» в автопереводе романа «Лолита» приводят к созданию нового произведения, в котором языковые традиции русской классики переплетаются с американизированным русским языком. Так формируется уникальный билингвокультурный дискурс Владимира Набокова. При этом проблема эквивалентности решается разно-

образными способами, в том числе посредством словотворчества, активизируемого именно в ситуации автоперевода.

Примечания:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: (стилистика декодирования): учеб. пособие. М.: Просвещение, 1990. 301 с.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
3. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
4. Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И. Билингвальное творчество: языковое переключение или языковой сдвиг? // Филологические науки. 2021. № 6 (2). С. 227–233.
5. Kellman S.G. Literary translingualism: What and why? // Polilinguality and Transcultural Practices. 2019. Vol. 16, № 3. Pp. 337–346.

© Напцок М.Р., 2023

УДК 81'42
ББК 81.055.1
Н 31

Насибуллин Д.Р.

Челябинский механико-технологический техникум, г. Челябинск

Мальцев И.В.

Челябинский энергетический колледж им. С.М. Кирова,
г. Челябинск

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье освещаются аспекты рекламного дискурса, история возникновения теории дискурса и сложности определения данного понятия. Затрагиваются вопросы феномена медиатекста, который представляет собой дискурс. Приводятся примеры лингвокультурной специфики рекламного дискурса. Изучением рекламного дискурса занимается наука медиалингвистика. Для исследования рекламы ученые применяют различные подходы, в том числе, дискурсивный. С дискурсивным направлением тесно связан когнитивный подход в изучении рекламных текстов. Иногда его рассматривают как когнитивно-дискурсивный.

Ключевые слова: дискурс, медиалингвистика, реклама, лингвокультурные характеристики, рекламный дискурс.

Nasibullin D.R.

Chelyabinsk Mechanical and Technological Technical School,
Chelyabinsk

Maltsev I.V.

Chelyabinsk Energy College named after S.M. Kirov, Chelyabinsk

ON THE ISSUE OF LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS OF ADVERTISING DISCOURSE

Abstract. The article highlights aspects of advertising discourse, the history of the theory of discourse and the complexity of defining this concept. The issues of the phenomenon of media text, which is a discourse, are touched upon. Examples of linguistic and cultural specifics of advertising discourse are given. The science of media linguistics deals with the study of advertising discourse. To study advertising, scientists use various approaches, including discursive. The cognitive approach to the study of advertising texts is closely related to the discursive direction. Sometimes it is considered as cognitive-discursive.

Keywords: discourse, media linguistics, advertising, linguistic and cultural characteristics, advertising discourse.

Изучением рекламного дискурса занимается наука медиа-лингвистика. Для исследования рекламы ученые применяют различные подходы, в том числе, дискурсивный. В рамках данного направления можно выделить имена таких исследователей, как Т.Г. Добросклонская, Е.С. Кубрякова, Л.В. Цурикова, О.В. Александрова, Е.О. Менджерицкая, Н.Г. Нестерова и др. Дискурсивный подход раскрывает лингвистические и экстралингвистические особенности рекламных текстов, позволяет описать коммуникативную ситуацию, а также особенности создания и актуализации рекламных текстов.

Так, по мнению О.В. Александровой, рекламные тексты в рамках дискурсивного подхода являются дискурсом, поскольку «они всегда динамичны и современны, они воспринимаются участниками коммуникации в контексте происходящих событий» [1, с. 45].

Как указывает Е.О. Менджерицкая, рекламные медиа-тексты представляют собой дискурсивный феномен, так как в них включен когнитивный компонент, который следует передать от говорящего целевой аудитории с помощью текста [2. с. 137].

С дискурсивным направлением тесно связан когнитивный подход в изучении рекламных текстов, то есть, когнитив-

но-дискурсивный, где рассматриваются когнитивные составляющие дискурса [1, с. 48].

Прародителями дискурсивного анализа являются В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Ф. Боас и другие лингвисты. Термин «дискурс» широко использовался в работах Ф. де Соссюра в значении «речь» (во французском *discours* — речь) [2, с. 138].

В XX столетии, согласно исследованиям лингвиста Э. Бенвениста, понятие дискурса было использовано по-новому в качестве специфической черты высказывания, закреплённой за говорящим. З. Харрис в 1952 г. опубликовал статью «Дискурсивный анализ», посвящённую методу распределения применительно к сверхфразовым единствам. Поэтому термин дискурс оказался полностью востребованным в языкознании после публикации статьи З. Харриса, которого многие учёные (В.И. Карасик, В.Б. Кашкин) считают первым учёным, который применил термин дискурс к лингвистике [3, с. 112].

Изучение дискурса служит очень распространённым направлением в лингвистической науке. Следует отметить, что понятие дискурса в лингвистике неоднозначно, и многие учёные предлагают свои определения. Так, по мнению В.И. Карасика, дискурс служит связующим звеном между информацией и коммуникацией [3, с. 110].

Рекламный дискурс, является разновидностью институционального дискурса, который выражается в виде комплекса графических, аудиальных и визуальных составляющих, объединённых общей идеей, направленный адресату, несущий мотивационную информацию. Основной целью рекламного дискурса является сообщение определённых сведений для побуждения целевой аудитории к покупке.

Таким образом, теория дискурса занимает приоритетное место в лингвистических исследованиях. Существует множество определений данного термина, которые представляют понятие дискурса с разных сторон.

Примечания:

1. Матюшкова А.И. Роль формального и функционального подходов в определении дискурса // Лингвистика и образование. 2022. Т. 2, № 3 (7). С. 45–53. URL: <https://doi.org/10.48612/astgmu/2022-2-3-45-53>.

2. Миронова М.Ю. Научный дискурс: эволюция теоретико-методологических подходов и концепций // Дискурс. 2023. № 9 (2). С. 137–155. URL: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2023-9-2-137-155>.

3. Шептала В.С. О проблеме сопоставления понятий «текст» и «дискурс» // Филологические науки. International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2022. Vol. 7–2 (70). С. 110–114. URL: file:///C:/Users/Asus/Downloads/o-probleme-sopostavleniya-ponyatiy-tekst-i-diskurs.pdf.

© Насибуллин Д.Р., 2023

© Мальцев И.В., 2023

УДК 81'1
ББК 81.006.3
Н 50

Немыка А.А., Сапожникова А.А.

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ТЕКСТА ПОВЕСТИ
Ч. АЙТМАТОВА «ДЖАМИЛЯ»)**

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию специфики передачи лингвокультурных смыслов в художественном дискурсе, что актуально при переводе. Анализируются значения лексем и выражений с культурным компонентом значения, их текстовые реализации в русском и киргизском языках (на материале текста повести Чингиза Айтматова «Джамиля»).

Авторы акцентируют внимание на отражении этноспецифичных черт языковой картины мира в художественном дискурсе на материале различных языков.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, художественный текст, художественный дискурс, безэквивалентная лексика, фоновые знания.

Nemyka A.A., Sapozhnikova A.A.

Kuban State University, Krasnodar

**LINGUISTIC AND CULTURAL MEANINGS
IN ARTISTIC DISCOURSE (ON THE MATERIAL
OF THE TRANSLATION OF THE TEXT
OF THE STORY BY Ch. AITMATOV "JAMILYA")**

Abstract. This article explores the specifics of the transmission of linguocultural meanings in artistic discourse, which is relevant to the translation of. The meanings of a number of lexemes with a cultural compo-

nent, their textual implementations in the Russian and Kyrgyz languages are analyzed (based on the material of Ch. Aitmatov "Jamilya" story).

The authors pay considerable attention to the reflection of an ethnospecific picture of the world in artistic discourse on the material of various languages.

Keywords: comparative analysis, literary text, artistic discourse, non-equivalent vocabulary, background knowledge.

В рамках современного языковедения представляется весьма актуальным анализ лингвокультурных смыслов в различных типах текста. Наиболее продуктивно обращение к художественному дискурсу, в том числе в сопоставительном аспекте. В связи с этим, актуально рассмотрение лингвокультурных смысловых аспектов в повести Чингиза Айтматова «Джамиля» на материале русского и киргизского языков.

Интересно изучение содержания, возникающего при переводе с языка оригинала, а также анализ семантических приращений, дополнительных смысловых элементов. Художественный текст дает возможность многофункционального использования языковых средств, которые связаны с расширением возможностей употребления языковых единиц.

Всегда следует помнить о важности передачи творческой манеры писателя при переводе: «переводчик ... должен сохранить в переводе характер выразительных средств» [1, с. 9]. Вопрос о соблюдении данной рекомендации при переводе с киргизского языка на русский представляется весьма значимым.

При рассмотрении примеров обращения к людям в повести «Джамиля» необходимо отметить, что остается без перевода слово «кичи-апам», что в русском варианте называют «младшей матерью». Если обратиться к оригиналу: «Кичи апа, — анын айылдагылар иштерман деп коюшат, ээ бир дүйнөдө табылбаган карапайыш, сонун киши да» [2, с. 22], то при переводе данной фразы на русский язык: «Маленькая мама — ее деревенские жители называют трудолюбивой, даже простой, замечательный человек, которого нет лучше в мире». Таким образом, в оригинале дается объяснение термину «кичи-апа» и читатель имеет возможность получить больше представления о героине, что, к сожалению, теряет русскоязычный читатель.

Кроме этого, со словом «кичи», что в дословном переводе «малый», используется словосочетание «кичине-бала». «Бала» в переводе обозначает «ребенок, мальчик». В русском переводе «кичине бала» значит «маленький мальчик», и в данном случае разницы в дословном переводе нет. Но именно в контексте

разница есть. При переводе убирается тот смысл, который имеется в кыргызском языке: «Ал дагы мени «кичине бала» — деп, инисиндей эркелетет» [2, с. 22]. «Она также ласкает меня, как своего младшего брата, называя меня «маленьким ребенком» и остается только: «... маленьким мальчиком, хотя я во все не был маленьким и разница у нас в годах совсем невелика» [3, с. 3]. Таким образом, в данном примере происходит потеря смысла, который является важным для понимания отношений между невесткой и деверем.

Также необходимо учитывать, что «перевод как когнитивный процесс сопровождается не только собственно языковым взаимодействием, но, шире, взаимодействием на уровне культур в целом» [5, с. 70]. Иллюстрацией данного утверждения могут служить фрагменты текста повести Чингиза Айтматова, описывающие отношения между главными героями — Джамилей и Садыком. Из истории их знакомства известно, что «однажды весной на скачках он будто не сумел догнать Джамилю» [3, с. 9]. Когда же мы читаем текст в оригинале: «Биздин Садык дагы жылкычы болуп жүрүп, жайлоодогу малчылардын тоюнда кыз куумайга түшүп, Жалийлага жетпей калган имиш, ошондон кийин намыстанып аны ала качып келгенин уккам» [2, с. 26], что в переводе «наш Садык тоже был конюхом, и на игре я слышал, что Джамиля якобы не дошла до него, и после этого он с гордостью похитил ее». Проблема искажения смысла заключается в том, что упустили слово «кыз куумай» как вид игры (распространенная в Средней Азии конная игра — это часть свадебного обряда, где джигит должен догнать спутницу и тогда получит право на нее). Таким образом, при переводе на русский язык не только теряется смысл важной традиции, но и искажается характер главного героя, что может дать ошибочное оправдание предательства Джамили.

Обращаясь к таким строкам текста оригинала: «Кең талаа, колдо! Касиенттүү, тууган жер, колдо! Манас, колдо!» [2, с. 66], можно понять что это семантизируется следующим образом: «Широкое поле, под рукой! Добродетельная, родная земля! Манас, поддержи!», а в книге на русском языке — «... бился о землю скорбно-величественный плач жен и матерей: «Да поможет вам степь, да поможет вам дух нашего богатыря Манаса!» [3, с. 41]. Сопоставительный анализ показывает: киргизы просят о помощи Манаса, а в русском переводе лишь надежда на то, что дух Манаса поможет. Таким образом, данный пример подтверждает, насколько важно переводчику знать

не просто историю эпоса и его героев, но и личное отношение народа к данной фигуре.

В повести Ч. Айтматова «Джамиля» можно выявить безэквивалентную лексику. Например, слово «тандыр» — «устроенная в земле возле дома печь с круглым отверстием, в которой пекут лепёшки» [3, с. 64]. Также, например, слово «тулпар», что объясняется, как «сказочный скакун». Данную безэквивалентную лексику возможно распределить на группы:

Первая группа — это места и сооружения. И к ним относятся такие слова, как «айл» —

«у киргизов и алтайцев в прошлом — поселок кочевого или полукочевого типа, состоящий из родственников различных степеней» [4, с. 100], «арык» — «оросительный канал в Средней Азии» [4, с. 115], «юрта» — «переносное жилище, кибитка у некоторых кочевых народов» [4, с. 114].

Вторая группа — это люди, родственники. Например, «джигит, аксакал, джен, кичи-апа, кичине-бала».

В третью группу входит лексика с религиозным компонентом семантики. К ней в произведении относятся слова «намаз» — «мусульманская молитва, совершаемая в определенное время дня» [4, с. 547], «адат» — «обычное право, племенные традиции, регулировавшие наряду с шариатом» [4, с. 52].

Таким образом, понимание лингвокультурных смыслов в рамках художественного текста и возможность их передачи при переводе во многом обусловлена степенью сформированности межкультурной компетенции переводчика текста и самого читателя.

Примечания:

1. Абдрахманова Р.Д. Художественный перевод (лингвистические аспекты): учеб. пособие для студентов старших курсов переводческих отделений. Бишкек, 2014.

2. Айтматов Ч. Чыгармаларынын жыйнагы: I том. Повестер, аңгемелер / Түз. Абдылдажан Акматалиев. Бишкек, 2014. 384 б.

3. Айтматов Ч. Джамиля: повести: пер. с киргиз. М.: Детская лит., 1974. 140 с.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. М.: Оникс, 2012. 1375 с.

5. Хулхачиева Ж.С., Касымбекова А.А. Формирование переводческой компетенции при обучении переводу (на примере перевода повести Ч. Айтматова «Джамиля» с киргизского на русский и английский языки) // Вестник Московского государственного линг-

УДК 81'1
ББК 81.003
П 17

Папейко А.А.

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова,
г. Могилев (Беларусь)

СЕМАНТИКО-СТАТИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЬ» В РУССКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 1941–1980 гг.

Аннотация. В статье рассматривается понятие семантико-статистической модели концепта. Осуществляется моделирование концепта «жизнь» на материале творчества поэтов 1941–1980 гг. (Б.А. Ахмадулина, И.А. Бродский, Ю.И. Визбор, А.А. Вознесенский, В.С. Высоцкий, А.А. Галич, Е.А. Евтушенко, Н.Н. Матвеева, Б.Ш. Окуджава, Р.И. Рождественский). Полученная модель визуализируется с помощью диаграммы. Делается вывод о возможностях семантико-статистической модели при изучении концептосферы.

Ключевые слова: концепт, концептосфера, лексическая реализация, жизнь, русский поэтический дискурс, семантико-статистическое моделирование.

Papeiko A.A.

Mogilev State University named after A.A. Kuleshov,
Mogilev (Belarus)

SEMANTIC-STATISTICAL MODEL OF THE CONCEPT “LIFE” IN RUSSIAN POETIC DISCOURSE 1941–1980

Abstract. The article deals with the concept of a semantic-statistical model of the concept. The concept of “life” is modeled on the material of the works of poets from 1941–1980. (B.A. Akhmadulina, I.A. Brodsky, Yu.I. Vizbor, A.A. Voznesensky, V.S. Vysotsky, A.A. Galich, E.A. Evtushenko, N.N. Matveeva, B.Sh. Okudzhava, R.I. Rozhdestvensky). The resulting model is visualized using a diagram. The conclusion is made about the possibilities of the semantic-statistical model in the study of the concept sphere.

Keywords: concept, conceptosphere, lexical realization, life, Russian poetic discourse, semantic and statistical modeling.

Изучая концептосферу русского поэтического дискурса XX–XXI вв., в качестве одного из инструментов исследования мы разработали семантико-статистическую модель концепта. Данный прием был нами намечен и представлен на белорусских конференциях в Могилеве [1] и Мозыре [2], а позднее применен для описания особенностей русской поэзии 1901–1940 гг. [3]. Используем его для рассмотрения смыслового наполнения концепта «*жизнь*» в русском поэтическом дискурсе 1941–1980 гг.

Вообще, семантико-статистическую модель концепта можно кратко определить как «перечень основных смысловых блоков, из которых складывается семантика данного концепта, с указанием удельного веса каждого блока и формулировкой обобщенного «надсловарного» значения, реализующегося параллельно со «словарным» значением в том или ином тексте» [1, с. 2]. В качестве фактического материала мы использовали поэтические тексты, размещенные в поэтическом корпусе Национального корпуса русского языка [4] и на сайте Международного портала авторской песни [5]. В общей сложности нами было проанализировано 4404 текста 10 авторов с общим количеством словоупотреблений 811 635.

В итоге мы получили перечень из 10 смысловых блоков концепта «*жизнь*», объединенных общим надсловарным значением «*высочайшая ценность*». Приведем данный перечень, проиллюстрировав каждую его позицию примером цитаты, отражающей употребление лексического репрезентанта «*жизнь*» в соответствующем значении.

1) «Человек»: биологическое существо, профессия, родственные отношения, обращение, части тела и др., например: *Ну, я сказала, раз так, я сказала, / Что ж! Я сорву с тебя, жизнь, покрывало!* (Н.Н. Матвеева).

2) «Живая природа»: дикое и домашнее животное, растение, птица, насекомое, сказочный персонаж и др., например: *Наша жизнь — ромашка в поле, пока ветер не сорвет...* (Б.Ш. Окуджава).

3) «Предмет»: изделие, строение, вещество, природный объект, отвлеченное понятие, опредмеченное действие, место, стихия и др., например: *Просто жизнь моя — манеж, / Белый круг...* (Ю.И. Визбор).

4) «Объект действия»: воздействие, отношение, оценка, улучшение, созидание, разрушение, любовь, приятие, нена-

висть и др., например: *Листай же мою жизнь, не уповая / На зряшныя жестяные слова...* (А.А. Вознесенский).

5) «Объект изучения»: изучение, постижение, понимание и др., например: *Учись, учись, студентик, жизни всякой.* (Е.А. Евтушенко).

6) «Субъект действия, качества»: действия и качества, соотносимые с человеком, живым существом, отражающие принцип персонификации — лгать, обманывать, давать надежду, быть беспощадной и др., например: *...то жизнь золотые песчинки / Отмывает живящей водой...* (В.С. Высоцкий).

7) «Образ, качество»: свойство, качество, характеристика, уклад, быт, заведенный порядок — хорошая, плохая, лёгкая, светлая, тяжелая, сельская, городская, частная и др., например: *Есть утешение скупое — / В их жизни, алчной и лихой...* (Б.А. Ахмадулина).

8) «Время»: отрезок времени от зарождения до смерти, существование, жизнедеятельность, события, пережитое — короткая, длинная, начинается, заканчивается, зарождается, прекращается, всегда, постоянно, никогда и др., например: *...в былую жизнь прожектор луч простер...* (И.А. Бродский).

9) «Ценность для пожертвования»: пожертвовать, отдать — за ночь, за улыбку, за мир, за любовь, за жизнь других людей и др., например: *За такое можно отдать и жизнь, / Если это приблизит сроки...* (Р.И. Рождественский).

10) «Реальность»: окружающая реальная действительность, всеобщие законы существования, противостояние вымыслу и др., например: *Может, в жизни было по-другому, / Только эта сказка вам не врет...* (А.А. Галич).

В итоге было зафиксировано 1130 случаев употребления лексического репрезентанта «жизнь»; распределение по блокам представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Количественная характеристика смысловых блоков

Блок 1	Блок 2	Блок 3	Блок 4	Блок 5	Блок 6	Блок 7	Блок 8	Блок 9	Блок 10	Итого
54	19	177	134	4	69	184	442	10	37	1130

Приняв совокупное количество 1130 за 100%, определим удельный вес каждого смыслового блока в лексико-семантическом поле концепта «жизнь» и представим полученные результаты в виде диаграммы на Рисунке 1.

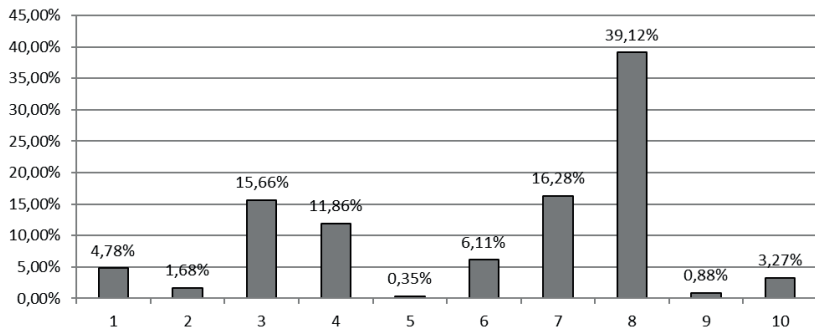


Рис. 1.
Удельный вес блоков в лексико-семантическом
поле концепта «жизнь»

Как мы видим, самым значимым в количественном плане является блок № 8 с общим значением времени, составляющий более трети всех случаев употребления репрезентанта «жизнь». Затем с резким снижением частотности более чем в два раза следуют блоки № 7 со значением качества, свойства и № 3 со значением предметности, дающие в сумме 31,94%. Закрывает группу превышения условного среднего показателя в 10% блок № 4, обозначающий жизнь как объект действия. Интересно, что группа из четырех самых представленных блоков, имеющих показатель больше 10%, в сравнении с оставшимися шестью блоками передает почти в 5 раз более вероятностное значение репрезентанта «жизнь», что видно из соотношения 82,92% : 17,07%. Соотношение же максимального (блок № 8) и минимального (блок № 5) удельного веса составляет 39,12% : 0,35 % = 111,77; это наглядно иллюстрирует частотную неоднородность лексико-семантического поля изучаемого концепта.

В заключение отметим, что предложенный способ семантико-статистического моделирования позволяет решать широкий спектр задач: паспортизировать данные по каждому изучаемому концепту; ранжировать актуальность смысловых блоков лексико-семантического поля концепта; установить соотношение максимума и минимума удельного веса

смысловых блоков; определить различия при соотнесении усредненного удельного веса с данными по тому или иному блоку и др. Кроме того, в плане диахронии описанная модель дает возможность установить направление и величину сдвига в актуальности того или иного смыслового блока, а также суммарное расхождение удельного веса одноименных семантических блоков.

Примечания:

1. Папейко А.А. Семантико-статистическая модель концепта *жизнь* (на материале творчества А.А. Ахматовой) // Куляшоўскія чытанні: материалы Міжнар. навук.-практ. канф. Магілёў, 2023.

2. Папейко А.А. Опыт семантико-статистического моделирования концепта *жизнь* (на материале творчества О.Э. Мандельштама) // Текст. Язык. Человек: сб. науч. тр. Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина», 2023. С. 88–94.

3. Папейко А.А. Концепт жизнь в русском поэтическом дискурсе 1901–1940 гг.: семантико-статистическое моделирование // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2023. № 3.

4. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/new/index.html> (дата обращения 22.05.2023).

5. Международный портал авторской песни. URL: <http://www.bards.ru> (дата обращения 22.05.2023).

© Папейко А.А., 2023

УДК 821
ББК 83.001
Р 15

Радько Е.В.

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

МИФ О РУССКОМ НАРОДЕ: ЯЗЫЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ТЕТРАЛОГИИ НОВОЙ ПРОЗЫ Т. ТОЛСТОЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация. В статье рассматриваются образы славянской мифологии в тетралогии новой прозы Т. Толстой. Анализируется авторская картина мира, в центре которой находится образ русского народа. Использование языческих образов помогает писательнице создать миф о русском человеке, который связан с «хтоническими силами».

Описать архетипы русского характера и поведения русского человека, способность одновременно мыслить рационально и нелогично, использовать ритуалы и обряды в повседневной жизни. Бытовое, повседневное и мифологическое неразрывно связаны в художественном мире писательницы.

Ключевые слова: образы славянской мифологии, мифопоэтика, образ русского человека, проза Т. Толстой, поэтика художественного текста, картина мира писателя, архетип, язык художественного текста.

Radko E.V.

Ural Federal University named after B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg

THE MYTH OF THE RUSSIAN PEOPLE: PAGAN IMAGES IN THE TETRALOGY OF T. TOLSTOY'S NEW PROSE AS A REFLECTION OF THE AUTHOR'S PICTURE OF THE WORLD

Abstract. The article examines the images of Slavic mythology in the tetralogy of T. Tolstoy's new prose. The author's picture of the world is analyzed, in the center of which is the image of the Russian people. The use of pagan images helps the writer to create a myth about a Russian person who is associated with "Chthonic forces". Russian character and behavior archetypes, the ability to think rationally and illogically at the same time, to use rituals and rituals in everyday life. Everyday, everyday and mythological are inextricably linked in the artistic world of the writer.

Keywords: images of Slavic mythology, mythopoetics, the image of a Russian person, T. Tolstoy's prose, poetics of a literary text, the writer's worldview, archetype, the language of a literary text.

Сказочная манера Татьяны Толстой давно стала предметом научного осмысления. Особый тип повествования Т. Толстой отмечают многие исследователи творчества писательницы (Лейдерман Н., Липовецкий М., Гоцило Е., Песоцкая С., Генис А. и другие). В нашей статье мы постараемся проанализировать языческие образы в тетралогии новой прозы Татьяны Толстой, в которую входят сборники произведений «Легкие миры» (2014), «Девушка в цвету» (2015), «Невидимая дева» (2015) и «Войлочный век» (2015), отразить особую авторскую картину мира писательницы, в центре которой оказывается представление о русском народе.

В произведении «На малом огне» сборника «Легкие миры» появляется упоминание птицы-спасительницы Симвург

(которая вытаскивает из колодца детей). Отсылка к птице Симург\Семаргл\Симаргл\Сим-Рыгль неслучайна: в восточно-славянской мифологии это божество, входившее в число семи божеств древнерусского пантеона. Как отмечается в энциклопедии «Славянская мифология», функции этой птицы неясны, но они связаны с сакральным числом семь и воплощением семичленного древнерусского пантеона. «Семаргл — в восточно-славянской мифологии божество, входившее в число семи (или восьми) божеств древнерусского пантеона, идолы которых были установлены в Киеве при князе Владимире (980). Имя Семарг восходит, по-видимому, к древнему имени «Семиглав» (ср. характерную для славянских богов поликефалию, в частности семиглавого Риувита) [1, с. 357]. Т. Толстая наделяет эту птицу спасительной и оберегающей ролью (семеро детей видят в ней защиту и спасение). Птица стоит на страже семейного счастья, благополучия этого дома-мироздания. Число детей в семье — тоже семь. Числовая символика связывает образ-птицы с образами детей. Можно сказать, что образ детей, семьи тоже «обожещается», наделяется, как и птица, признаками сакрального. Птица Симург упоминается и в главе «Учителя» из повести «На малом огне», которая вошла в другой сборник тетралогии — «Невидимая дева». Здесь этот образ связан с идеей жертвенности русского народа, безграничной любви к семье и детям как традиционные ценности русской народной культуры. Так, няня семерых детей, необразованный простой человек, готова на все ради своих воспитанников: «Вот уж кто легко скормил бы птице Симург и ногу свою, и руку» [2, с. 464].

Есть и другие образы, которые мы встречаем в тетралогии Т. Толстой, непосредственно отсылающие к славянской мифологии. Карна и Желя, упоминаемые в одноименном произведении сборника «Легкие миры», в восточной славянской мифологии являются персонификациями народного плача и горя, а у Татьяны Толстой определяют архетипы русского человека и его часто непростой судьбы. Очень часто образы славянской мифологии у Татьяны Толстой соотносятся именно с народом, в котором она постоянно подчеркивает связь с хтоническими силами, с землей, с прошлым. Языческие мотивы и образы помогают сформировать общее представление о судьбе и уникальности русского человека, создают образ русского народа с непосредственной связи с языческой, древней культурой.

В сборнике «Легкие миры» появляется еще один образ из славянской мифологии — зверь Индрик. Согласно русскому фольклору, Индрик — подземный зверь, наделен чертами хозяина водной стихии и является противником змея (как воплощения мирового зла). В народной стихии все переплетено: так народ, уходящий своими языческими корнями в подземный мир, оказывается противопоставлен змею и злу. Повествователь описывает способность народа мыслить нелогично, смотреть иначе, быть связанным с иными, потусторонними мирами, о народной магии («он видит что-то другое, значит, он трансцендирует физические законы»). Зверь Индрик встречается и в другом сборнике произведений, входящем в тетралогию новой прозы Т. Толстой, «Невидимая дева». В рассказе «Любишь-не любишь» возникают образы Индрика и Хиздрика, вечерних существ, которые сторожат детскую комнату. Видим связь этих образов с темой детства. В волшебных существ в первую очередь верят маленькие члены семьи, которые не утратили связь с миром чудесного. Именно дети явственнее всего ощущают присутствие существ из потусторонних миров. Индрик и Хиздрик, «один зеленоватый», другой «серый», оба быстро бегающие, многоногие, живут за отставшими обоями в детской комнате и оберегают от зла — Змея, который у кровати ночью «может хватать крюком» и «будет падение вниз, под пол». Контраст добра и зла, оппозиция своего-чужого в мире прошлого и настоящего тоже часто обозначается через упоминание мифологических существ. Это оппозиция, существующая вне времени, по мысли писательницы.

В рассказе «Свидание с птицей» сборника «Невидимая дева» упоминается птица Сирина. «Сирин, в средневековой мифологии райская птица-дева, образ которой восходит к древнегреческим сиренам. В русских духовных стихах Сирина, спускаясь из рая на землю, зачаровывает людей своим пением. В русском искусстве Сирина и алконост — традиционный изобразительный сюжет» [3, с. 438]. В рассказе Т. Толстой птица Сирина, это птица ночная, птица смерти. «Ты ее бойся: задушит». Птица Сирина в художественном мире писательницы живет в лесу, на границе двух миров, своего и чужого, большая как тетерев, на каждой ноге по шесть пальцев, «холодные, мускулистые, а лицо, как у спящей девочки». Птица Алконост, утренняя, встает на заре, «насквозь светится, с искорками». Петя, центральный персонаж рассказа, верит в тысячелетнюю историю заколдованной красавицы Тамилы, ко-

торая видела еще Атлантиду, верит в то, что ее украл дракон и теперь она пьет панацею, лекарство от всех зол и страданий мира. Верит в ночную птицу Сирина, птицу смерти, которая способна задушить ночью дедушку, верит в утреннюю птицу Алконост, от яйца которой можно затосковать на всю жизнь. Разрушение или разоблачение мифа для героя наступает, когда он видит снятое охранное кольцо с пальца Тамилы, она не рассыпалась в порошок, как предсказывала, и ей уже не нужно пить черное зелье. Вся история была лишь выдумкой. Птица Сирина настигает и душит ночью дедушку, но Петя уже не слушает эту историю. Однако разрушения мифа не происходит на уровне автора-повествователя, который продолжает поддерживать этот миф: «Никто не уберется от судьбы. Все — правда, мальчик. Все так и есть». Это не сказочный, а именно мифологический сюжет, в котором хоть и не совпадают позиции героя и повествователя, но последний поддерживает веру в реалистичность этой истории. Упоминание мифологических существ и сюжетов продолжает поддерживать связь русского народа с языческими корнями, откуда идут мощь, сила, но и опасности, непостижимость мысли и воли народной.

Так, в беседе с Иваном Давыдовым, которая была опубликована в журнале «Слон» в декабре 2013 года и вышедшей как «Колдовство. Послесловие» к сборнику «Легкие миры» мы можем вновь встретить утверждения о связи русского народа с язычеством, с хтоническими силами. Колдовство, морок, заклинания, «подземные корни» русского человека — это одна из главных тем состоявшейся встречи: «Но вот мы сохраняем какую-то связь хтоническую. Это хтоническая сцепка. А в Европе нет никакой хтоники вообще. Да и в Америке хтоники нет... У нас еще не отпали жабы, хвост, когти...» [4, с. 469]. Можно сказать, что языческие образы в прозе Татьяны Толстой отражают авторскую картину мира, в которой русский человек сохраняет не всегда осознанную, осмысленную, часто даже бессознательную, тесную связь с прошлым, языческими мирами. «Наша культура — кто бы мы ни были и что бы мы ни были как общество — держится на определенных ритуалах, в которые входят мантры обязательно. Вообще, всякое колдовство, заколдовывание — оно требует слова. У кого-то куриная лапка, и, конечно, куриная лапка — мощная вещь, но у нас не так. Слово — да. И мы, по-видимому, каким-то образом умеем им оперировать. Умеем. Не все народы умеют...» [4, с. 432].

В сборнике «Войлочный век», тоже входящем в тетралогия новую прозу писательницы, упоминается мифическая райская птица Гамаюн, часто связываемая с русской культурой. Однако истоки образа восходят к иранской мифической птице Хумай, и сведения об упоминании об этой птице в русском фольклоре не встречаются. Первоначально Гамаюн изображали без ног и крыльев, летать она могла только при помощи хвоста. Традиционно с ее падением связывали падение государственных деятелей. В дальнейшем у птицы появились когти, хвост и женское лицо. У Татьяны Толстой этот образ упоминается в коротком рассказе с одноименным названием. С этой птицей писательница сравнила красоту полнозвучной русской девушки-продащицы. Так, в обыденности и современной жизни автор видит мифологические корни, древние истоки. Однако образ Гамаюн двойственный: с одной стороны, — это райская птица, с которой связаны представления о красоте и счастье. С другой стороны, появление этого существа способно предвещать беду. Возможно, эта амбивалентность образа отразилась и в героине рассказа Т. Толстой: русская красота, способная завораживать и губить одновременно («из-за нее велись бы войны кровопролитнейшие»).

В сборнике «Войлочный век», в рассказе «Кикимора» описан процесс изгнания с помощью заклинания персонажа русского севера из компьютера. Таким образом рассказчица смогла починить технику, после того, как все современные программистские способы были исчерпаны. Бытовое, предметное в искусстве мире Т. Толстой всегда идет рука об руку с мифологическим, потусторонним. Как известно, появление кикиморы в доме считалось недобрый предзнаменованием: она может вредить хозяевам дома, что и происходит в рассказе Т. Толстой. Кикимора вредит хозяйству современного мира, ломает компьютер. Все рациональные способы взаимодействия с миром не срабатывают, спасает только заговор, и «Великорусские заклинания» становятся настольной книгой современного человека.

В целом, можно сказать, что для тетралогии новой прозы Т. Толстой характерно создание с помощью языческих образов особой авторской картины мира, в которой прошлое сосуществует с настоящим, мифологическое мышление с логическим, языческое, прошлое с современным. В центре этой картины мира находится русский народ, связанный с древними хтоническими силами. Эти корни определяют иногда нелогич-

ные, необъяснимые поступки русского человека, недоступные для понимания. Повествователь описывает способность народа мыслить нерационально, быть связанным с потусторонними мирами, описывает магические способности русского человека. Так, Т. Толстая, в том числе с помощью языческих образов творит новый миф о русском народе.

Примечания:

1. Славянская мифология: энцикл. словарь / науч. ред. В.Я. Петрухин. М.: Эллис Лак, 1995. 416 с.
2. Толстая Т.Н. Невидимая дева. М.: АСТ, 2019. 471 с.
3. Мифы народов мира: энциклопедия: в 2-х т. Т. 2 / гл. ред. С.А. Токарев. М.: БСЭ, 1997. 719 с.
4. Толстая Т.Н. Легкие миры. М.: АСТ, 2019. 477 с.

© Радько Е.В., 2023

III. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТА КАК РЕСУРСА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 81'42
ББК 81.055.1
Б 81

Бондаренко Е.Н.

Академия Государственной противопожарной
службы МЧС России, г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье отмечается необходимость формирования коммуникативной компетенции у будущих специалистов пожарно-технического профиля. При этом эффективность общения в данной сфере деятельности связывается с умениями речевого взаимодействия в условиях экстремальности. Для знакомства с подобным коммуникативным опытом предлагается использовать художественные произведения в рамках изучения филологических дисциплин.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, чрезвычайная ситуация, художественное произведение.

Bondarenko E.N.

Academy of the State Fire Service of MES of Russia, Moscow

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WITH THE HELP OF A LITERARY TEXT

Abstract. The article notes the need for the formation of communicative competence among future fire-technical specialists. At the same time, the effectiveness of communication in this field of activity is associated with the skills of speech interaction in extreme conditions. To get acquainted with such a communicative experience, it is proposed to use works of art as part of the study of philological disciplines.

Keywords: communicative competence, emergency situation, artwork.

В чрезвычайной ситуации главное — спасти жизнь человеку и/или сохранить духовно-материальные блага, а не соблюсти «лингвистическую вежливость». Тем более, что ее максимы такта, скромности, симпатии и принцип статусно-ролевых отношений не действуют в «пороговой ситуации» [1, с. 32–33]. Это означает, что формирование коммуникативной компетенции у лиц, чье профессиональное общение протекает в условиях экстремальности, будет связываться с такими способами обучения, которые направлены прежде всего на развитие навыков эффективного общения. В первую очередь данная форма работы предполагается при изучении филологических дисциплин будущими специалистами пожарно-технического профиля, хотя формирование коммуникативной компетенции, конечно, связывается с преподаванием дисциплин гуманитарного цикла в целом [2]. Когда речь идет об эффективности коммуникации в чрезвычайной ситуации, необходимо учитывать спонтанный характер протекания речевой ситуации, что лишает общение внутренней структуры, то есть системы неформальных ролей и статусов, норм и правил поведения, механизмов социального контроля [3]. Данная особенность коммуникации является не настолько распространенной в дискурсе языковой личности непрофессионала, которым пока является обучающийся, чтобы можно было опираться на имеющийся у него коммуникативный опыт. Отсюда формирование коммуникативной компетенции в рамках филологических дисциплин подразумевает знакомство с художественными произведениями или их отрывками, где отражаются виды речевого взаимодействия людей в условиях экстремальности. Информация о характере коммуникации, социальном положении личности, а также ее направленности и способах построения общения, выступающая фактором формирования коммуникативного опыта [4, с. 334], будет способствовать подготовке специалиста к взаимодействию с другими людьми в чрезвычайной ситуации. В качестве примера для знакомства с особенностями коммуникации в условиях экстремальности можно привести отрывок из романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина» со сценой гибели Бориса Варавки и Вари Сомовой. Несмотря на то, что данный эпизод произведения связывается со знаменитым рефреном «Да — был ли мальчик, может, мальчика-то и не было?», отражающим «мир как представление» [5, с. 11], в нем «реальный» человек реагирует на чрезвычайное собы-

тие во внешней среде. При этом спектр его реакций весьма разнообразен от ostranenia действительности [6, с. 94] (маленький Клим видит не тонущих детей, а «два чёрных шара», которые «на красном фоне заката судорожно подпрыгивали» [7] — цитируем по указанному изданию, далее в скобках ссылки приводятся не будут) и радости гибели своего детского «врага» [8] до попытки спасения, испуга и облегчения. Все эти проявления практически не озвучиваются героем словесно и дело не столько в его амплуа «молчальника», сколько в особенности протекания ситуации: чрезвычайная ситуация требует быстроты действия, точности передачи информации в лаконичной форме, сообщений с семантикой призыва и констатации факта; кроме того, речевое поведение человека в условиях экстремальности может отражать либо состояние «словесного ступора» (невнятная, отрывистая, иногда бессвязная речь), либо логореи («бомбардирования» слушателя большим количеством сообщений, иногда не обладающих значимой смысловой нагрузкой [9, с. 7]). При этом последние две особенности общения являются речевым взаимодействием, приводящим к коммуникативным неудачам, а первая модель поведения языковой личности выступает конструктивной. Эту модель поведения демонстрируют взрослые люди, пытающиеся спасти детей: человек в полуплывке, окунающий шест в воду, не просто громко говорит, что необходимо делать, он «орет», но это не громкий крик о помощи, это призыв к действию, поясняющий его детерминанту — «Разойдись! Провалитесь. Тут глыбоко, господа, тут машина работала, али не знаете!». И далее констатирует причину произошедшего: «Образованные господа, распоряжаетесь, а закону не знаете...». Также ведет себя уса́тый солдат: он, спасая Клим, хватается за руку и везет по льду, громко приказывая «Разгоняй всех!». Эффективность коммуникации отражает в данном случае ее переход на уровень обсуждения проблемы, когда герои начинают анализировать произошедшее, где рефлексия заключена в чем-то «серьезном, недоверчивом вопросе» о существовании утонувшего мальчика. Между тем сам Клим и Лидия демонстрируют не столь конструктивные модели поведения в условиях экстремальности: если Клим преимущественно молчит и иногда говорит неразборчиво («— Сейчас, сейчас, — *бормотал* Клим, пытаясь расстегнуть жгуче холодную пряжку ремня. — Держись, сейчас...» — курсив мой) или, демонстрируя испуг, «взвизги-

вает», то Лидия, наоборот, неоднократно говорит о необходимости разных действий своему слушателю («Ой, смотри...», «Смотри, — провалились...», «— Скорей, — кричала Лидия, удаляясь. — Ремень! Брось им ремень! Кричи...»), сама при этом не принимая никакого участия в спасении детей. Подобное речевое поведение не способствует благоприятному развитию событий (Клим и Лидия существуют как бы в различных коммуникативных «пространствах», где слова вообще не имеют значения). Из анализа отрывка романа следует, что коммуникация в условиях экстремальности не соотносится с лингвистическим кодом повседневности: в ней допустимы отклонения от «спокойной» вежливости, можно столкнуться со «словесной» бездеятельностью или логореей.

Примечания:

1. Власян Г.Р. Различные подходы к определению лингвистической вежливости // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2010. № 3. С. 29–39.

2. Киричек А.В. Гуманитарная среда Академии ГПС МЧС России: структура и направления развития // Исторический опыт, современные проблемы и перспективы образовательной и научной деятельности в области пожарной безопасности: сб. тезисов докладов междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 71–75.

3. Мурылев В.А. Анализ процессов спонтанных городских межличностных коммуникаций. URL: <http://analculturolog.ru/journal/archive/item/1627-анализ-процессов-спонтанных-городских-межличностных-коммуникаций.html>.

4. Саенко Л.А., Теницкий, С.В. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2. С. 333–334.

5. Борисова Л.М. «Да — был ли мальчик-то?». О смысле горьковского рефрена // ActaEruditorum. 2020. Вып. 33. С. 10–18.

6. Белова Е.А. Поэтика остранения в романе М. Горького «Жизнь Клима Самгина» // Культура. Духовность. Общество. 2015. № 16. С. 93–97.

7. Горький М. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 19. URL: http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1927_zhizn_klima_samgina_part_1.shtml.

8. Злобина Е. Плохой хороший Клим Самгин. URL: https://moskvam.ru/publications/publication_2608.html.

9. Ismail N.B.M., Pagulayan M.A., Francia C.M.A., Pang. A. Communicating in the Post-Truth Era: Analyses of Crisis Response Strategies of Presidents Donald Trump and Rodrigo Duterte // Journal of Public Affairs. 2019. Vol. 19 (1). 1883 p.

© Бондаренко Е.Н., 2023

УДК 37.016:81
ББК 74.268.1
В 96

Вьюн Н.Д.

ИСМиТО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Тихоновецкая И.П.

ГУО «Средняя школа № 111 г. Минска»,
г. Минск (Беларусь)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ «ТЕКСТОГРАФИКА»

Аннотация. В статье рассматривается структурно-содержательный аспект реализации технологии «Визуальных опор при работе с текстом “Текстографика”». Визуальные опоры работы с текстом — это из инструментов формирования читательской грамотности при организации работы с учебной информацией. Описаны некоторые приемы-опоры. Реализация в профессиональной деятельности технологии способствует повышению мотивации к постоянному чтению и анализу полученной информации.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, технология визуальных опор, текстографика, приемы-опоры, когнитивные процессы.

Vyun N.D.

ISMiTO GAOU IN MGPU, Moscow

Tikhonovetskaya I.P.

School No. 111 of Minsk,
Minsk (Belarus)

THE STRUCTURAL AND CONTENT ASPECT OF THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF VISUAL SUPPORTS WHEN WORKING WITH TEXT “TEXTOGRAPHICS”

Abstract. The article considers the structural and content aspect of the implementation of the technology of “Visual supports when working with the text “Textographics””. Visual supports of working with text are one of the tools for the formation of reader literacy in the organization of work with educational information. Some techniques-supports are described. The implementation of technology in

professional activity will help develop students' persistent interest in reading and increase motivation for meaningful reading through positive emotions.

Keywords: functional literacy, reader's literacy, visual support technology, textography, support techniques, cognitive processes.

В настоящее время в информационном обществе перед школой стоит задача развития у школьников умения решать практико-ориентированные задачи, анализировать большой объем информации и принимать нестандартные решения, т.е. развить в себе функциональную грамотность.

Составляющими функциональной грамотности являются способность человека решать различные жизненные задачи, используя определенные знания, компетенции. Опытным путем доказано, что данные умения формируются на уроках, в которые включены задания на развитие когнитивных процессов высокого порядка.

Основным компонентом функциональной грамотности мы определяем читательскую грамотность, это связано с тем, что в обществе обязательным условием успешности личности является умение работать с информацией. Одновременно, формирование читательской грамотности, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, рассматривается у обучающихся в качестве планируемого результата обучения [2].

Исследование и апробация проходила в рамках реализации модели методического сопровождения педагогов [1] и представлен результат обобщения опыта работы международного сетевого педагогического сообщества «Школа учителя "Цифровой Форсайт"».

Одним из уроков, на котором учащиеся учатся эмоционально реагировать, переживать, глубоко мыслить, является урок литературного чтения. А система деятельности, которая обеспечивает понимание текста учащимися, формирует тип правильной читательской деятельности — интерактивные приемы, которые основаны на визуализации информации (далее приемы-опоры).

Понятие визуализации в научных исследованиях рассматривается в зависимости от контекста использования и трактуется множеством значений.

В рамках данного исследования разработана технология «Визуальных опор при работе с текстом "Текстографика"».

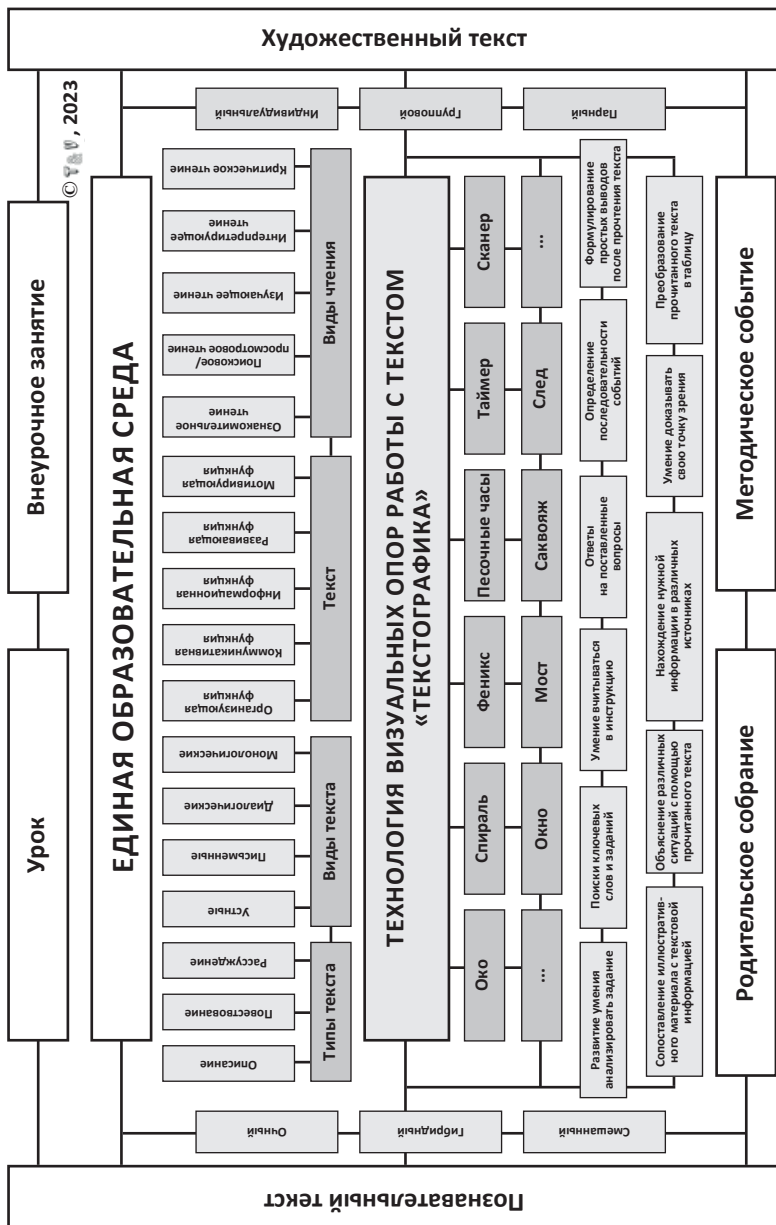


Рис. 1. Технология визуальных опор при работе с текстом «Текстографика»

Под технологией «Визуальных опор при работе с текстом “Текстографика”» (далее технологии «Визуальных опор “Текстографика”») мы понимаем, организацию учебного взаимодействия педагога, обучающихся с различными видами и формами текстов, связанных с преобразованием мыслительных операций, где изменяется представления познавательной информации, но сохраняется ее смысл, позволяющий ее использовать в различных жизненных ситуациях.

Единой формой является шаблон — прием-опора, который выступает основой для краткой записи при смысловой обработки текста. Приведем примеры работы с вариантами визуальных опор, как частью реализации технологии «Визуальных опор “Текстографика”» (Табл. 1).

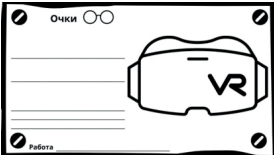
Результаты, полученные в ходе исследования практического применения в образовательном процессе технологии «Визуальных опор “Текстографика”», позволяют утверждать, что использование данной технологии:

— способствует развитию читательской грамотности обучающихся;

Таблица 1

**Приемы-опоры технологии
«Визуальных опор “Текстографика”»**

Название приема-опоры	Характеристика	Визуализация приема
Трейлер	Рекомендуется использовать на всех этапах урока. От этапа работы с первичным восприятием текста (формированием смысловых установок) до понимания текста. Визуально — каждый кадр опоры — отдельный эпизод. В процессе знакомства с текстом произведения составляется план, изображается фрагмент сюжета на слайде пленки. В таблицу, представленную в шаблоне-опоре, вносится информация, которую педагог считает уместным в рамках решения поставленного планируемого результата. Например, это может быть таблица-обобщение (место и время действий, герои, словарные слова, качества положительные или отрицательные).	

Очки	В очках обучающиеся представляют визуализированный образ прочитанного. Каждая линза — один образ. Рекомендуется, проанализировав героя, давать оценку поступкам, составить портретные характеристики персонажа. Результат: когда мы в очках, то образ нам представляется более четким.	
------	--	---

— позволяет повысить качественный уровень литературоведческой деятельности учащихся;

— содействует обогащению учебного процесса эффективным наглядно-дидактическим материалом для решения планируемых задач учебно-воспитательного процесса;

— демонстрирует эффективность разработанных визуальных шаблонов-опор.

Установлено, что использование описанных практик положительно связано с учебной успешностью обучающихся.

Примечания:

1. Вьюн Н.Д., Тихоновецкая И.П. Организационно-технологический аспект реализации модели методического сопровождения педагогов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2022): сб. ст. III Всерос. науч.-практ. Конф. с междунар. участием. М., 2022. С. 23–38.

2. Тихоновецкая И.П., Вьюн Н.Д. Формирование читательской грамотности у младших школьников с использованием ИКТ // Пачатковаенавучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. Сер., «У дапамогу педагогу»: навукова-метадычны часопіс. 2021. № 4. С. 1–16.

© Вьюн Н.Д., 2023

© Тихоновецкая И.П., 2023

УДК 37.016:81
ББК 74.268.1
З 91

Зубанова Е.А., Хван Ж.А.

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

ТЕКСТ КАК МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема текстоцентрического подхода в обучении русскому языку как иностранному. Цель статьи заключается в установлении преимуществ реализации обучения русскому языку как иностранному посредством текстов, содержащих культурологически значимую информацию о регионе, в котором осуществляется обучение. При качественном интегрировании культурологического компонента с помощью текста в процесс изучения системы языка и культуры речи обучение в целом представляется более эффективным.

Ключевые слова: текстоцентрический подход, чтение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, коммуникативность, культурологический аспект.

Zubanova E.A., Khvan Zh.A.

Far Eastern Federal University, Vladivostok

TEXT AS A MULTIFUNCTIONAL MEANS OF EDUCATION IN TERMS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the problem of a text-centric approach in teaching Russian as a foreign language. The purpose of the article is to establish the advantages of teaching Russian as a foreign language through texts containing culturally significant information about the region in which the educational process is carried out. With the qualitative integration of the culturological component with the help of text into the process of studying the language system and the culture of speech, teaching as a whole seems to be more effective.

Keywords: textocentric approach, reading, interconnected development reading, writing, listening, and speaking skills, communicativeness, cultural aspect.

При изучении русского языка как иностранного большую роль в качественном усвоении материала играет понимание культурологического компонента. Культура страны изучаемого

языка, а также культура того региона, в котором иностранные студенты проходят обучение, могут рассматриваться в рамках отдельной дисциплины или отдельного курса, однако наиболее эффективным является интегрирование этого компонента уже при изучении собственно системы языка и при взаимосвязанном обучении основным видам речевой деятельности через *текст*.

Текстоцентрический подход предполагает развитие языковых, речевых и коммуникативных навыков посредством текста: устного или письменного. Текст как основная единица обучения представляется наиболее эффективным средством в рамках многих подходов обучения, поскольку текст воплощает в себе идею функциональности и коммуникативности языковых и речевых средств. Благодаря работе с текстом иностранные студенты могут увидеть и воспринять взаимосвязь всех элементов структуры языка, их взаимодействие и функционирование в речи (устной или письменной), а также рассмотреть текст как основную единицу коммуникации.

Обратимся к обучению чтению как виду речевой деятельности. Чтение — один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [1, с. 346]. Основной целью обучения чтению является формирование у учащихся способности извлекать информацию из графически зафиксированного текста при чтении [1, с. 347]. Процесс обучения чтению может быть условно разделен на две основные составляющие: обучение технике чтения и обучение понимая смысла прочитанного. В рамках исследуемой проблемы актуализируется последнее.

На уроке русского языка как иностранного текст в графической форме может представлять собой не только собственно языковой материал, но также и быть источником необходимой культурологической информации при обучении пониманию и интерпретации смысла.

Отсюда следует, что наряду с текстами классической художественной литературы, способствующими как пополнению читательского опыта, так и развитию культуры чтения студентов, на уроках РКИ, посвященных развитию чтения как вида речевой деятельности, следует использовать тексты из художественных произведений о регионе, в котором проходят обучение иностранные студенты, а также тексты различной жанровой принадлежности, посвященные региональной истории, культуре и природе.

Рассматривая обучение иностранных студентов в Дальневосточном федеральном университете (г. Владивосток, Приморский край), уместным и эффективным будет использование текстов произведений, например, Валерия Янковского («Полуостров», «Тигр, олень, женьшень» и др.), а также других выдающихся авторов, чьи произведения представлены в Антологии литературы Дальнего Востока, первый том которой как раз составляют произведения о Приморском крае таких авторов, как Владимир Арсеньев, Юрий Вознюк, Александр Фадеев, Иван Басаргин, Михаил Пришвин, Василий Авченко и др.). Кроме текстов художественной литературы подходящим материалом будут поэтические тексты, путевые очерки, травелог, интервью, а также разнообразные тексты малых жанров интернет-коммуникации.

При разработке уроков по чтению для иностранной аудитории на основе подобных текстов преподавателю важно исходить из следующих принципов:

— во-первых, принцип взаимосвязанного обучения всем четырем видам речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) [2], для этого урок должен включать в себя различные виды упражнений и заданий, направленных на развитие тех или иных навыков и умений; при этом в рамках нашей задачи основным целевым видом речевой деятельности является чтение (а именно, его смысловой аспект), а вспомогательными — говорение, письмо и аудирование;

— во-вторых, принцип функциональности: задания и упражнения, созданные на основе текстов, должны быть направлены на развитие коммуникативной компетенции учащихся [1, с. 98], отсюда следует, что в рамках нашей задачи необходимо, чтобы чтение стало стимулом для активации других видов речевой деятельности;

— в-третьих, принцип коммуникативности, предполагающий организацию обучения в условиях максимально приближенных к естественным [1, с. 102].

Кроме того, задача преподавателя состоит в том, чтобы подобрать аутентичные тексты, соответствующие уровню студентов, и/или адаптировать отобранные тексты, чтобы они соответствовали тематике, проблематике, целям и задачам обучения определенного этапа.

Благодаря тщательно продуманной работе с подобным литературным материалом иностранному студенту будет представлена возможность усвоить определенные аспекты системы

языка и изучить культуру региона, в котором осуществляется обучение русскому языку как иностранному.

Примечания:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. Григорьева В.П., Зимняя И.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: Рус. яз., 1985. 116 с.

© Зубанова Е.А., 2023

© Хван Ж.А., 2023

УДК 81'243
ББК 81.055.1
О-57

Омакаева Э.У.

Калмыцкий государственный
университет им. Б.Б. Городовикова,
г. Элиста

ПОСЛОВИЧНЫЙ МИНИ-ТЕКСТ КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ РКИ КИТАЙСКИХ И МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Все лексическое многообразие паремиологического пространства языка может быть упорядочено с помощью системы лексико-семантических кластеров (ЛСК) и лингвокультурных кодов (ЛК). На обсуждение вынесен круг вопросов, которые могут возникнуть в связи с анализом пословичной лексики, прежде всего ключевых слов, репрезентирующих базовые ЛК, такие как биоморфный (растительный и анималистический), природный, соматический, пространственный, временной, числовой, цветовой, духовный и др.). Исследование посвящено выявлению основных моделей русских пословичных мини-текстов (ПМТ), эксплицирующих базовые этнокультурные идеи и ценности, на фоне китайских и монгольских пословиц. В связи с этим интерес представляет проект полилингвального учебного паремиологического словаря.

Ключевые слова: РКИ, лингвострановедение, пословичный мини-текст, лексико-семантический кластер, лингвокультурный код, словарь.

Omakaeva E.U.

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
Elista

**PROVERBIAL MINI-TEXT
AS A LINGUO-CULTURAL RESOURCE FOR
TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE
TO CHINESE AND MONGOLIAN STUDENTS**

Abstract. The entire lexical diversity of the paremiological space of a language can be ordered using a system of lexico-semantic clusters (LSC) and linguocultural codes (LC). The range of issues that may arise in connection with the analysis of proverbial vocabulary, primarily keywords representing basic LC, such as biomorphic (plant and animal), natural, somatic, spatial, temporal, numerical, color, spiritual, etc.), is put up for discussion. The study is devoted to identifying the main models of Russian proverbial mini-texts (PMT) explicating basic ethno-cultural ideas and values against the background of Chinese and Mongolian proverbs. In this regard, the project of a multilingual educational paremiological dictionary is of interest.

Keywords: Russian as a Foreign Language, linguistic and country studies, proverbial mini-text, lexico-semantic cluster, linguocultural code.

Преподавание РКИ включает в себя множество аспектов, в том числе лингвокультурный и лингвострановедческий. Выбор PMT в качестве объекта исследования обусловлен тем, что они активно используются нами в учебном процессе при обучении РКИ иностранных слушателей, а также в преподавании лингвострановедения монгольским и китайским студентам-стажерам. Успешность межкультурной коммуникации зависит от степени знакомства с фоновыми знаниями, с паремиологической картиной мира носителей русского языка.

К сожалению, достаточно долго пословицы не рассматривались с лингвистической точки зрения как мини-тексты (за некоторым исключением), хотя они не раз были предметом анализа фольклористов.

Пословицы разных народов, несмотря на их национально-культурную специфику, моделируют схожие ситуации, обнаруживая определенные параллели, соответствия и аналогии. Актуальность их исследования обусловлена важностью описания народных представлений в паремийном выражении [1, с. 2].

Отличительная черта пословиц — дидактичность: они поучают, советуют, предостерегают от нежелательных действий,

дают рекомендации, как следует поступать в подобной ситуации. Иными словами, они отражают базовые ценности и социокультурные нормы, принятые в данном этноязыковом обществе. Особо следует сказать о коннотативности (аксиологической составляющей) ПМТ: они эксплицитно/имплицитно оценивают типичные жизненные ситуации и явления (хорошо/плохо).

На пословичном материале осуществляется закрепление лексико-грамматического материала. Имеются в виду тематические лексические кластеры и лексико-семантические группы имен и глаголов, а также синтаксические модели пословиц (например, императивная модель). Национальная специфика ПМТ особенно ярко проявляется в присутствии слов-реалий (безэквивалентной лексики).

Настоящая статья продолжает серию наших предыдущих публикаций, посвященных изучению этнокультурной специфики русской пословичной лексики на фоне иноязычной [3–5]. В ней мы рассматриваем проблему кодирования в ПМТ информации, объективирующей оценочные представления о жизни в целом, о цвете, о животном и растительном мире, гендере, родстве, счастье и т.д.

Возникает вопрос: что дает изучение ЛК и обладает ли русский язык спецификой реализации ЛК в ПМТ на фоне родных языков иностранных слушателей и стажеров? Анализ семантики ключевых лексем позволяет выявить особенности реализации ЛК в ПМТ. Выявление ЛК и кодовых лексических маркеров способствует формированию целостного представления о материальной и духовной культуре народа.

Прежде всего мы выделяем субстантивно-предметные, адъективно-параметрические и акционально-процессуальные кодовые имена, являющиеся лексическими экспликаторами различных ЛК, среди которых в качестве базовых выступают пространственный (локативный), временной (темпоральный), антропный, телесный (соматический), природно-ландшафтный (натурфактный), вещный (артефактный), биоморфный, духовный (ментефактный), цветовой (колористический), числовой (нумеративный).

В ПМТ обычно встречается комбинация различных ЛК (антропный, соматический, вещный, духовный, биоморфный, природно-ландшафтный, числовой и т.д.), причем только один выступает как доминантный, который мы определяем по ключевому слову паремии.

Наиболее ярко и полно проявляется в ПМТ соматический код, являющийся одним из базовых ЛК [6]. Обратимся к анализу кодовой семантики соматических ПМТ.

Довольно часто используются такие соматизмы, как голова/*толгой* (локус дум, мыслей), рука/*гар* (инструмент активности человека), глаз/*нүд* (зрительный канал рецепции, взаимодействия человека с окружающим миром), нога/*хөл* (локус мобильности), сердце/*зүрх* (вместилище эмоций и чувств).

При этом часто в одной пословице можно зафиксировать два соматизма: например, голова и ноги — в русском ПМТ, рука и рот, голова и локоть — в монгольском: *Дурная голова ногам покоя не дает; Авсан хүний гар зөөлөн / Амталсан хүний ам зөөлөн* «Рука человека, который взял что-то, мягкая, / Рот человека, который попробовал вкус чего-то, мягкий». Речь идет о человеке, который смягчается, получив взятку.

В ПМТ соматический ЛК часто пересекается с антропным, вещным, биоморфным и др. Проиллюстрируем вышесказанное примерами русских пословиц: *Ворон ворону глаз не выклюет* (комбинация с биоморфным ЛК — зоосубкодом, орнитологическим подкодом); *Кольцо должно быть по пальцу, а милый — по сердцу* (комбинация с вещным ЛК).

Монгольские примеры: *Гар хөдөлбөл — ам хөдөлнө, / Мал дагавал ам тосдоно* «Если руки работают — рот работает, Если держать скот — рот будет в масле» (комбинация с биоморфным ЛК — зоосубкодом); *Толгой хагарагч — малгай дотроо, / Тохойхугарагч — ханцуй дотроо* «Хоть и треснула голова — внутри шапки, / Хоть и сломан локоть — внутри рукава» (комбинация с вещным ЛК). Ср. русск. *не следует выносить сор из избы (дома)*.

Кодовые смыслы, реализуемые соматизмом в русских и монгольских пословицах, в целом совпадают.

В русском и монгольском паремиологических фондах особое место занимают цветовой и числовой коды. Высокую паремиологическую активность обнаруживают ахроматические номинации белый и черный:

В монгольских ПМТ колористический ЛК часто взаимодействует с природно-ландшафтным ЛК и зоосубкодом: *Уулын чинээ харыг туулайн чинээ цагаан гүйцдэг (дийлнэ)* «Черное размером с [целую] гору догоняет (побеждает) белое величиною с зайца». Здесь белый цвет маркирует правду, черный — неправду. Образ зайца символизирует нечто мизерное, в то время как орографический образ горы — нечто большое.

Русский эквивалент: *Маленькая правда победит большую неправду* [7].

Сходная по смыслу монгольская пословица использует другой ЛК — артефактный: *Үнэнээр явбал үхэр тэргээр туулай гүйцнэ*.

Как видим, модели и базовый набор ЛК пословиц универсальны. Что касается образности и вербальных (лексических) средств ее выражения, то здесь обнаруживается определенная специфика. Сопоставительное исследование моделей ПМТ способствует выявлению как типологически общего, так и идиоэтнически специфичного в национальном мировидении, степени паремиологической активности тех или иных ключевых лексем в конкретном языке.

Примечания:

1. Березович Е.Л. Язык и традиционная культура: этнолингвистические исследования. М.: Индрик, 2007. 600 с.

2. Бредис М.А., Димогло М.С., Ломакина О.В. Паремии в современной лингвистике: подходы к изучению, текстообразующий и лингвокультурологический потенциал // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 2. С. 265–284.

3. Омакаева Э.У. Русские анималистические пословичные тексты и их соответствия в немецком и китайском языках // Смоленский медицинский альманах. 2022. № 4. С. 188–193.

4. Омакаева Э.У., Ширнэн Ц., Таганова М.А. Лингвокультурные коды русской фразеологии и паремиологии на фоне монгольской и туркменской: на примере анималистического пословичного текста // Традиции И.И. Срезневского в русской лексикологии и лексикографии XXI века: сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. Рязань: Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2022. С. 80–87.

5. Омакаева Э.У. Русские и китайские пословичные тексты о счастье в зеркале современной риторики и общей теории клише в интерпретации проф. Ю.В. Рождественского // Наследие трудов Ю.В. Рождественского в XXI в.: к 95-летию со дня рождения Юрия Владимировича (1926–1999): сб. ст. по материалам науч. междунар. конф. М.: КнигИздат, 2022. С. 130–141.

6. Борисова И.З. Сравнительно-сопоставительный анализ пословиц с единицами «рука», «нога», «голова» // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. 2015. Т. 25, вып. 2. С. 111–119.

7. Абакумова О.Б. Код культуры в семантике пословиц о правде // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 2. С. 319–323.

© Омакаева Э.У., 2023

УДК 82-9
ББК 83.014.49
Т 87

Турилова М.В.

Независимый исследователь, г. Калуга

МЕМУАРЫ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ И КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

Аннотация. В статье рассмотрены примеры использования текстов мемуаров как ресурса обучения в преподавании ряда филологических дисциплин, а также истории, политологии, краеведения, религиоведения и других. Это воспоминания Т.А. Аксаковой-Сиверс «Семейная хроника» (1988), дневниковые записи калужанина И.Г. Четверикова «Когда была война: Дневник. Калуга. 1942 год» (2000), документальные воспоминания «Космодром Плесецк в воспоминаниях его ветеранов» в 2 ч. (2003, 2011).

Ключевые слова: история, краеведение, мемуары, политология, религиоведение, РКИ, русский язык, текст.

Turilova M.V.

Independent Researcher, Kaluga

MEMOIRS AS A HISTORICAL AND LOCAL HISTORY SOURCE

Abstract. The article considers examples of using memoirs as a learning resource in teaching philological disciplines, as well as History, Political Science, Local History, Religious Studies and others. These are the memoirs The Family Chronicle (1988) by T.A. Aksakova von Sievers, diary entries When There Was a War: Diary. Kaluga. 1942 (2000) by a Kaluga resident I.G. Chetverikov, documentary memoirs Plesetsk Cosmodrome in the Memories of Its Veterans (2003, 2011).

Keywords: History, Local Lore, Memoirs, Political Science, Religious Studies, Russian, Russian as a foreign language, text.

В статье рассмотрены примеры использования текстов мемуаров как ресурса обучения в преподавании ряда филологических дисциплин, а также истории, политологии, краеведения, религиоведения и других. Это воспоминания Т.А. Аксаковой-Сиверс «Семейная хроника» (1988) [1], дневниковые записи калужанина И.Г. Четверикова «Когда была война: Дневник. Калуга. 1942 год» (2000) [2], документальные вос-

поминания «Космодром Плесецк в воспоминаниях его ветеранов» в 2 ч. (2003, 2011) [3].

Заглавие книги «Семейная хроника» Т.А. Аксаковой-Сиверс (1892–1981) отсылает к «Семейной хронике» С.Т. Аксакова (1856), изобразившей патриархальную старину крепостного права в России и предваившей его отмену в 1861 г. Автор начала записывать воспоминания в 1952 г. после лагеря, живя на поселении в Вятских Полянах Кировской области. Мемуары распространялись в самиздате, впервые опубликованы в 1988 г. в Париже, позже в России. Книга — ценный источник сведений для изучающих русский язык, а также для исследователей жизни новомучеников и людей, еще не прославленных в лике святых; филологов, краеведов и историков, религиоведов.

Изображены дореволюционные детство и юность в Санкт-Петербурге и Москве детей из богатой аристократической семьи. По семейному преданию, бабушка Т.А. Аксаковой-Сиверс, Надежда Петровна Сиверс (Мартос), была правнучкой императрицы Екатерины II и светлейшего князя Григория Потемкина-Таврического. Показаны великий князь Сергей Александрович Романов и святая преподобномученица великая княгиня Елисавета Феодоровна, принимавшие гостей на рождественском приеме. Замужество Т.А. Аксаковой-Сиверс, революция 1917 г., арест, ссылки, лагеря, жизнь на поселении, возвращение в Ленинград. Приводятся свидетельства о жизни и смерти на Соловках ее брата, Александра Сиверса (1894–1929). Сослан отец, арестован муж, расстреляны родственники и знакомые Т.А. Аксаковой-Сиверс. Многие покинули Россию. Вероятно, автор книги предполагает, что некоторые родственники и знакомые живы, надеется что-то о них узнать. Обсуждая со студентами фрагменты воспоминаний, можно рассказать им о известном пророчестве блаженной Параскевы Дивеевской об убийстве в 1918 г. императора Николая II, его семьи и слуг; революции, годах искупления греха цареубийства, царе «его рода» и будущем России.

Дневниковые записи калужанина И.Г. Четверикова (1909–1967) «Когда была война: Дневник. Калуга. 1942 год» (2000) знакомят читателей с жизнью освобожденной от фашистов Калуги. Записи датированы 3 марта — 27 июня 1942 г. Изображены возвращение автора дневника в Калугу из Муром на Казанской железной дороге, куда он был откомандирован в 1941 г. в должности инженера связи в составе военно-восстановительной службы, его служба в Калуге, голод и труд-

ный быт, налеты вражеских самолетов. Издание проиллюстрировано фотографиями, снабжено предисловиями доктора исторических наук профессора В.Я. Филимонова и дочери автора книги — действительного члена Русского географического общества Г.И. Четвериковой; списком сокращений, использовавшихся в 1942 г., комментариями с объяснением упомянутых лиц.

Комментированное чтение книги документальных воспоминаний «Космодром Плесецк в воспоминаниях его ветеранов» в 2 частях (2003, 2011) знакомит с историей СССР и России XX в. Воспоминания были записаны к 50-летию космодрома и войсковой части 14003. В их издании принимали участие Совет ветеранов космодрома Плесецк, «ЦСКБ-Прогресс», НПО им. С.А. Лавочкина, военная часть 13991. Приводятся биографии ветеранов, снабженные их фотографиями, и их рассказы. Из них читатель узнает о жизни, быте, судьбах выходцев из разных классов и слоев общества. Помимо Плесецка и поселений Архангельской области, упоминаются другие населенные пункты России, Казахстана и других бывших республик СССР.

Чтение студентами текстов воспоминаний можно сопровождать посещением праздников: светских (Дня космонавтики, 9 Мая, Дня независимости России) и православных (праздника Казанской иконы Божией Матери, Рождества Христова, Пасхи Христовой) — в православных храмах и монастырях (в них интересные и познавательные музеи), дворянских усадеб (например, усадьбы Гончаровых в Полотняном Заводе), тематических музеев: Калужского краеведческого и Художественного музеев, мемориальных музеев К.Э. Циолковского и А.Л. Чижевского, Музея истории космонавтики в Калуге, Музея истории железной дороги в г. Сухиничи, музеев истории Великой Отечественной войны.

Примечания:

1. Аксакова Т.А. Семейная хроника: в 2 кн. М.: Территория, 2005.
2. Четвериков И.Г. Когда была война: дневник. Калуга. 1942 год. Калуга: Типограф, 2000. 64 с.
3. Космодром Плесецк в воспоминаниях его ветеранов: в 2 ч. Ч. 1 / сост. В.А. Воробьев. Калуга: Гриф, 2003. 279 с.
4. Космодром Плесецк в воспоминаниях его ветеранов: в 2 ч. Ч. 2 / сост. В.А. Воробьев. Калуга: Облиздат, 2011. 364 с.

© Турилова М.В., 2023

УДК 81'232

ББК 81.00

Т 88

Турсунова Ш.Н.

Научный руководитель — **Султанова Ш.М.**,
Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент (Узбекистан)

РАССКАЗ «ХАМЕЛЕОН» А.П. ЧЕХОВА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАБОТЫ ПО СИНТАКСИСУ

Аннотация. Творения Чехова — шедевр русской художественной литературы. В данной статье используется текст рассказа «Хамелеон» А.П. Чехова в качестве материала для анализа, аргументации и иллюстрации теоретических положений, связанных с синтаксическими явлениями русского языка.

Ключевые слова: семантика и структура синтаксических конструкций, формы выражения главных членов.

Tursunova Sh.N.

Scientific supervisor — **Tursunova Sh.N.**
Uzbek State University of World Languages,
Tashkent (Uzbekistan)

THE STORY “CHAMELEON” BY A.P. CHEKHOV AS A MATERIAL FOR WORKING ON SYNTAX

Abstract. Chekhov's creations are a masterpiece of Russian fiction. This article uses the text of the story “Chameleon” by A.P. Chekhov as a material for analysis, argumentation and illustration of theoretical positions related to syntactic phenomena of the Russian language.

Keywords: semantics and structure of syntactic constructions, forms of expression of the main terms.

Язык произведений Антона Павловича Чехова был и остается постоянным объектом изучения особенностей русского литературного языка. Поэтому к нему обращались не только современники великого писателя, но и его последователи: писатели и поэты, критики и журналисты, ученые-лингвисты, поклонники его таланта, учились и учатся краткости и лаконичности, красоте и точности выражения мыслей, использованию неисчерпаемых возможностей русского языка. Именно он одним из первых реализовал гармонию содержания и формы в произведениях малых эпических жанров русской литературы,

следуя высказанному А.Н. Некрасовым классическому правилу «... чтобы словам было тесно, а мыслям — просторно» [1].

Любой из его рассказов можно использовать в качестве материала для констатации и анализа, аргументации и иллюстрации теоретических положений, связанных с синтаксическими явлениями русского языка. В рассказе «Хамелеон» можно найти огромное семантическое и структурное разнообразие синтаксических конструкций, использованных великим мастером. Не претендуя на детальный анализ рассказа на синтаксическом уровне, приводим примеры различных типов простых предложений и синтаксических явлений в пределах простого предложения, убеждающие нас в необходимости постоянного обращения к произведениям Чехова не только как к шедевру русской художественной литературы, но и эталона русского литературного языка (при этом следует иметь ввиду, что слова и словоформы разговорного стиля типа врать, вести-мо, поглядеть, ихний и другие автором использованы намеренно), достойного тщательного изучения и анализа:

- **повествовательные:** *Через базарную площадь идет надзиратель Очумелов в новой шинели и с узелком в руке.*
- **побудительные:** *А ты, болван, опусти руку!*
- **вопросительные:** *Кто кричал? (собственно-вопросительное); ...И такую собаку держать?! (риторическо-вопросительное).*
- **восклицательные:** *Сам виноват! (повествовательное); Держи! (побудительное).*
- **распространенные:** *В этом человеке Очумелов узнает золотых дел мастера Хрюкина. Кругом тишина.*
- **нераспространенные:** *Она бродячая! Нужно проучить!*
- **полные:** *Слышен собачий визг. Ты, Хрюкин, пострадал и дела этого так не оставляй! Собака — нежная тварь. Нечего свой дурацкий палец выставлять!*
- **неполные:** *Где же у вас ум? У меня у самого брат в жандармах (опущено сказуемое). Выдумал! (опущено подлежащее). В гости (опущены главные члены).*
- **двусоставные:** *Работа у меня мелкая. Ты отведешь ее к генералу и спросишь там. Толпа хохочет над Хрюкиным.*

- **односоставные:** *Знаю вас, чертей! Ребята, не пуцай ее! Врешь, кривой!* (определенно-личные). *Пуцай мне заплатят... Как оштрафуют его...* (неопределенно-личные). *Знобит. А собаку истребить надо. На площади ни души. У генерала таких нет* (безличные). *И такую собаку держать?! Не рассуждать!* (безличные с главным членом выраженным независимым инфинитивом).
- **утвердительные:** *Очумелов делает полуоборот налево и шагает к сбору. Прохор зовет собаку и идет с ней от дровяного склада.*
- **отрицательные:** *Нынче не велено кусаться. У генерала таких нет. А я ведь и не знал!* (общеотрицательные). *Пора обратить внимание на подобных господ, не желающих подчиняться постановлениям* (частно-отрицательное).
- **осложненные:** *За ним шагает рыжий городской с решетом, доверху наполненным конфискованным крыжовником* (осложнено обособленным членом); *Он бежит за ней и, подавшись туловищем вперед, падает на землю и хватает собаку за задние лапы* (осложнено однородными и обособленными членами); *Так ты кусаться, окаянная?* (осложнено обращением).
- **предложения с инверсией:** *За ней гонится человек в ситцевой крахмальной рубахе и растянутой жилетке* [2].

Своеобразны и интересны предложения, в которых использованы нестандартные формы выражения главных членов: *Так ты кусаться, окаянная? Цап этого за палец!*

Такой вид работы сочетает в себе элементы интегрированного обучения (речь идет о связи русской литературы с русским языком) и способствует решению формирования общей филологической культуры учащихся.

Примечания:

1. Перуница: [сайт]. URL: <https://www.perunica.ru/yazikoznanie/9266-na-nekrasov-pravilu-sleduy-uporno-chtoby-slovam-bylo-tesno-myslyam-prostorno.html> (дата обращения: 11.05.2023).

2. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30-ти т. Т. 3. М.: Наука, 1983. 627 с.

© Турсунова Ш.Н., 2023

IV. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**УДК 37.016:81
ББК 74.268.1,9
Г 65**

Гончарова Е.И.

Институт русского языка как иностранного
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕРСОНАЛИЙ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме презентации известных личностей в иностранной аудитории. В статье предлагается алгоритм работы с персоналиями, на примере Ивана Сусанина, на занятиях по русскому языку как иностранному с целью формирования положительного образа страны в представлении иностранцев. Автором выделены особенности работы с персоналиями в учебных целях.

Ключевые слова: образ России, Иван Сусанин, русский язык как иностранный, персоналии.

Goncharova E.I.

Institute of Russian as a foreign language
of The Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg

FEATURES OF THE PRESENTATION OF PERSONALITIES IN THE LESSON ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the problem of presentation of famous personalities in a foreign audience. The article suggests an algorithm for working with personalities, using the example of Ivan Susanin, in classes on Russian as a foreign language in order to form a positive image of the country in the representation of foreigners.

The author highlights the features of working with personalities for educational purposes.

Keywords: Image of Russia, Ivan Susanin, Russian as a foreign language, personalities.

Формирование положительного образа страны изучаемого языка на практических занятиях представляется необходимым, поскольку иностранные обучающиеся, как правило, имеют клишированные представления о быте россиян [1, с. 282]. Характер таких образов может стать серьезной преградой в овладении иностранным языком. Преподавателю русского языка как иностранного необходимо принимать во внимание сложившиеся представления для дальнейшей корректировки.

Изменить некорректные суждения в сознании иностранных студентов с целью создания положительного образа России и учебной атмосферы, способствующей обучению, может презентация достижений выдающихся людей России. В данной статье рассмотрим алгоритм работы над персоналиями, на примере Ивана Сусанина. Выбор персоналии обусловлен богатым воспитательным потенциалом, поскольку герой освободительной войны против польских интервентов известен своим подвигом — спасением Михаила Федоровича. Более того, упоминая в учебной аудитории имя Ивана Сусанина, преподавателю целесообразно сказать об опере «Жизнь за Царя» М.И. Глинки и картине «Смерть Ивана Сусанина» Волкова М.А., что способствует развитию лингвострановедческой компетенции обучающихся и их эстетического вкуса.

Обращение к персоналии Ивана Сусанина представляется возможным в учебной аудитории с уровнем владения В2, поскольку некоторые лингвистические единицы могут представлять трудность для обучающихся начального этапа обучения.

Работа над персоналией Ивана Сусанина может быть представлена следующим образом: представление картины Волкова М.А. «Смерть Ивана Сусанина» и анализ ее, чтение текста с целью подтверждения предположений обучающихся о личности героя, прослушивание фрагмента оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя» и анализ названия оперы.

Итак, на первом этапе иностранным обучающимся предлагается ознакомиться с картиной Волкова М.А. «Смерть Ивана Сусанина» без упоминания ее названия. Преподаватель русского языка как иностранного задает следующие наводящие вопросы: *Скажите, кто изображен на картине? Сколько*

человек вы видите на картине? Что они делают? Действие на картине происходит зимой или летом? Как вы думаете, это исторический сюжет? Далее, преподаватель может представить название картины и узнать, известно ли обучающимся личность Ивана Сусанина. Такая подготовительная работа способствует введению обучающихся в тематику занятия, снижает возможные лингвистические трудности, мотивирует их к дальнейшей работе.

Чтобы проверить предположения иностранных обучающихся преподаватель предлагает им прочитать аутентичный текст, объемом 228 слов, который повествует о жизни Ивана Сусанина и его подвиге. Текст немного сокращен и составлен по материалам статьи исторического журнала «Дилетант» [2]. С целью проверить общее понимание прочитанного преподаватель задает вопросы: *Каким поступком прославился Иван Сусанин? В каком году Иван Сусанин совершил подвиг? Где родился герой? Как называется музыкальное произведение, посвященное Ивану Сусанину? Как подвиг Ивана Сусанина отражен в живописи?*

В учебной аудитории на основе текста целесообразно развивать также лексические навыки обучающихся. Преподаватель дает следующую установку: *Найдите соответствия, согласуйте прилагательные с существительными. Составьте предложения.*

юный	крестьянин
главный	царь
вынужденный	опера
знаменитый	проводник
костромской	прославитель
княжеский	лес
непроходимый	администрация



Поскольку в тексте упоминается Костромская область преподаватель также может способствовать расширению фоновых знаний о географии России, предложив обучающимся изучить карту России. Сканируя qr-код, обучающиеся получают доступ к карте России с регионами и крупными городами в высоком разрешении. Преподаватель русского языка как иностранного дает следующую установку обучающимся: *Найдите на карте России Костромскую область. Какой город является административным центром области? Какие области России и какие русские города находятся рядом с Костромской областью?*

В рамках работы с текстом представляется возможным обсудить с обучающимися черты национального русского характера и сопоставить с персоналиями их родной культуры: *Как вы думаете, какие черты русского национального характера отражены в подвиге Ивана Сусанина? Расскажите о героях вашей родной страны.* Такая работа способствует осуществлению диалога культур на занятии по русскому языку как иностранному.



С помощью музыкальной наглядности может быть обеспечена прочность в усвоении материала. Преподаватель русского языка как иностранного может предложить обучающимся прослушать фрагмент оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя» (например, эпилог, где актеры театра поют гимн «Славься, славься, святая Русь» под звон колоколов), задав следующие вопросы: *Какие эмоции вы чувствуете, слушая фрагмент оперы? Как название оперы отражает подвиг Ивана Сусанина? Вы хотите сходить в театр на оперу М.И. Глинки «Жизнь за царя»?*

Завершая работу с текстом и персоналией Ивана Сусанина, преподаватель может предложить обучающимся коммуникативную ситуацию: *Вы хотите сходить на оперу «Жизнь за царя» в Мариинский театр в г. Санкт-Петербург. Убе-*

дите вашего русского друга сходить с вами. Для этого расскажите русскому другу о личности Ивана Сусанина, поделитесь своими впечатлениями о его подвиге, расскажите о постановке в Мариинском театре в г. Санкт-Петербурге. Обучающиеся сканируют qr-код и попадают на сайт Мариинского театра с описанием оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя».

Необходимо упомянуть о том, что имя Ивана Сусанина стало прецедентным. В разговорной речи Сусаниным принято в шутку называть человека, который неверно указал дорогу. Ведь Иван Сусанин завел польских интервентов в непроходимый лес. В фильме «Я шагаю по Москве», герой Никиты Михалкова обращается так к мужчине в общественном транспорте: «А Вы случайно не Иваном Сусаниным работаете?». Иностранному обучающимся это будет также интересно и полезно знать для осуществления эффективной коммуникации с носителями русского языка [3, с. 364].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Презентация персоналий на занятиях по русскому языку как иностранному носит комплексный характер: знакомство с биографией и изучение смежных и связанных фактов с личностью выдающегося человека в искусстве. Необходимо, чтобы обучающиеся понимали, какую важную роль играет персоналия в истории и культуре страны изучаемого языка. Выбор героя обусловлен воспроизводимостью в речи и частотностью обращения носителей русского языка к персоналии. Работа над выдающимися представителями страны может способствовать развитию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся и реализации воспитательной функции в образовательном процессе. Более того, знакомство с выдающимися людьми русской лингвокультуры формирует положительный образ страны в представлении иностранных обучающихся, что позитивно сказывается на их мотивации.

Примечания:

1. Дзюба Е.В. Образ России в аспекте лингводидактики // Русский язык в поликультурном мире: сб. науч. ст. V Междунар. симпозиума, включенного в программу Междунар. фестиваля «Великое русское слово»: в 2-х т. Т. 2. Симферополь, 2021. С. 281–286.

2. Журнал «Дилетант» URL: <https://diletant.media/articles/34905783/>.

3. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М.: АСТ-Пресс книга. 736 с.

© Гончарова Е.И., 2023

**УДК 81'1
ББК 81.006.3
Г 93**

Гузеева А.В.

Филиал ФГБОУ ВО

**«Московский педагогический государственный университет»,
г. Черняховск**

**РУССКИЕ ЗООФРАЗЕОЛОГИЗМЫ
КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Аннотация. В статье рассматриваются результаты лингвокультурологических исследований, связанных с изучением фразеологических единиц русского языка с анималистическим компонентом, проводимых китайскими студентами в процессе освоения основной образовательной программы и написания выпускных квалификационных работ в российском вузе. Выводы, представляемые студентами, позволяют выработать подходы к освоению языка с учетом культурных особенностей нации и межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: лингвокультурология, зоонимы, зоонимическая лексика, зоофразеологизмы, русский язык как иностранный, китайский язык.

Guzeeva A.V.

**The Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”,
Chernyakhovsk**

**RUSSIAN ZOOPHRASEOLOGICAL UNITS
AS A LINGUOCULTUROLOGICAL COMPONENT
OF THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article discusses the results of linguistic and cultural studies related to the study of phraseological units of the Russian language with an animalistic component, conducted by Chinese students in the process of mastering the basic educational program and writing final qualifying papers at a Russian university. The conclusions presented by the students allow us to develop approaches to language acquisition taking into account the cultural characteristics of the nation and intercultural interaction.

Keywords: linguoculturology, zoonyms, zoonymic vocabulary, zoophraseologisms, Russian as a foreign language, Chinese.

Проблемы взаимодействия культур, их взаимное влияние в контексте специфики языковых реалий актуализируют исследования, связанные с лингвокультурологией, лингвоконцептологией, этнолингвистикой, а также лингводидактикой.

В последнее время наблюдается проявление значительного интереса к исследованиям, связанным с изучением русского языка в лингвокультурологическом аспекте в китайской аудитории. Русский язык на протяжении последних двух десятилетий становится в Китае весьма популярным. Доказательством тому является возросшее число обучающихся из Китая в российских вузах и востребованность преподавателей русского языка как иностранного в китайских учебных заведениях [1].

Тема изучения русского языка и его преподавания интересует не только ученых-лингвистов и специалистов в области РКИ, но и студентов из КНР. Например, предметом исследовательского интереса для китайских студентов, обучающихся на языковых факультетах Томского государственного педагогического университета, стала фразеология русского языка, поскольку именно фразеологические единицы (далее — ФЕ), «являются репрезентантами лингвокультурологических особенностей языка, как неделимые, воспроизводимые, образные лексические единства» [2, с. 61]. Наиболее привлекательными в этой связи оказались фразеологизмы с анималистическим компонентом. Обращаясь к исследованию ФЕ начинающие исследователи раскрывают национально-культурную семантику и ассоциативно-образные аспекты интерпретации действительности, соотносенные с этнокультурными эталонами.

Приведем примеры некоторых тем выпускных квалификационных работ: «Развитие межкультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному на основе зоонимов», «Использование лингвокультурного потенциала зоофразеологизмов при изучении русского и китайского языков», «Зоонимический компонент в процессе формирования социокультурной компетенции обучающихся при обучении РКИ» и т.п.

Остановимся на выводах, которые звучат в исследовательских работах студентов из Китая.

Существуют в зоонимической лексике русского и китайского языков универсальные и национально-специфические

черты. В результате сопоставительного анализа китайских и русских зоофразеологизмов определились 4 группы ФЕ с точки зрения эквивалентности значения: эквивалентные ФЕ с компонентом-зоонимом (один образ, одно значение), например: волк в овечьей шкуре (披着羊皮的狼); крокодиловы слезы (鳄鱼的眼泪); козел отпущения (替罪羊); частично эквивалентные ФЕ с компонентом-зоонимом (разные образы, одно значение): Когда рак на горе свистнет — 公鸡下蛋 (когда петух несет яйцо); За двумя зайцами погнаться — 一箭双雕 (одной стрелой убить двух орлов); Одна паршивая овца все стадо портит — 害群之马 (лошадь, портящая весь табун); неэквивалентные ФЕ с компонентом-зоонимом (один образ, разные значения): «мокрая курица» 1) человек, имеющий жалкий вид; 2) безвольный, бесхарактерный человек; в китайском языке 落汤鸡 (мокрая курица или курица в супе) — промокнуть до нитки, сухого места нет; «стреляный воробей» — очень опытный человек, которого трудно обмануть или удивить, в китайском — 惊弓之鸟 (стреляный воробей) — пуганая ворона и куста боится. Безэквивалентные ФЕ с компонентом-зоонимом отражают национальную специфику каждого языка. Для русской культуры национально-специфическими являются зоофразеологизмы: журавль в небе; синица в руках; Змей-Горыныч; лебединая песня. В китайском языке это такие фразеологизмы: 龙飞凤舞 (взлет дракона и пляска феникса) — об исключительно красивом почерке; 兔起乌沉 (заяц встает, и ворон оседает) — восход луны и закат солнца; 龙生九子, 各有不同 у дракона рождается девять сыновей, и все они разные по виду и характеру (хоть и братья, да разные; брат брату рознь).

При проведении исследований проводились ассоциативные эксперименты, целью которых было выявление корпуса ФЕ, наиболее частотных для русской и китайской лингвокультур. Для русской лингвокультуры определились следующие элементы фразеологической системы: работа не волк, в лес не убежит, голодный как волк, волков бояться — в лес не ходить, медвежья услуга, медведь на ухо наступил, хитрая как лиса, за двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь, собака друг человека и другие. Для китайской: одновременно невозможно отведать рыбу и медвежью лапу; волк и шакал вместе свирепствуют (тайный сговор); волчье сердце и собачьи легкие (о жестоком человеке); лиса пользуется могуществом тигра (пользоваться могуществом других); чинить хлев, когда овцы пропали (запоздалое благоразумие);

сторожить пень в ожидании зайца (ждать у моря погоды) [3, с. 168]. Также в процессе исследований определялась степень усвоения китайскими студентами значений зоонимов русского языка, и выявлялись типичные ошибки при переводе. В эксперименте принимали участие китайские студенты, изучающие русский язык, более двух лет и достигшие уровня ТРЯ 4. Эксперимент показал, что, несмотря на то, что студенты достаточно хорошо понимают буквальное значение большинства русских наименований животных, несколько зоонимов, имеющих особое культурное значение, такие как «золотая рыбка», «жар-птица», «морж» и «аист», характеризуются низким уровнем распознавания [4, с. 254].

На основе сопоставительного анализа ФЭ и экспериментальных данных студентами разрабатывалась система заданий, включающая компоненты-зоонимы и зоофразеологизмы, часто используемые в русской речи.

В заключении исследователи отмечают, что в процессе занятий РКИ следует уделять внимание интерпретации зоонимов и зоофразеологизмов, а также их происхождению, для того, чтобы учащиеся могли лучше их осваивать и использовать в собственной речи. Необходимо формировать задания с учетом ошибок, совершаемых обучающимися на этапе выполнения тестовых заданий и упражнений в переводе.

Таким образом, изучение национально-культурной специфики фразеологических единиц в разноуровневых языках позволяет не только выявить их лингвокультурологические особенности и общие черты, но и определить лингводидактические средства, способствующие более глубокому познанию национально-культурных особенностей изучаемого языка и успешного его освоения как средства межкультурной коммуникации.

Примечания:

1. Российская газета. URL: <https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html>.

2. Яковлева Е.С. Особенности фразеологических единиц с компонентом-зоонимом (на материале китайского и английского языков): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Саратов, 2018. 201 с.

3. Ли Ю. Сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов, содержащих лексемы «волк», «медведь» и «тигр» // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. Т. II, ч. 3. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. С. 166–170.

4. Чжан С. Развитие межкультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному на основе зооморфных единиц // Теория и методика обучения иностранным языкам : сб. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2021. С. 252–255.

© Гузеева А.В., 2023

УДК 37.016:81
ББК 74.268.19=411.2,9
П 54

Полякова Е.В.

Научный руководитель — **Куприянова А.В.**,
доцент кафедры журналистики,
Тольяттинский государственный университет,
г. Тольятти

РОЛЬ ЯЗЫКОВОГО И КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В современном мире существует необходимость владения русским языком как иностранным среди иностранных студентов, работников и граждан в различных сферах деятельности. Однако для эффективного усвоения языка необходимо учитывать не только грамматические правила и лексический запас, но и языковые и культурные особенности нации, чьим языком изучаются. В данной статье рассматривается роль языкового и культурного компонентов в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковой компонент, культурный компонент, межкультурная коммуникация, обучение языку, межкультурная компетенция, культурологический аспект.

Polyakova E.V.

Scientific supervisor — **Kupriyanova A.V.**,
Togliatti State University,
Togliatti

THE ROLE OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In the modern world there is a need to master Russian as a foreign language among the foreign students, workers and citizens in different spheres of activity. But in order to master the language effectively it is necessary to take into consideration not only grammati-

cal rules and vocabulary but also linguistic and cultural peculiarities of the nation whose language is studied. This article is devoted to the role of linguistic and cultural components in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, language component, cultural component, intercultural communication, language teaching, intercultural competence, culturological aspect.

Языковые и культурные компоненты — это элементы языка и культуры, которые взаимодействуют друг с другом и влияют на формирование общей системы коммуникации. Язык — это основа любой культуры, поскольку он является средством передачи знаний и опыта человеческого общества. В свою очередь, культура влияет на языковые структуры, что происходит через влияние социальных, исторических и культурных факторов на язык [1].

Одним из примеров взаимодействия языковых и культурных компонент является влияние культуры на морфологическую структуру языка. К примеру, в ряде языков словообразование может зависеть от культурных особенностей народа этого языка. Также культурные различия могут влиять на то, какие лексические единицы существуют в языке и на их значения.

Языковые и культурные компоненты также влияют на формы общения между людьми. В разных культурах существуют разные способы общения, что может приводить к конфликтам в межкультурной коммуникации. Понимание языковых и культурных компонентов при общении с иностранцами позволяет избежать многих проблем и конфликтов в повседневной жизни [2].

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) — это процесс, в результате которого иностранцы изучают русский язык в качестве второго языка. Вместе с тем, для достижения целей в изучении языка важно понимать, что РКИ — это не только овладение грамматикой и лексикой, но и понимание культуры, общения и национальных особенностей [3].

Сегодня обучение РКИ является популярным направлением образования в мире. Во многих странах, таких как Китай, Япония, Германия, Франция и многих других, существует высокий спрос на изучение русского языка. Для успешного усвоения русского языка как иностранного необходимо использовать различные методы и подходы, такие как обучение в классе, электронные курсы, разговорный практикум и т.д. [4].

Одним из основных препятствий в изучении РКИ является сложность русской грамматики, а также наличие уникальных звуков и интонаций, отличающихся от английского или других европейских языков. Кроме того, произношение русских слов может быть вызовом для иностранных студентов.

Тем не менее, настоящие преподаватели РКИ находят подходы, которые мотивируют студентов погружаться в язык и даже начинать разговаривать на нем с первого занятия. Одним из важных элементов обучения является изучение массовых медиа, таких как телевизор, радио и Интернет, которые облегчают изучение языка и дают возможность ознакомиться с культурой и обычаями России [5].

Кроме того, при обучении РКИ активно используются методы лексической репетиции, обучения через песни и фильмы. Такой подход не только помогает студентам овладеть русским языком, но и узнать больше о культуре и истории России.

Языковые и культурные компоненты играют важную роль в процессе изучения языка, поскольку наш язык и культура тесно связаны между собой. Культуры формируют и влияют на язык, а язык в свою очередь отражает культуру. Это означает, что для того, чтобы полностью понять и свободно владеть языком, необходимо учитывать как языковые, так и культурные аспекты.

Необходимо отметить, что язык содержит большое количество культурных нюансов, которые не всегда легко поймать на слух. Некоторые из них могут быть восприняты как странные или непонятные без должной культурной контекстуализации. Например, различные фразы или пословицы могут иметь совершенно иной смысл в разных культурах. Отсутствие понимания культурного контекста может привести к неправильному пониманию и использованию языка.

Кроме того, для понимания языка необходимо знание основных культурных понятий и событий, которые имеют важное значение для того или иного народа. Например, знание культуры китайцев поможет понимать такие вещи, как традиционные праздники, обряды и символы, которые важны для их культуры и религии.

Языковые компоненты также играют важную роль в изучении языка. Некоторые языки имеют свои уникальные правила и структуры, которые могут отличаться от других языков. Например, в некоторых языках существует система падежей, которая изменяет форму слов в зависимости от их роли

в предложении. Неправильное использование падежей может привести к неправильному пониманию или неправильному использованию языка.

Чтобы успешно изучать язык, необходимо учитывать оба аспекта — языковые и культурные. Это поможет не только лучше понимать и использовать язык, но и уважать культуры других народов и быть более успешным в межкультурном общении.

Примечания:

1. Тимофеева Н.А., Хабарова К.В. Роль и значение этнокультурного компонента в формировании и развитии языковой личности иностранных студентов в предвузовской подготовке. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-etnokulturnogo-komponenta-v-formirovanii-i-razvitii-yazykovoy-lichnosti-inostrannyh-studentov-v-predvuzovskoy> (дата обращения: 28.04.2023).

2. Афанасьева С.Н. О роли языковой картины мира в обучении русскому языку как средству общения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-yazykovoy-kartiny-mira-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-sredstvu-obscheniya> (дата обращения: 30.04.2023).

3. Ромеро Интриаго Д.И., Кравченко О.Н. Взаимодействие языка и культуры в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере русских и китайских паремий). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-yazyka-i-kultury-v-protsesse-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-primere-russkih-i-kitayskih-paremiy> (дата обращения: 29.04.2023).

4. Тарчимаева Л.Ц. Содержательные компоненты урока русского языка как иностранного в контексте межкультурного образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-komponenty-uroka-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-kontekste-mezhkulturnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 29.04.2023).

5. Самчик Н.Н. Развитие социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 30.04.2023).

© Полякова Е.В., 2023

УДК 37.016:811.161.1
ББК 74.268.19=411.2,9
С 19

Сапиева С.К.

Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

**РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ
КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ
И ЛИНГКОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Аннотация. В статье анализируются рекламные тексты как эффективное средство обучения иностранных учащихся русскому глаголу и ознакомления их с особенностями русской культуры. Изучение глагола на материале рекламных текстов значительно помогает учащимся усвоить лексические, морфологические и синтаксические особенности функционирования данной части речи с точки зрения их прагматического потенциала. Кроме того, такой материал содержит в себе сведения, характеризующие национально-культурные особенности этноязыкового сознания носителей русского языка, что позволяет приблизиться к русской культуре и постичь ее ценностные ориентиры.

Ключевые слова: рекламные тексты, русский язык как иностранный, глагол, категории глагола, культура.

Sapieva S.K.

Adyghe State University,
Maikop

**ADVERTISING TEXT
AS A LINGUOMETODIC
AND LINGUOCULTUROLOGICAL MEANS
OF TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. Russian advertising texts are analyzed in the article as an effective means of teaching foreign students the Russian verb and familiarizing them with the peculiarities of Russian culture. The study of the verb on the material of advertising texts significantly helps students to assimilate the lexical, morphological and syntactic

features of the functioning of this part of speech from the point of view of their pragmatic potential. Russian speakers' ethno-linguistic consciousness is characterized by national and cultural characteristics of such material, which makes it possible to get closer to Russian culture and comprehend its value orientations.

Keywords: advertising texts, Russian as a foreign language, verb, verb categories, culture.

Современная тенденция в обучении русскому как иностранному предполагает использование коммуникативного подхода и соответствующих ему материалов, основанных на практике живого общения и коммуникативных ситуаций. Обращение к созданию на занятиях коммуникативных ситуаций, максимально приближенным к естественным, выполняет двойную функцию: с одной стороны, формирует у иностранных учащихся учебные компетенции, заключающиеся в усвоении и использовании языковых средств русского языка, с другой, формирует внеучебные мотивы, направленные на знакомство с культурными и эстетическими стереотипами носителей русского языка. Исходя из этого, особое внимание вызывают рекламные тексты как доступное аутентичное средство развития языка и приобщения учащихся-иностранцев к русскоязычной среде, поскольку, выходя за пределы учебной аудитории, изучение русского языка не останавливается: учащиеся продолжают с ним знакомиться благодаря повсеместно встречающимся рекламным текстам на остановках, в магазинах, возле дома, в университете и в других общественных местах, и как показывает практика, понимание этих текстов не всегда им под силу. Поэтому обращение к рекламным текстам как одному из эффективных средств изучения русского языка в данном ракурсе представляется актуальным и перспективным.

Если «необычность» использования рекламных текстов как лингвометодического средства обучения русскому языку как иностранному была характерна для конца XX века, то сегодня практика обращения к такому материалу набирает обороты, поскольку реклама является также транслятором и экспликаторм социкультурных изменений, которые происходят в мире. По мнению Ю.Я. Воропаевой, реклама обладает рядом достоинств: лаконичность (реклама как свернутый текст), широкая распространенность, доступность, опора на общеизвестные реалии [1], что является очевидным плю-

сом в ее подробном рассмотрении на занятиях русского языка как иностранного.

Важно также отметить, что лингвометодический смысл обращения к рекламным текстам заключается не только в том, что возникает необходимость научить иностранца понимать русскую рекламу, для педагога не менее интересно использовать рекламные тексты, в частности, в качестве материала при обучении различных грамматических категорий русского языка и ознакомления с русской культурой. В связи с этим первоочередного внимания в рекламных текстах заслуживает такая часть речи, как глагол, что обусловлено особыми характеристиками данной единицы языка на различных его уровнях.

Как показывают исследования, рекламные тексты в зависимости от преобладающего использования в них той или иной части речи можно разделить на три типа [2]: вербальный (использование глаголов и глагольных форм: *«Звоните и заказывайте прямо сейчас!»*), номинативный (использование существительных: *«Производство деревянных ручек для шампура и различного инструмента, а также колпачки для ручек»*), адъективный (использование прилагательных *«Световые короба, световая реклама, объемные буквы, неоновые вывески. Реальные сроки изготовления!»*).

Анализ газетных рекламных текстов, произведенный Е.Ю. Дементьевой, позволил исследователю сделать вывод о небольшом преобладании номинативных (субстантивных) форм в данных типах текстов. Так, общее соотношение именных и глагольных способов представления рекламируемого товара в газетном рекламном тексте составил соответственно 52,1% и 47,9% [3], при этом большинство существительных характеризуются отглагольной деривацией (напр., *производство, создание, подключение, лечение, удаление, строительство* и т.п.).

Интерес к обучению учащихся-иностранцев русскому глаголу на материале рекламных текстов обусловлено, с одной стороны, сложностью самой грамматической категории глагола, а с другой, его богатым прагматическим потенциалом, заключающемся в выражении не только информационно-побудительного, но и перлокутивного действия.

Лексический аспект исследования русского глагола на материале рекламных текстов, дополняя учебный материал, позволяет в интересной форме представить такие сложные для

понимания учащихся категории глагола, как *вид, наклонение, время*.

Категория вида русского глагола занимает центральное место в его грамматической системе и его анализ в рекламных текстах позволяет оптимизировать усвоение глагольных форм, которые достаточно широко используются в русской речи: *«Выбирайте свой тариф и Вы не ошибетесь!»* (реклама новых тарифов оператора Билайн), *«Пришел, увидел и купил!»* (реклама магазина М-Видео), *«Звоните, кому хотите и разговаривайте без ограничений»* (Ростелеком). На таком материале легче понимаются и усваиваются формы совершенного и несовершенного вида, а интересные интерактивные задания (например, самим придумать рекламу) позволяют закрепить материал.

Кроме того, использование рекламных текстов эффективно в усвоении категорий наклонения и времени, определяющих действие глагола с точки зрения отношения к действительности и времени его совершения. Образующие формы могут указывать на реальный факт (изъявительное наклонение, напр.: *Сберегательный банк сделает ваш отдых приятным и спокойным*), предполагаемый факт (сослагательное наклонение, напр.: *Хотел, чтобы все болели, но оказался «Гексорал» сильнее*) или побудительное действие (повелительное наклонение, напр.: *Закажи книги в OZON.RU. Больше миллиона книг. Найди свою книгу сейчас!*).

Среди форм категории времени, наиболее частотными в рекламном тексте представлены глаголы настоящего времени 3-го лица единственного числа. Например: *«Лоротокс» прекрасно лечит отит. Аллергия отступает* (после действия препарата «Кларитин»).

Достаточно употребительными в текстах рекламы являются глаголы в форме настоящего времени 1-го лица множественного числа. Например:

Предлагаем качественный отдых на любой вкус по доступным ценам (Отель «Мариот»).

Мы никогда не остановимся на достигнутом, будем расти и развиваться, внедряя новые технологии и совершенствуя качество наших услуг (Ассоциация безопасности «Гром»).

Рекламные тексты также помогают учащимся лучше усвоить и закрепить тему будущего сложного времени глагола,

использование которых обозначает перспективу или реакцию от полученного товара или услуги:

Анаферон. Ребенок будет здоров!

Прими Ренни, и изжоги не будет.

В рекламных текстах частотны случаи использования модальных глаголов как самостоятельно, так и в инфинитивных конструкциях: *хотеть, мочь, уметь, позволять, требовать* и т.д. [3].

*Если вы **хотите** создать себе новую фигуру — фитнес-система SLIMSTEP.*

*Мы **умеем слушать и лечить**. Медицинский центр «Мед Хэлп».*

Императивные конструкции в рекламных текстах заслуживают особого внимания, поскольку именно они являются главным средством достижения побудительного эффекта и привлечения внимания. Например, «**Живи на яркой стороне**» (Билайн).

Стоит отметить, что практика внедрения таких текстов на занятиях русского языка как иностранного сразу акцентирует внимание учащихся на окружающую информативную среду, где они не только адекватно начинают воспринимать рекламу, но и правильнее употреблять глагольные формы при обращении, просьбе, желании, приглашении. Поскольку рекламный текст имеет антропоцентрическую направленность, языковые средства, организующие его, содержат в себе сведения, характеризующие не только общекультурные, но и национально-культурные особенности адресата.

Посредством рекламы учащиеся знакомятся с паремиологическим фондом русского языка, русской культурой, литературой и т.д. Примерами рекламных текстов, содержащих культурную информацию, могут явиться следующие: «**Готовь сани летом**»/к пословице «Готовь сани летом, а телегу зимой»/(реклама обувного магазина); «**Караоке все возрасты покорны**»/стихотворение А.С. Пушкина «Люби все возрасты покорны»/(реклама техники фирмы Sony) и т.д. Реклама молочной продукции типа «Веселый молочник», «Домик в деревне», «Кубанская буренка» представляет реципиенту образ жителей и жизни в деревне, эксплицируя образ семьи как доминантную ценность русской культуры.

Таким образом, учитывая подавляющее большинство иностранцев, изучающих русский язык как иностранный, рекламный текст представляется одним из эффективных учеб-

ных средств и учебных материалов, доступных любому преподавателю, озабоченному оптимизацией учебного процесса, а также постоянным поиском оригинальных и естественных текстов в дополнение к используемым в практике учебникам и учебным пособиям.

Примечания:

1. Воропаева Ю.Я. Обучающий потенциал рекламных текстов // Вестник РУДН, Сер. Вопросы образования: языки и специальность языки и методика их преподавания. 2007. № 2. С. 128–131.

2. Квон С.М. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование в обучении русскому языку иностранных учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 25 с.

3. Дементьева Е.Ю. Глагол в рекламном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2004. 20 с.

© Сапиева С.К., 2023

УДК 376.74
ББК 74.044.98
С 29

Селютин А.А.

Челябинский государственный университет,
г. Челябинск

ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОФОНОВ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РОССИЙСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье поднимается вопрос о системе языковой адаптации как основы для эффективной интеграции в российскую систему образования. Автор выделяет ключевые компоненты языковой адаптации, которые должны действовать в тесной взаимосвязи друг с другом. Также подчеркивается актуальность языковой адаптации в связи с растущим миграционным потоком и наличием значительного количества обучающихся инофонов в российских школах.

Ключевые слова: русский язык, языковая адаптация, социальная адаптация, инофон, мигрант.

Selyutin A.A.

Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk

**LINGUISTIC ADAPTATION
OF STUDYING NON-NATIVE SPEAKERS
AS A FOUNDATION FOR EFFECTIVE
INTEGRATION INTO THE RUSSIAN
EDUCATIONAL SYSTEM**

Abstract. The article raises a question about the system of linguistic adaptation as the foundation for effective integration into the Russian educational system. The author outlines key components of linguistic adaptation which must act in close connection with each other. Also the article stresses the topicality of linguistic adaptation due to the growing migration flow and the presence of a significant number of studying non-native speakers in the Russian schools.

Keywords: Russian language, linguistic adaptation, social adaptation, non-native speaker, migrant.

На Всероссийском форуме национального единства, проходившем в апреле 2023 года в Ханты-Мансийске, заместитель руководителя Федерального агентства по делам национальностей С.А. Бедкин подчеркнул, что языковая адаптация и знание языка являются основой для всех остальных видов адаптации и успешной интеграции лица с миграционной историей в российское общество. Однако при этом он уточнил, что овладение языком является задачей самого иностранного гражданина, желающего получить российское гражданство. При этом слушатели обратили внимание на то, что в данном случае теория очень сильно расходится с практикой и наличие законодательной базы не обязательно обеспечивает ее безусловное исполнение «на местах».

В действительности мы постоянно сталкиваемся с тем, что обучающиеся с миграционной историей не владеют русским языком в достаточной степени, чтобы успешно осваивать учебную программу в школах, сузах или вузах, то есть можно говорить об определенном количестве инофонов, законодательно встроенных в систему российского образования, но при этом не интегрированных в нее в социальном, культурном и языковом аспекте. При этом, как справедливо отмечает Я.Р. Стрельцова, «укрепление позиций русского языка в России и в мире,

в частности в СНГ, является действительно потенциальным фактором роста национального единства и международного влияния России» [1].

Научно-исследовательский центр мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде (г. Челябинск) в ноябре 2022 года провел независимый мониторинг образовательных учреждений Челябинской области на предмет количественных показателей детей с миграционной историей и детей-инофонов. По состоянию на момент проведения мониторинга в общеобразовательных организациях города Челябинска и Челябинской области обучался 3781 ребенок с миграционной историей, из которых 2014 детей были инофонами (практически каждый второй).

Важно понимать, что, как и упоминал С.А. Бедкин, языковая адаптация является фундаментом для всех остальных видов адаптации: социокультурной, психологической и правовой. Это подтверждается и рядом исследователей: например, Т.Ю. Уша упоминает, что «... именно языковая адаптация мигрантов лежит в основе их социальной адаптации» [3]. При отсутствии общего языкового кода невозможно оказать психологическую помощь и консультирование, разъяснить особенности законодательства страны проживания и рассказать о традициях, культуре и быте коренных народов Российской Федерации. Таким образом, ключевая задача адаптационного процесса заключается во внедрении успешных практик по языковой адаптации на всех уровнях российской образовательной среды. Говоря о важности изучения русского языка детьми с миграционной историей, Д.Н. Сулейманов подчеркивает, что «... изучение и употребление нового языка — языка принимающего общества — или использование мигрантом других знакомых ему, но не используемых коренным населением языков, имеет не только практическое значение, но может также запустить процессы, затрагивающие самоидентификацию личности» [2].

Как и любая организованная структура, языковая адаптация должна состоять из элементов, логически связанных друг с другом и тесно взаимодействующих для достижения максимально положительного эффекта. К основным конструктивным компонентам языковой адаптации следует отнести: поурочную деятельность, методическое обеспечение, наглядно-дидактические пособия, внеурочные мероприятия и повышение квалификации для педагогов. Лишь совокупность всех

элементов способна привести к успешной языковой адаптации обучающихся инофонов.

Поурочная деятельность подразумевает организацию дополнительных занятий для детей-инофонов по изучению русского языка как неродного, поскольку уровень изучения русского языка на традиционных уроках для всего класса слишком высок для освоения детьми-инофонами. При этом важно не формировать отдельные классы, состоящие только из детей с миграционной историей, поскольку одним из ключевых элементов языковой адаптации является значимость нахождения в языковой среде, позволяющей осваивать язык естественным путем в качестве фонового знания.

Любая поурочная деятельность должна быть методически обеспечена: учебные программы, учебники, методические рекомендации для учителя, конспекты уроков и т.д. Безусловно, тщательно разработанное с учетом возрастного порога обучаемого и доступное для преподавателей методическое обеспечение предоставит достойную возможность эффективно проводить занятия по русскому языку как неродному в условиях тотального дефицита времени на подготовку к занятиям и разработку собственного методического материала.

В связи с тем, что дети-инофоны не владеют либо владеют в слабой степени русским языком, основным источником информации на начальном этапе обучения для них являются дидактические пособия и визуальная наглядность, поскольку рисованный или объемный образ, графическое изображение, стандартные геометрические фигуры (стрелки, квадраты и круги), а также цветовая гамма не требуют дополнительных вербальных пояснений, но воспринимаются как элементы знакомого семиотического кода. Таким образом, данный материал поможет педагогу установить контакт с ребенком, не прибегая к языковым средствам.

Исключительно важную функцию выполняют внеурочные мероприятия, поскольку именно в неформальной обстановке в ходе совместной с другими детьми деятельности (при этом являющейся нерегламентированным спонтанным процессом в отличие от поурочной деятельности) формируются навыки владения языком, то есть происходит процесс перехода теоретических знаний в практическую плоскость реализации.

Следует помнить, что преподавание русского языка для русскоговорящих детей и преподавание русского языка как

неродного для инофонов нетождественны. Преподаватель русского языка как неродного должен пройти дополнительное обучение по работе с детьми-инофонами, а с учетом динамично накопительного процесса формирования методической базы по обучению детей-инофонов повышение квалификации педагога должно быть регулярным.

Таким образом, правильно выстроенная система языковой адаптации способна обеспечить эффективную интеграцию обучающихся инофонов в систему российского образования. При этом важно, чтобы все компоненты языковой адаптации осуществлялись в совокупности и находились в тесной взаимосвязи.

Примечания:

1. Стрельцова Я.Р. Адаптация иммигрантов в России: языковой аспект. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-immigrantov-v-rossii-yazykovoy-aspekt> (дата обращения: 16.05.2023).

2. Сулейманов Д.Н. Языковая адаптация и интеграция. URL: <http://налоговый-колледж.рф/images/300321/aai.pdf> (дата обращения: 16.05.2023).

3. Уша Т.Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики. URL: http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/170/usha_170_26_34 (дата обращения: 16.05.2023).

© Селютин А.А., 2023

УДК 37.06:811.161.1
ББК 74.268.19=411.2,9
Т 61

Торопчина О.В.

Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Бийск

Исследование выполнено при финансовой поддержке
Минпросвещения России
в рамках государственного задания
на выполнение НИР «Мотивационные аспекты изучения
русского языка как иностранного
в странах Азии в условиях различных
образовательных систем
(на примере Мьянмы и Таиланда)»
(№ ПТНИ 1023012300007-7)

**СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЗАЦИИ
МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Аннотация. Для понимания речи носителей русского языка, умения вести неформальные диалоги, понимания текстов современной художественной литературы, улавливания смысла в текстах песен современных поп-исполнителей, успешной переводческой деятельности, необходимо знать разговорную лексику и сленг. В статье описывается роль молодежного сленга в методике обучения русскому языку как иностранному. Приводятся основные словообразовательные модели сленга в русском языке, раскрывается специфика семантизации молодежных сленгизмов при формировании лексической и коммуникативной компетенции на уроках русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, семантизация, сленг, словообразование, мотивация.

Toropchina O.V.

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy,
Biysk

**SPECIFICITY OF SEMANTIZATION
OF YOUTH SLANG IN THE DEVELOPMENT
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE LESSONS**

Abstract. Knowledge of colloquial vocabulary and slang is necessary for understanding the speech of Russian native speakers, ability to conduct informal dialogues, understanding the texts of modern fiction, capturing the meaning in the lyrics of modern pop artists and successful texts translation. The article describes the role of youth slang in the teaching methods of Russian as a foreign language. The main derivation models of slang in the Russian language are described and the specifics of the semantization of youth slangisms in the development of lexical and communicative competence in the Russian as a foreign language lessons are revealed.

Keywords: Russian as a foreign language, semantization, slang, derivation, motivation.

Состав активного лексикона различных групп людей постоянно находится в динамике, что связано с появлением новых слов и выражений. Сленг можно отнести к пласту языка, который наиболее подвержен изменениям, так как новая лексика быстро вытесняет старые сленгизмы из употребления.

Однозначного определения понятия сленг на сегодняшний день в современной лингвистике не существует, поскольку данный термин тесно связан с таким понятием как жаргон. В работе М.С. Власова и соавторов [1, с. 5] были установлены «рабочие» определения данным терминам. В данной статье сленг рассматривается в качестве лексикона достаточно понятного современным молодым людям, в котором преобладают реалии молодежи (досуг, отношения, общение в социальных сетях и др.), тогда как жаргон — это лексика, используемая закрытыми социальными группами (субкультурами, группами по интересам).

В методике преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ), проблема правильного понимания и употребления сленговых слов и выражений является малоизученной. При формировании коммуникативной компетенции на уро-

ках РКИ большее внимание уделяется обучению правильной (академической) речи. Но для понимания речи носителей языка, способности вести неформальные диалоги, в том числе в интернет-чатах, понимания современной русской художественной литературы, понимания текстов песен современных поп-исполнителей, а также в переводческой деятельности, необходимо знать разговорную лексику и сленг. Кроме того, изучение нестандартной (сленговой) лексики может послужить дополнительной мотивацией для изучения иностранцами русского языка.

В русском языке существуют различные способы образования сленгизмов [2, с. 5]. Рассмотрим основные из них: 1. Заимствование. На сегодняшний день наиболее частотными являются заимствования из английского языка, которые часто подстраиваются под фонетико-графическую систему русского языка, а также вступают в процессы деривации по словообразовательным нормам русского языка, например, сленгизм *скролить* (от англ. «*scroll*» — прокрутка) при помощи суффикса — *и* приобретает форму глагола образованного от существительного и, соответственно, имеет значение прокручивать страницу вверх или вниз. 2. Аббревиация (буквенная, звуковая, слоговая). Буквенная представляет собой сокращение по первым буквам исходного словосочетания, например, *С ДР* (от с днем рождения); *ЧС* (от словосочетания черный список). Звуковая аббревиация, при которой лексическая единица образуется из начальных элементов исходного слова, например, *ОК* от okay. Слоговая аббревиация. Может быть в двух формах: усечение конца слова, например, *игнор* (сленгизм образован от слова игнорирование) или усечение в середине слова, например, *инет* (сленгизм образован от слова интернет). 3. Аффиксация. Способ образования сленгизмов с помощью аффиксов. Более частотны в этом способе образования суффиксы: —*к*—, —*юх/юшк*—, —*аг*—, —*ос*—. Например, *училка* (от учительница); *общага* (от общежитие) и др. 4. Универбация. При данном способе образования происходит стяжение словосочетания в одно слово, например, *домашка* (от домашняя работа). 5. Полисемия. Словообразование, основанное на многозначности слова, например, лексема *баян* имеет два значения: 1) музыкальный инструмент, 2) устаревшая шутка. 6. Метафорика. Метафора — перенос на основе сходства предметов или явлений действительности, например, слово *душный* употребляют по отношению к человеку неприятному,

скучному, нудному, тяжелому в общении. Перенос на основе сходства: душно в комнате (в комнате тяжело дышать) — душный человек.

Именно полисемия и метафорика, на наш взгляд, могут вызывать наибольшие затруднения при изучении русского языка как иностранного. Отсутствие знаний актуальных значений слов, а также их дополнительных и переносных значений, могут привести к трудностям в коммуникации с носителями языка, а также затруднить прочтение современных русскоязычных текстов и понимание при прослушивании смыслов песен популярных российских исполнителей.

На уроках РКИ работу со сленговой лексикой можно разделить на этапы: 1) предъявление новой лексики и ее семантизация; 2) активизация (закрепление) лексики; 3) практика в употреблении лексических единиц.

Семантизация является процессом и результатом экспликации значения слова [3]. Традиционно выделяются две группы способов семантизации: беспереводные и переводные. Более эффективно применение беспереводных способов семантизации лексических единиц, поскольку они способствуют развитию различных каналов восприятия информации (зрительных, артикуляционных, акустических). Сюда можно отнести описание сленгизма уже знакомыми словами, например, сленговое выражение *«подкатить к крашу»* можно описать как *«пытаться завести близкие отношения (знакомиться, флиртовать) с человеком, в которого влюблен»*; семантизация с помощью уже изученных синонимов, например, сленгизм *«на чиле»* можно заменить такими синонимами, как *«отдыхать»*, *«расслабляться»*; использование элементов дополнительной семантизации (иллюстрации, интернет-мемы).

Переводной способ семантизации способен экономить время, т.к. заключается в переводе лексемы на родной язык, но его использование может быть затруднено тем, что не все сленговые слова и выражения могут иметь аналоги в родном языке обучающихся.

Для знакомства со сленговыми словами и выражениями целесообразно продемонстрировать данные лексемы и примеры их употребления в контексте. Это могут быть диалоги из интернет-переписки, видеоролики, клипы популярных песен, в которых часто используется сленг. На этапе закрепления можно предлагать задания на выбор из списка слов в две колонки общеупотребительной лексики и сленговой. Третий

этап может содержать в себе задание на отработку умения по применению сленгизмов в акте коммуникации, учащимся можно предложить составить диалоги с использованием сленговой лексики.

Таким образом, применение на уроках РКИ компонента по изучению разговорной лексики и молодежного сленга может привести к наиболее эффективному использованию языка при прямой коммуникации с носителями языка, переводе, а также пониманию различных современных текстов.

Примечания:

1. Власов М.С., Трофимова У.М., Подрезов М.В., У.В. Абдуллина. Связь частотности и эмотивности молодежных сленгизмов русского языка (на материале психолингвистической базы данных) // Вестник Томского государственного университета. 2020 № (457). С. 5–15. <https://doi.org/10.17223/15617793/457/1>.

2. Менов М.А., Никулин Д.В. Молодежный сленг как один из видов современного жаргона // Юный ученый. 2022. № 3 (55). С. 3–15.

3. Трофимова, У.М. О некоторых особенностях семантизаций тематически связанных слов в психолингвистическом эксперименте // Вопросы филологии. 2005. № 1. С. 33–35.

© Торопчина О.В., 2023

V. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 37.016:811.161.1

ББК 74.268.1,9

Б 77

Бойченко В.В.

Волгоградская академия МВД России,
г. Волгоград

ОБ ОПЫТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПО ЮРИСПРУДЕНЦИИ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. В статье рассматриваются методические приемы и средства изучения языка специальности иностранными слушателями, обучающимися в вузах юридического профиля. Предметом исследования является процесс формирования лексико-грамматического минимума по юриспруденции для иностранцев, обучающихся на курсе довузовской подготовки. Автор указывает на особенности отбора и презентации юридической лексики в учебных целях с учетом лингвостилистических особенностей языка права. В статье приводятся примеры реализации принципа интегрированного обучения в виде подготовки междисциплинарных учебно-методических пособий по изучению языка права.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексико-грамматический минимум, язык специальности, методы обучения, этап обучения.

Boychenko V.V.

Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of Russia,
Volgograd

ABOUT THE EXPERIENCE OF FORMING A LEXICAL AND GRAMMATICAL MINIMUM IN JURISPRUDENCE FOR FOREIGNERS

Abstract. The article discusses methodological techniques and means of learning the language of the specialty by foreign students studying at law higher educational institutions. The subject of the

study is the process of forming a lexical and grammatical minimum in law for foreigners studying at the pre-university training course. The author points out the peculiarities of the selection and presentation of legal vocabulary for educational purposes, taking into account the linguistic and stylistic features of the language of law. The article provides examples of the implementation of the principle of integrated learning in the form of the preparation of interdisciplinary teaching aids for the study of the language of law.

Keywords: Russian as a foreign language, lexical and grammatical minimum, specialty language, teaching methods, learning stage.

Язык права, с которым иностранным студентам приходится иметь дело при обучении в образовательных организациях юридического профиля, можно без преувеличения назвать настоящим «гранитом науки».

Анкетирование первокурсников стабильно показывает, что наибольшие сложности у обучающихся возникают с большим объемом новой информации, точнее с ее пониманием, запоминанием и необходимостью использовать в учебной коммуникации, с учетом промежуточного перевода на родной язык.

Тексты официально-делового стиля реализуются преимущественно в письменной форме, поэтому для их понимания и осмысления нередко требуется неоднократное прочтение, использование пояснений и комментариев. Лингвостилистические особенности текстов нормативно-правовых актов представляют определенные трудности даже для подготовленных читателей: это, помимо специальной терминологии, высокий процент существительных и отглагольных существительных (*обеспечение реализации права*), синтаксические конструкции, осложненные однородными членами предложения, вводными и причастными оборотами, многосложные терминологические словосочетания (*орган записи актов гражданского состояния, общество с ограниченной ответственностью, индивидуальный предприниматель без образования юридического лица*), громоздкие формулировки с нанизыванием падежных форм (*Федеральные государственные образовательные стандарты ... являются основой объективной оценки ответственности установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся*).

Вопрос о доступности языка права для обычного «пользователя» неоднократно обсуждался в научной литературе [1, с. 3].

Существует мнение, что требование доступности, ясности, простоты языка права не может быть осуществлено в полном

объеме, однако в учебных целях — в учебной литературе, научно-популярных изданиях, публицистике упрощение языка является залогом эффективности реализации правовых предписаний.

Как показывают исследования по методике составления лексических минимумов, для понимания 50% корпуса учебно-профессиональных текстов по дисциплине необходимо знание 1000 самых частотных знаменательных слов [2, с. 74].

Знакомство иностранных студентов с языком права строится на основании рабочих учебных программ и учебных планов, предусмотренных для образовательных организаций юридического профиля. Так, в вузах системы МВД России изучение общественно-политической и специальной юридической лексики начинается, в ограниченном объеме, уже в первом семестре курса довузовской подготовки по дисциплинам «Обществознание», «Основы правоведения» и «Правоохранительные органы».

В целях формирования лексико-грамматического минимума по юриспруденции и учитывая дефицит специальной учебной литературы юридического профиля для иностранных обучающихся, в Волгоградской академии МВД России реализуется принцип создания интегрированных учебно-методических пособий и практикумов по изучению языка специальности.

Так, например, пособие «Язык права» является результатом межкафедрального сотрудничества преподавателей, ведущих занятия на курсе довузовской подготовки и основном этапе обучения (1–2 курсы). На основе отобранных преподавателями юридического цикла текстов преподавателями-русистами разработаны лексико-грамматические задания с учетом лексико-морфологических и синтаксических особенностей языка юридических дисциплин. Задача упражнений — не объяснение значения терминов и терминологических словосочетаний, а умение правильно читать, произносить и употреблять новые слова как изолированно, так и в контексте:

Задание 1. Прочитайте юридические термины. Какие из них вы уже знаете? Какие термины — русские, а какие — интернациональные?

Гражданство, государство, право, республика, конституция, норма, правило, нарушать закон, соблюдать закон, охранять закон, полиция, юридический, официальный.

Задание 2. В каких словосочетаниях употребляются юридические термины? Объясните их значение.

1. Законы природы, законы диалектики, принимать закон в парламенте.
2. Орган человека, больной орган, государственный орган.
3. Задерживать вылет самолёта, задерживать воду в земле, задерживать преступника.
4. Раскрывать книгу, раскрывать секреты профессии, раскрывать преступление.
5. Интересное дело, семейное дело, дело о хулиганстве.
6. Лицо человека, знакомое лицо, юридическое лицо.

Задание 3. Составьте словосочетания со словами, имеющими: 1) общеупотребительное, нейтральное значение; 2) специальное (терминологическое) значение. При необходимости обращайтесь к словарям русского языка.

Образец: дело — важное дело, личное дело, уголовное дело.

Процесс, субъект, лицо, заключение, глава, вопрос, порядок, раскрывать, подчеркивать, договор, личный.

Таким образом, был достигнут компромисс по поводу, с одной стороны, нежелания преподавателей специальных юридических дисциплин упрощать правовые понятия и дефиниции, сокращать их объем в стремлении максимально точно сохранить язык и стиль языка права и, с другой стороны, желания преподавателей РКИ расширять и углублять знания обучающихся о системе русского языка на материале языка специальности, самостоятельно осуществлять словообразовательный, морфологический, лексический анализ незнакомых слов.

Кроме того, разработанные совместно методические материалы лишены такого недостатка, как несоответствия их реальному содержанию учебных дисциплин.

Интерпретация новых слов включает указание на их морфологические, лексические, а также синтаксические свойства (способность сочетаться с другими словами).

Для усвоения обучающимися новой лексики основным средством выступают специально подобранные лексические упражнения: подготовительные и речевые.

Подготовительные упражнения направлены на подготовку обучающихся к использованию нового слова в речевой деятельности. Примером такого упражнения может выступать упражнение в заполнении пропусков в предложении или в тексте:

Задание 5. Заполните пропуски в предложениях. Для справки пользуйтесь текстом.

1. Публичная власть осуществляется специальными (...).
2. Государство реализует свою власть с помощью (...).
3. С помощью права государство выражает свою (...).
4. Только госу-

дарство имеет право издавать (...). 5. Законодательные органы государства — это органы, которые принимают (...) . 6. Судебные органы государства — это органы, которые осуществляют (...).

Как вариант, подобные задания могут выполняться без опоры на текст. При необходимости пропущенные слова могут быть предложены для выбора в качестве вспомогательного материала.

Изучение лексической сочетаемости новых слов может проводиться с использованием ролевых упражнений:

Задание 8. Ролевая игра.

Играют две команды.

Команда № 1 должна выписать из текста «Форма государства» как можно больше словосочетаний со словом «государство».

Команда № 2 должна выписать из текста «Форма государства» как можно больше словосочетаний со словом «власть».

Побеждает команда, которая за ограниченный период времени и без ошибок выписала большее количество словосочетаний.

Завершающим, контрольным этапом овладения лексико-грамматическим минимумом выступает контроль знаний. Для этой цели используются словарные диктанты, творческие и индивидуальные задания с использованием изученных слов.

Примечания:

1. Белов С.А., Гулида В.Б. Язык юридических документов: сложности понимания // *ArsLinguistica Petropolitana*. 2019. Vol. 15.1. Рр. 56–103.

2. Власова Е.А., Карпова Е.Л., Ольшевская М.Ю. Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации // *Вестник Новосибирского гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2019. Т. 17, № 4. С. 63–77.

3. Тихонова Н.Н. Пределы демократизации языка уголовного закона // *Юридическая техника*. 2014. № 8. С. 443–449.

4. Бойченко В.В., Глебов В.Г., Кальченко Н.В. Язык закона: учеб. пособие по обучению чтению слушателей подготовки иностр. специалистов. Волгоград: Бланк, 2018. 86 с.

© Бойченко В.В., 2023

УДК 37.016:811.111
ББК 74.268.19=432.1
В 19

Васильев Д.В.
МБОУ «СОШ № 9»,
г. Чебоксары
Григорьева Е.Н.

Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается навык «говoreния» как вид речевой деятельности, который позволяет овладеть языком и использовать его в разных сферах жизни. Дается определение понятию «говoreния», описываются трудности, с которыми сталкиваются современные учителя в средней школе при обучении английскому языку. Рассматриваются несколько методик обучению английского языка, проводится их анализ и вывод, какая методика наиболее эффективна.

Ключевые слова: английский язык, «говoreние», правильность речи, беглость речи, прямой метод, натуральный метод, метод общины, непрямой метод, аудиолингвальный метод, аудиовизуальный метод.

Vasiliev D.V.
Secondary School No. 9,
Cheboksary
Grigorieva E.N.

Chuvash State Pedagogical University named by I.Y. Yakovlev,
Cheboksary

MODERN STRATEGIES FOR TEACHING SPEAKING IN HIGH SCHOOL ENGLISH

Abstract. The article considers the skill of the «speaking» like a kind of speech activity, that could help to command of English language and use it in different spheres of life. A definition of the concept of “speaking” is given, the difficulties faced by modern teachers in high school in teaching English are described. Several methods of teaching English are considered, their analysis is carried out and the conclusion is made which method is most effective.

Keywords: English, “speaking,” correctness of speech, fluency of speech, direct method, natural method, community method, indirect method, audio language method, audiovisual method.

В современном мире английский язык является языком международного общения. Чтобы узнать, как живут люди за рубежом, увидеть своими глазами достопримечательности разных стран, для ведения бизнес переговоров, чтобы обмениваться опытом с коллегами из других стран — нужен английский язык. Поэтому его начинают изучать со школы. А чтобы правильно говорить на нем и понимать его — учителю надо применять современные стратегии обучения говорению школьников.

Что же такое «говорение»? «Говорение» — это вид речевой деятельности, через которую происходит коммуникация между участниками разговора. По сути, «говорение» — это облечение своих мыслей в устную форму. Важно научиться облекать свои мысли в правильную форму и именно этим занимается «говорение». [1]

Существует разница между «говорением» в классе и в реальной ситуации, когда сталкиваешься с носителями языка. Носители языка используют «говорение» для того, чтобы обмениваться между собой информацией, какими-то идеями, мыслями, тогда как «говорение» в классе — это прежде всего учебный навык, который приобретается в искусственно создаваемых ситуациях. Не у всех получается этот навык приобрести. Конечная цель обучения говорению состоит в том, чтобы сделать свою речь свободной, спонтанной, а не ограничивать ее искусственными рамками.

Процессы, которые мешают сделать общение свободным и раскованным, делятся на объективные учебные факторы и личностные особенности характера. К первым относятся отсутствие необходимой лексики, когда человек не знает, что сказать и отсутствие знаний грамматических правил, когда человек не знает, как сказать. Ко вторым относятся такие качества человека, как замкнутость, боязнь ошибки, из-за которой можно получить плохую оценку либо есть незаинтересованность в обучении.

Чтобы учителю научить «говорению» как виду речевой деятельности, надо учитывать вышеперечисленные факторы. После выбора темы урока нужно удачно организовать его начало. Это позволит обучающимся создать высокую

психологическую и коммуникативную мотивацию до конца урока. Далее нужно определить коммуникативную деятельность учащихся на уроке. Методисты выделяют два направления коммуникативной деятельности: правильность речи и беглость речи. [2] Конечно, для того, чтобы свободно разговаривать на английском языке, нужно использовать оба этих направления. Чтобы найти баланс между этими двумя направлениями, нужно использовать три основных типа речи в классе:

1) Упражнения — служат для тренировки правильности речи;

2) Контролируемые коммуникативные задачи — одинаково используют как беглость, так и правильность речи в учебном процессе;

3) Свободная неподготовленная устная речь — служит для беглости речи.

Существуют проблемы в оценивании результатов коммуникативной деятельности обучающихся. Их можно подразделить на две группы:

1) одновременное оценивание правильности и беглости речи;

2) способ исправления ошибок говорящего.

Что касается первой проблемы, то учителям проще оценить только правильность речи, так как чтобы оценить еще и беглость речи нужно работать с учениками индивидуально, а на это банально не хватает времени.

Вторая проблема не менее остра и касается она того, что учителя часто прерывают ученика, не дожидаясь завершения его речи. Это заставляет испытывать страх, боязнь совершить ошибку и многие ученики из-за этого говорят неохотно. Правильно будет сделать анализ речевых ошибок, дослушав ученика до конца, тем самым придав ему уверенности в собственных силах.

Существует несколько методик обучения английскому языку. Они включают в себя конкретные подходы, использование определенного учебного материала, определенные приемы обучения, способы взаимодействия между учителем и обучающимися. Рассмотрим несколько из них.

1) Прямой метод.

В своей основе прямой метод использует практическое овладение английским языком, основанное на устной речи. Преимущественно это аудирование и говорение. Суть прямого

метода в том, что обучающиеся лишены возможности использовать родную речь. Однако в средней школе данный метод не прижился во многом из-за того, что он рассчитан на большое количество часов с носителем языка и нет возможности использовать родную речь.

2) Натуральный метод

Название данного метода происходит от того, что сторонники натурального метода были убеждены, что обучаемым надо создавать те же условия, когда язык усваивается носителем языка с детства. Отсюда и название — натуральный метод. Главная цель использования этого метода в том, чтобы овладеть устной речью, но без использования родного языка. В этом методе учитель использует диалог как средство обучения. Развитие этого метода заключается в том, что дети могут овладевать английским языком одновременно с выполнением каких-либо физических действий, для улучшения запоминания новых слов.

3) Метод общины

В данном методе используется перевод с родного языка на иностранный язык. Процесс продвигается постепенно: обучающиеся разбиваются на пары и разговаривают на родном языке. Постепенно общение переходит на иностранный язык. Преподаватель ведет наблюдение за обсуждением и предлагает несколько высказываний на английском языке, которые студенты повторяют.

4) Непрямой метод

В задачи данного метода входит научить учеников читать и писать по-английски, а также разговаривать и понимать иностранную речь. Г. Пальмер, видный представитель данного метода, создал систему методических рекомендаций для погружения в английский язык.

5) Аудиолингвальный метод

Суть метода в том, что он тоже рассчитан на всестороннее овладение устными и письменными навыками английской речи, но на первое место ставит специальные тренировочные упражнения, через многократные повторения, подстановки или трансформации, благодаря чему и усваивается устная и письменная речь. Несомненным достоинством данного метода является тщательная разработка методики проведения уроков, внимание к беглости, навыкам, интонации речи.

6) Аудиовизуальный метод

Рассчитан на восприятие речи на слух, полностью исключается родной язык, используются средства наглядности, диалога. Однако недостатком этого метода считается малое количество закрепительных упражнений [3].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что обучение учащихся средних классов свободному общению на английском языке — задача не из простых. Однако ее вполне можно реализовать. Главное, что нужно сделать — использовать методы и разработки с учетом современных общеобразовательных стандартов таким образом, чтобы будущие выпускники средних классов не просто знали грамматику и лексику, а умели общаться и размышлять на английском языке. На сегодняшний день есть много методик, которые позволяют реализовать достойное овладение навыками «говорения» английского языка.

Примечания:

1. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Просвещение, 1988. 128 с.

2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ: ГЛЮССА, 2010. 57 с.

© Васильев Д.В., 2023

© Григорьева Е.Н., 2023

УДК 37.016:811.161.1

ББК 74.268.19=411.2,9

К 65

Концевая Г.М., Концевой М.П.

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г. Брест (Беларусь)

БОЛЬШИЕ ЯЗЫКОВЫЕ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются большие языковые модели как качественно новый элемент языковой и коммуникативной реальности в контексте преподавания русского языка как иностранного. Анализируется лингвокультурный потенциал больших языковых моделей для структурных элементов педагогических систем:

цели, содержания, средств, субъектов образовательного процесса в контексте повышения мотивации к изучению РКИ как важнейшего фактора успеха.

Ключевые слова: большие языковые модели, РКИ, коммуникация, целеполагание, подрывные инновации, мотивация.

Kontsevaya G.M., Kontsevov M.P.

Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest (Belarus)

LARGE LANGUAGE MODELS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article deals with large language models as a qualitatively new element of linguistic and communicative reality in the context of teaching Russian as a foreign language. The article analyzes linguocultural potential of large language models for structural elements of pedagogical systems: objectives, content, tools, subjects of the learning process, in the context of increasing motivation to learn the RCT as the most important factor of success.

Keywords: Large language models, communication, goal setting, disruptive innovation, motivation.

Большие языковые модели (Large Language Models, LLM) продемонстрировали неожиданно высокий уровень качества решения языковых задач (генерации семантически и грамматически правильного текста, автореферирования, машинного перевода, поддержания диалога и др.), который часто не отличим от человеческого (как самим человеком, экспертно, так и машиной, технологически) или даже превосходит его [1]. LLM становятся качественно новым элементом языковой и коммуникативной реальности, обладающим существенным преобразовательным потенциалом. В контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ) значение больших языковых моделей не ограничивается только ролью нового средства обучения. Это значение может и должно быть понято в единстве их преобразующего потенциала для всех основных структурных элементов педагогических систем: цели, содержания, средств, субъектов образовательного процесса, в контексте повышения мотивации к освоению РКИ как важнейшего фактора успеха.

В коммуникации все большую роль играют наделенные искусственным интеллектом коммуникативные агенты. Коммуникация с умными вещами становится значимой или даже

ведущей формой общения. Эффективность такой коммуникации определяется наличием у человека особенных языковых компетенций, что требует осмысления и отражения в целеполагании преподавания РКИ если не в самих образовательных стандартах и других регламентирующих документах, то на уровне постановки конкретных учебных целей. С другой стороны, большие языковые модели будут непременно использоваться обучающимися в решении их разнообразных коммуникативных задач в качестве такого инструмента, наличие и функциональность которого следует обязательно учитывать в постановке педагогических целей обучения РКИ и дидактических задач, посредством решения которых эти цели будут реализовываться. «Процесс овладения РКИ должен иметь активный, осознанный и творческий характер. В качестве критерия усвоения языка должна выступать не языковая корректность, а результативность выполнения той или иной коммуникативной задачи» [2, с. 36].

Большие языковые модели являются новейшей перспективной технологией искусственного интеллекта и одновременно серьезным вызовом сложившимся реалиям в самых разных областях и сферах деятельности человека. В связи с этим они легко привлекают внимание и вызывают живой интерес в различных социальных и возрастных группах, становятся популярной темой как профессионального дискурса, так и повседневного общения. Использование тематики LLM в контексте изучения РКИ помогает повысить инструментальную (прагматическую) мотивацию в достижении непосредственных учебных целей. Одновременно тематика LLM формирует интегративную мотивацию, обусловленную интересом к русскому языку как проводнику в многонациональный и мультикультурный мир русскоязычных культур, сохраняющий не только уникальные традиции, но и устремленный в будущее на основе новейших интеллектуальных технологий.

Большие языковые модели уже показали себя как подлинно инновационный инструмент обучения. Например, эффективность применения больших языковых моделей в конструировании учебных заданий по РКИ многократно превосходит использование корпусных технологий. Существенно важно, что LLM являются однозначно подрывными инновациями (Disruptive innovation), которые ставят под сомнение многие традиционные педагогические решения, подходы, интерпретации, прежде всего в области постановки дидактических задач

и контроля учебных достижений учащихся. Однако остановить применение LLM в реальной жизни нельзя, а стремление запретить их в образовательных системах приводит к недопустимым попыткам закрыться от самой жизни. Наибольший вызов большие языковые модели представляют для тех, кто не научится эффективно пользоваться ими и грамотно применять в своих интересах. Интеграция новых цифровых технологий в образовательную среду неизбежна, а успешное совмещение инновационных педагогических технологий и традиционного обучения можно реализовать только в результате практического освоения инноваций. Следует отметить, что эффективная работа с LLM в целях получения планируемого пользователем результата требует основательной подготовки как в области языковой техники построения запросов (подсказок) на основе использования шаблонов (алгоритмов), так и в области творческого поиска оптимальных решений. Высокий уровень моделирования речевой деятельности LLM сопровождается тем, что они, как и люди, могут с уверенностью выдавать неверную информацию, в том числе сами ее генерируя. Только собственная компетентность пользователя в той области, по которой он запрашивает помощь у LLM, является для него надежной защитой от возможных фальсификаций и дезинформации. Таким образом, LLM даже повышают мотивацию обучающихся к изучению языка. LLM, доступ к которым осуществляется посредством авторизации, могут быть использованы как средство реализации преподавания с учетом интересов, опыта, предпочтительных способов и темпов освоения знаний для конкретного обучающегося.

Большие языковые модели как качественно новый элемент образовательной системы, коммуникации, языковой среды и самого языка еще только становятся важным предметом исследований (дидактических, лингвистических, экономических, психологических). Их применение в преподавании РКИ, как и в любой другой образовательной практике, сопряжено с определенными издержками и рисками. Однако откладывать их внедрение в образовательный процесс, возможно, значительно более рискованно на фоне стремительных перемен, происходящих в жизни, подготовиться к которой и призвана система образования. Работа преподавателя с LLM — это всегда одновременно и исследование, и учение. Преподаватель РКИ вместе с обучающимися сам осваивает LLM, выступая в роли ученика, открывая для себя возможности языка в искусстве составления запросов (Prompt Engineering). Правильно делать

это на основе российских моделей YaGPT (Яндексе) и GigaChat (Сбер), обученных преимущественно на русскоязычных данных, которые несут в себе смысловой код русскоязычной культуры. Если сегодня мы не сформулируем свои собственные позиции и оценки тех технологий искусственного интеллекта, которые, возможно, будут определять наше будущее, то нам придется ориентироваться на стандарты других культур, выработанные без учета наших ценностей и целей, нашей целостности и наших собственных перспектив. Применение больших языковых моделей в образовательном плане является фундаментом их любого осмысленного обсуждения, которое в свою очередь необходимо для их оценки и разработки стандартов разумного регулирования и применения.

Примечания:

1. GPT-4 Technical Report: Computation and Language. URL: <https://arxiv.org/pdf/2303.08774.pdf>.

2. Тлехатук С.П., Хуажева З.Г., Меретукова М.М. Методические подходы в обучении русскому языку как иностранному // The Scientific Heritage. 2020. № 45-7 (45). С. 34–36.

© Концевая Г.М., 2023

© Концевой М.П., 2023

УДК 81'36
ББК 81.052
Л 55

Ли Сююй

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
г. Москва, Россия — Китай

К ПРОБЛЕМЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ЛСГ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному изучению глаголов, входящих в лексико-семантическую группу межличностных отношений при обучении РКИ в англоязычной аудитории. В ходе исследования выявлены семантические особенности глаголов двух языков, что представляется важным в процессе обучения. Большое внимание уделяется работе с безэквивалентными единицами, играющими важную роль в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: сопоставительное изучение, глаголы межличностных отношений, безэквивалентная лексика, межкультурная коммуникация.

Li Xiuyu

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow (Russia — China)

TO THE PROBLEM OF COMPARATIVE STUDY OF LSG VERBS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN TEACHING RUSSIAN IN AN ENGLISH-SPEAKING CLASSROOM

Abstract. The article discusses the comparative study of verbs belonging to the lexical-semantic group of interpersonal relations in teaching Russian as a foreign language in the English-speaking classroom. The semantic features of verbs are revealed, which are important in the learning process. The focus of this study is on non-equivalent vocabularies, which occupies an important role in intercultural communication.

Keywords: comparative study, verbs of interpersonal relations, non-equivalent vocabulary, intercultural communication.

Сопоставительное языкознание в лингвистических исследованиях имеет достаточно длительную историю. Сопоставительное исследование может осуществляться и в рамках понятийной или функционально-семантической категории. А.И. Фефилов так формулирует цель сопоставления в этом случае: для установления и описания структурных сходств и различий сопоставляемых языков, т.е. двух языков или нескольких языков [1, с. 18]. В настоящее время наблюдается устойчиво возрастающий интерес лингвистов и методистов к проблемам сопоставительного изучения языков.

На начальном этапе, особенно в первые дни обучения иностранному языку, основной единицей обучения является лексика. Лексика является важной частью обучения иностранному языку. Сравнивая сходства и различия между русским и английским, мы получаем представление об их семантических особенностях.

Многие современные исследователи сходятся во мнении, что глагол является «доминантой» и занимает центральное место в русской лексической системе. Глагол — самая семантическая категория в языке. Значимыми выступают различные глаголы, обозначающие действия, состояния и отношения

человека к его жизнедеятельности. Для нас основополагающими являются исследования в рамках лексико-семантических групп [2, с. 6].

Лексико-семантическая группа (далее — ЛСГ) в нашем понимании представляет образование, промежуточное между синонимическим рядом и семантическим полем. В практике обучения иностранному языку выделяются также тематические группы. В тематических группах слова объединены на основе общей темы, отражающей ситуацию общения, т.е. некоторые внеязыковые моменты [3, с. 36].

В методике преподавания РКИ уже имеется достаточно показательный пример изучения ЛСГ, которая справедливо рассматривается в качестве одного из основных способов описания при обучении русскому или английскому языкам иностранцев.

В данной работе значительный интерес представляют сопоставление и анализ глаголов ЛСГ межличностных отношений при обучении РКИ в англоязычной аудитории.

Под межличностными отношениями понимаются взаимосвязи человека с окружающими его людьми: чувства, отношение, эмоция, суждения, коммуникация, совместные дела, обмен мнениями и прочее. Межличностные отношения — одно из базовых антропоцентрических понятий и насущная потребность человека, отношения между людьми существовали во все времена, безусловно, существуют и сейчас.

Глаголы, выражающие межличностные отношения, существуют в двух языках как эквивалентные, так и безэквивалентные единицы.

Для русского и английского глагола эквивалентными являются: *верить* — *believe*; *боготворить* — *to deify*; *жалеть* — *to pity*; *оскорблять* — *to offend*; *грозить* — *to threaten* и многие др. Например: *Он говорит, что будет нам помогать, но я не верю его словам. (He says he'll help us, but I don't believe what he says). Его высказывания глубоко оскорбили многих шотландцев. (His remarks deeply offended many Scottish people).* В ЛСГ глаголов межличностных отношений входят такие глаголы с семантикой «симпатия»: *нравиться* — *like*, *любить* — *love*, *обожать* — *adore* и др. Например: *Простите нас, помните и любите вашу Настеньку. (Forgive me? Remember and love your Nastenka)* (Ф.М. Достоевский).

В последнее время мы уделяем большое внимание безэквивалентной лексике, играющей важную роль в межкультурной

коммуникации. При обучении глаголам двух языков обучающиеся начального этапа столкнутся с трудностями, связанными с различными значениями этих глаголов, которые во многих случаях не совпадают с родным языком. В таком случае в процессе обучения РКИ таким глаголам следует проявлять особую осторожность.

К примеру, русский глагол *влюбляться* (букв. *be fall in love with*), выражающий эмоционально-оценочное отношение, не имеет отдельного эквивалента в английском языке. Там это значение лексически не выражено. Например: *Герою этой пьесы дают волшебное зелье, чтобы он влюбился в принцессу.* (*The hero in the play is given a magic potion so that he will fall in love with the princess*) [4]; глагол *недолюбливать* (букв. *to be not overfond of*). Например: *Они недолюбливали друг друга.* (*There was no love lost between them*).

Анализ глагола *недолюбливать* в сопоставительном аспекте показал, что в русском языке данное отношение включало в себя нерасположение к кому-либо, в отличие от английского глагола, где для каждого конкретного значения используется специальное выражение, причем прямой эквивалент глагола *недолюбливать* в английском языке отсутствует.

Подобными глаголами являются: глагол *благоволить* (букв. *be favorably disposed (toward)*); глагол *дружить* (букв. *to be friends with*); глагол *интересоваться* (букв. *to be interested in*); глагол *враждовать* (букв. *to be at enmity with*); глагол *невзлюбить* (букв. *to take a dislike to*); глагол *взбелениться* (букв. *get enraged*); глагол *взгрустнуться* (букв. *feel sad*); глагол *зlobствовать* (букв. *become angry*) и многие другие. Например: *Мне сегодня взгрустнулось.* (*I was sad today*); *Он сразу же невзлюбил Джона.* (*He had take nan instant dislike to John*).

Рассмотрены безэквивалентные глаголы в двух языках, имеющие типовую семантику: проявлять какое-либо отрицательное и положительное отношение к кому-либо жестами, мимикой, звуками, движениями или какими-либо другими действиями. Например: глагол *вытягиваться* (букв. *to pull one's face down*); глагол *зверствовать* (букв. *to behave with brutality*); глагол *злодействовать* (букв. *to act villainously; to commit crimes*); глагол *лицемерить* (букв. *to play the hypocrite*); глагол *любезничать* (букв. *to pay compliments to*); глагол *прослезить* (букв. *to shed a few tears*) и др. Например: *Не любезничайте со мной, если я вам не нравлюсь!* (*If you don't like*

me, don't pay me compliments); Печальная эпоха, в которую этому человеку удавалось зверски злодействовать, завершена. (*The wretched episode that has seen this man commit such ferocious crimes is ended*) [5].

Межъязыковые несоответствия имеют место также в глаголах со значением контакта: глагол *ладить* (букв. *get on well with*); глагол *переглядываться* (букв. *to exchange glances*); глагол *сговариваться* (букв. *to come to an arrangement with*) и др. Например: *Благодаря своей учтивости и обезоруживающей улыбке, Том хорошо ладит и с мужчинами, и с женщинами.* (*Due to his courtesy and his winning smile, Tom gets along well with both men and women*) [5].

В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что русские и английские глаголы не всегда совпадают по значению. При анализе межъязыковых лакун выявляется наличие неполного лексического соответствия иноязычному слову. Изучение глаголов ЛСГ межличностных отношений при обучении русскому языку англоговорящих студентов имеет также прикладной и практический характер.

Выявленные сходства и различия могут быть положены в основу рекомендаций, направленных на повышение эффективности преподавания иностранного языка.

Примечания:

1. Конопелько И.П. Сопоставительный анализ в исследовании и преподавания языка. Воронеж: РИТМ, 2019. 226 с.

2. Капусткина О.Ю. Бинарный фрейм «межличностные отношения» в русской и английской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2012. 25 с.

3. Денисенко В.Н., Рыбаков М.А. Метод поля в лексической семантике: учеб.-метод. пособие. М.: РУДН, 2014. 68 с.

4. Русско-английский словарь. URL: <https://woordhunt.ru> (дата обращения: 15.05.2023).

5. Онлайн словарь Glosbe. URL: <https://ru.glosbe.com> (дата обращения: 15.05.2023).

© Ли Сюйюй, 2023

УДК 37.016:811.161.1
ББК 74.268.19=411.2,9
М 52

Меретукова М.М.

Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

Тлехатук С.Р.

Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ИЗ АФГАНИСТАНА (УРОВЕНЬ А1)**

Аннотация. Статья посвящена некоторым проблемам обучения иностранных слушателей подготовительного отделения из Афганистана. Описываются некоторые грамматические проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели на начальном этапе обучения учащихся-афганцев. Также описываются причины возникновения проблем, что немаловажно для педагогов работающим с данным контингентом учащихся, так как знание этих причин поможет более успешному решению проблем их обучения русскому языку.

Ключевые слова: подготовительное отделение, русский язык, языки дари и пушту, иностранные слушатели из Афганистана, грамматическая категория, предположно-падежная система.

Meretukova M.M.

Adyghe State University,
Maikop

Tlekhatur S.R.

Adyghe State University,
Maikop

**PROBLEMS OF TEACHING THE RUSSIAN
LANGUAGE TO PREPARATORY STUDENTS FROM
AFGHANISTAN (LEVEL A1)**

Abstract. The article is devoted to some problems of teaching foreign students of the preparatory department from Afghanistan. Some grammatical problems that teachers face at the initial stage of teaching Afghan students are described. The causes of problems are also described, which is important for teachers working with this contingent

of students, since knowledge of these causes will help to more successfully solve the problems of their teaching the Russian language.

Keywords: preparatory department, Russian language, Dari and Pashto languages, foreign students from Afghanistan, grammatical category, prepositional case system.

Поток иностранных студентов из-за рубежа в российские вузы увеличивается с каждым годом и учебный год 2022–2023 не стал исключением. К множеству факторов, влияющих на данный процесс, относится и геополитическая ситуация в мире. Необходимо отметить и увеличение потока иностранных учащихся из Афганистана. Одной из причин, повлиявших на данную ситуацию, является смена правительства в стране, которая привела к массовой миграции граждан Афганистана в разные страны мира, в том числе и в Россию. Большое количество иностранных слушателей из Афганистана поступило в 2022–2023 учебном году на подготовительные факультеты университетов по всей России, в том числе и в Адыгейский государственный университет.

Контингент учащихся из Афганистана один из самых сложных для обучения русскому языку. И при работе с данным контингентом возникают самые разные проблемы и сложности.

В данной статье мы рассмотрим несколько проблем, связанных с освоением грамматического материала при изучении русского языка учащимися из Афганистана на начальном этапе обучения.

Перед тем как рассматривать проблемы, с которыми сталкивается преподаватель при обучении афганцев грамматике и грамматическим явлениям русского языка отметим низкий образовательный уровень обучаемых. Из опыта работы с афганскими слушателями подготовительного отделения известно, что они плохо ориентируются в грамматических явлениях родного языка, не знают теорию языка, не представляют себе принципы построения предложения, поэтому им трудно воспринимать грамматические явления русского языка и соотносить их с грамматическими явлениями своего родного языка. Если говорить о родном языке учащихся, то общеизвестно, что официальными языками (общегосударственными и литературными) являются «дари — (фарси-кабули) — одна из современных форм литературного новоперсидского языка (афганский диалект персидского языка) и пушту — один из иранских языков (восточно-иранская

группа)» [1]. В данной работе мы остановились на проблемах, которые возникают у учащихся-афганцев, говорящих на языке дари.

Какие же проблемы возникают у иностранных слушателей из Афганистана, изучающих русский язык с нуля и что может являться причиной этих ошибок? На основании анализа проведенных занятий по русскому языку у учащихся-афганцев, изучавших русский язык в 2022–2023 учебном году на подготовительном отделении международного факультета Адыгейского государственного университета, можно выделить следующие проблемы:

1. Учащиеся не понимают разницу между частями речи, например, они не видят разницу между существительным и прилагательным (Например: *Ребенок много игра. (играет)*) или прилагательным и наречием (Например: *Он очень хорошо (хороший)*). Это объясняется тем, что в языках дари и пушту формальное разделение имен на существительные и прилагательные выражено слабо, непроизводные прилагательные внешне ничем не отличаются от существительных, для производных характерны особые суффиксы. Одно и то же слово может относиться к различным частям речи в зависимости от роли, выполняемой в предложении.

2. У учащихся из Афганистана особые проблемы вызывает изучение предложно-падежной системы русского языка.

Основную сложность для учащихся вызывает то, что существительное, прилагательное, местоимение, числительное в русском языке меняют свою флексию в зависимости от падежа. Осложнения вызваны тем, что в языке дари форма имени существительного остается неизменной, так как «категория падежа в языках дари и пушту утрачена. Падежные значения выражаются аналитически и синтаксически: многочисленными предлогами, послелогом -га, изафетной конструкцией и позицией слова в предложении. Кроме того, в именной синтагме у всех аффиксов имеется строгое место. Все постфиксы, кроме показателя множественного числа, всегда следуют после последнего определения в изафетной цепи: (Предлог) + Существительное + (аффикс множ. ч.) + изафет (-е) + Определение + (аффикс сравнит. степ. -tar) + (артикл -i) + (послелог -га)» [2].

3. Слушатели подготовительного отделения из Афганистана ставят определение после определяемого слова. (Например: *Эта мечеть красивый/красиво. Я слушал музыка русская*). Это связано с тем, что в родном языке учащегося «широко

развита субстантивация прилагательных. Определение всегда неизменяемо, и его роль обозначается синтаксически. Основным способом введения определения является изафетная конструкция, которая характерна» [2] для некоторых западноиранских языков и для языков, испытывающих влияние персидского языка, где определение следует за определяемым и соединяется с ним при помощи гласного *-e*. Если определений несколько, они присоединяются друг на друга также с помощью изафета. Этот способ используется также для определения по принадлежности. Например, ردارب بوث — мяч брата; دمحم ردارب پوت — мяч брата Мухаммада.

4. Многие учащиеся не различают звуки «о» и «у» и не могут на слух определить букву «ц», что четко прослеживается при написании диктантов. (Например: природа — прируда, погода — пугода, урок — орук, центр — тсентр/сентр).

Отсюда следует вывод о необходимости постоянной фонетической работы над произношением не только этих звуков, а всей звуковой системы русского языка.

5. Категория рода также вызывает у обучающихся значительное затруднение в виду того, что у них нет опоры на родной язык, в котором отсутствует категория рода. Для формирования в сознании учащихся данной грамматической категории необходимо объяснить им окончание существительных для каждого рода и закрепить изученный материал выполнением большого количества практических заданий как устных, так и письменных.

В продолжение темы о категории рода также необходимо отметить, что учащиеся из Афганистана для лиц мужского и женского рода используют местоимение мужского рода 3-лица ед. ч. (Например: *Это мой мама. Он домохозяйка.*). Данная проблема связана с тем, что в языке дари для личных местоимений характерны супплетивные основы для трёх лиц и двух чисел. Для обозначения лиц мужского и женского пола употребляется одно и то же слово «وا» — он и она.

Конечно, в одной работе сложно проанализировать и обозначить все проблемы, связанные с обучением афганских слушателей русскому языку. Но при учете вышеперечисленных проблем уже можно рациональнее построить занятие: планировать уроки в соответствии с имеющейся информацией о родном языке учащихся.

Примечания:

1. Жукова Т.Е. Особенности обучения афганских студентов. URL: <https://afghanistan.ru/doc/11550.html> (дата обращения: 22.04.2023).

2. Персидские языки. Язык дари. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 22.04.2023).

© Меретукова М.М., 2023

© Тлехатук С.Р., 2023

УДК 37.016:811.161.1

ББК 74.268.19=411.2,9

О 66

Орлова И.А.

Финансовый университет,

г. Москва;

Московский государственный университет,

г. Москва.

Рогожин-Спица И.,

Обу Академия,

г. Турку (Финляндия)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ФИНЛЯНДИИ (ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ДИМИНУТИВОВ)

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования диминутивов в процессе обучения иностранных граждан русскому языку на начальном этапе (уровень А1), приводятся результаты внедрения экспериментальной методики с использованием диминутивов и их прагматических функций на примере трех 56-часовых курсов в языковом центре университета Академия Обу в Финляндии. Эксперимент проводился в разновозрастных группах с разными родными языками. Успешная реализация позволила сделать вывод о том, что применение диминутивов как эмоциональной компоненты в групповом процессе обучения значительно ускоряет процесс усвоения русского языка как иностранного, снимает психологические барьеры, а также облегчает понимание словообразования.

Ключевые слова: диминутивы, словообразование, русский язык как иностранный, эмотивный компонент, эксперимент.

Orlova I.A.

Financial University,
Moscow;
Moscow State University,
Moscow.

Rogozhin-Spica I.

Obu Academy,
Turku (Finland)

TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS IN FINLAND (EXPERIENCE OF LEARNING DIMINUTIVES)

Abstract. The article discusses the relevance of the use of diminutives in the process of teaching Russian to foreign citizens at the initial stage (level A1), the results of the introduction of an experimental methodology using diminutives and their pragmatic functions on the example of three 56-hour courses at the language center of the University Academy of the Obu, Finland. The experiment was conducted in different age groups with different native languages. Successful implementation allowed us to conclude that the use of diminutives as an emotional component in the group learning process significantly accelerates the process of mastering Russian as a foreign language, removes psychological barriers, and also facilitates the understanding of word formation.

Keywords: diminutives, word formation, Russian as a foreign language, emotive component, experiment.

Актуальность преподавания русского языка за рубежом и обучения иностранных граждан на территории России по-прежнему высока. Русский язык является инструментом влияния в интересах укрепления собственных позиций страны в мире и на постсоветском пространстве, который назван «мягкой силой».

Значительную роль в изменении ситуации в сторону возрождения интереса к русскому языку могут сыграть новые и современные методики преподавания, выстроенные с учетом разговорных практик и психологических особенностей обучающихся.

В исследовании были использованы традиционные методы лингвистических исследований: классификация, наблюдение над языковыми фактами, метод системного словообразовательного анализа, анализа лексико-семантических групп. Так же применялся метод включенного наблюдения и эксперимен-

та в ходе работы с группой иностранных студентов на базе Обу Академии. Материал исследования аккумулировался в период с 2020 по 2023 год. В базу анализа включены материалы, собранные на базе разновозрастных групп иноязычных граждан, изучающих русский в рамках дополнительного образования. Всего в исследовании приняло участие 115 обучающихся. Единиц анализа — 531. При отборе материала исследования учитывались разговорный характер и коммуникативная характеристика диминутивов.

До 2022 года цели изучения русского языка иностранными гражданами по месту проживания и на территории РФ были весьма разнообразны, но основными все-таки были общение во время туристических поездок, для изучения культуры России, обучение/получение высшего образования, общение с друзьями. Изучение русского языка для делового общения, включающего технический язык, терминологию, канцеляризмы, так же предполагает общение с коллегами, знакомыми, неформальные контакты в бытовой сфере с совершенно разными людьми, где необходимо владение языком не только на бытовом уровне, но и на эмоциональном, понимание лексической, каузуальной, контекстной наполненности слов. И именно этот аспект владения русским языком вызывает чаще всего сложности. Разница в способах передачи эмоций в изучаемом и родном языках без дополнительных объяснений в ситуации общения может вызывать диссонанс, поскольку в родном языке реципиента могут просто отсутствовать аналогичные механизмы выражения эмоций или формирования переносных значений и дополнительных смыслов. Например, наряду с интонацией, эмотивно нагруженными словами и междометиями в передаче эмоций в русском языке участвуют диминутивы — слова, образованные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

В отличие от многих других языков диминутивы в русском языке могут иметь не только номинативное значение малого размера, но также передавать эмоциональную оценку. Они могут использоваться в языковой игре, в выстраивании психологически комфортного общения.

Нельзя отрицать и того, что диминутивы являются частью образа (имиджа) персоны, его маркером принадлежности к той или иной страте.

В последние годы можно так же говорить и о том, что диминутивы являются сигналом инфантилизации молодых людей, выросших в рамках социальных сетей.

Все эти факторы, как мы уже отметили ранее, не только усложняют процесс обучения РКИ в случае отсутствия соответствующих методик и методов обучения, но и в дальнейшем затрудняют понимание реальности иностранными гражданами, что только еще больше укрепляет языковые барьеры.

Рассмотрим ситуацию многозначности экспрессивных диминутивов, которые могут передавать субъективно эмоциональное отношение к объекту обсуждения, к собеседнику, а также общее настроение говорящего. Так, например, дери́ват машинка может обозначать машину небольшого размера, участвовать в этикетной ситуации «*Можно мне машинку на Горького 15*», выражать ласкательное или пренебрежительное субъективное отношение или маркировать разговор с ребенком «*играть с машинкой*». Как видим, многозначность диминутива требует знания и наличия контекста для его понимания. Вырванный из контекста, он перестает восприниматься реципиентом в комплексе его лексических значений. Чаще всего первая реакция даже русского человека направлена либо на дефиницию «детская игрушка», либо «очень маленькая машина», остальные значения (контекстные) упускаются. Как следует из приведенного примера, контекст порождает разговорные варианты значения диминутивов.

Роль диминутивов в разговорном языке обсуждается в научном сообществе постоянно. Большинство специалистов, занимающихся изучением процессов развития русского языка и систем его преподавания, согласны с тем, что диминутивы играют важную роль в разговорном русском. В первую очередь отмечается «воспитательная роль» диминутива как неотъемлемого элемента общения матери (либо значимого взрослого) и ребенка (т.н. «язык нянь» описан в работах Протасовой Е.Ю. [1, 2] и Воейковой М.Д. [3, с. 202]). Так же диминутивы играют важную роль в формировании психологического климата в семье — прозвища, измененные имена, заменители имен, — все это элемент комфортного общения в кругу семьи. Харченко В. отмечает, что некоторое отчуждение близких, охлаждение семейных чувств тут же сказывается на именовании, которые становятся нейтральными и более суровыми, однако, скорее, действует просто привычка и пример «окружающих обращений» [4].

При этом мы должны отметить, что усвоение русского языка детьми идет от сложного к простому, то есть от диминутивных форм к нейтральным: слова «ручка» и «ножка» появляются в сознании ребенка до нейтральных «нога» и «рука». Кроме

того, диминутив маркирует предмет как относительно безопасный, убирает «неизвестность» в его использовании для ребенка. Эта функция может служить психологической опорой в процессе развития ребенка. Так, произнесенной одним из родителей «Ложись и спи» звучит безэмоционально и даже агрессивно. Когда же ребенок слышит фразу, включающую диминутив «*Укрывайся одеялком и закрывай глазки*», у него формируется уверенность в психологической и физической безопасности.

Ассоциация «малый — милый» находит свое отражение в так называемых «диминутивах удовольствия», среди которых ярко выделяются широко распространенные кулинарные диминутивы «*картошечка*», «*чаек*», «*супчик*». Из обиходно-бытового ареала данные диминутивы за последние несколько лет перешли в коммерческую сферу. Например, работники торговли отмечают, что люди охотнее покупают продукт, на ценнике которого написано «*вкусный салатик*», а не «овощной салат». Та же ситуация прослеживается и в ресторанном бизнесе «*блинчик с картошечкой*» будет куплен быстрее, чем «блин с картофелем».

Палитра субъективно-эмоционального отношения в диминутивах варьируется от жалости, ласкательности, восхищения до уничижения, пренебрежения и сарказма. Они могут нести как семантику низкого качества, так и наоборот, характеризовать удовольствие от обладания предметом. Ввиду такого разнообразия семантики и прагматики диминутивы плотно вошли и в литературу, а в некоторых жанрах, как, например, народные песни, плач, детские прибаутки, они являются обязательным элементом. Пример, который всем врезался в память: «*Вдоль по Питерской, по Тверской-Ямской, // По Тверской-Ямской, по дороженьке. // Едет мой милый, мил на троечке, // Мил на троечке с колокольчиком*».

Таким образом сформировалась цель данного исследования — проверить возможность введения элементов словообразования, а именно формирование и использование диминутивов, в курс РКИ уровня А1 для повышения уровня эффективности освоения русского языка в максимально короткий срок.

Для курса РКИ А1 на основе учебника «Кафе Питер 1. Kafe Piter 1» [5] была разработана экспериментальная образовательная технология, в которую было интегрировано изучение понятия диминутив, суффиксы -к-, -чка-, -ик-ок-ек-, -ишк- и несколько основных прагматических функций их использования. Три попытки эксперимента проводились в рамках 56-часового

курса в языковом центре университета Академия Обу в Финляндии. Так как языковой центр является частью открытого образования, в группах были учащиеся разного возраста от 19 до 55 лет, студенты бакалавриата, магистратуры, докторантуры и вольнослушатели. Родными языками (L1) учащихся являлись: финский, шведский, французский, испанский, чешский, польский и другие. В дополнение к основному курсу учебника были разработаны презентации, настольные и ролевые игры, групповые упражнения по работе с онлайн ресурсами.

Введение элементов словообразования на примере диминутивов в общий курс началось с первых уроков во время обсуждения имен учащихся. На примере имени и возможных прозвищ преподавателя учащиеся смогли увидеть принципы формирования диминутивов и, обсуждая возможные варианты своих имен, они смогли выбрать прозвища для себя, которыми группа пользовалась в течение всего курса.

Прагматические функции, выбранные для экспериментального курса это: неформальное общение с друзьями и коллегами, общение с детьми, комплимент и положительная оценка, вежливая просьба и salesmarketing. Каждая из этих функций вводилась на основе подходящей лексической темы. Так, например, комплимент и положительная оценка изучалась в теме «Тело человека и одежда» (*«Какие у тебя глазки!»* «*О, Таня, у тебя новая курточка! Тебе очень идет!»*).

Детоцентрические ситуации включали в себя тему еды, одежды и подарков (*«Саша, хочешь супчик?»*).

Вежливая просьба и неформальное общение демонстрировались на примере имен собственных и номинативной лексики предметов в классе и дома (*«Сашенька, дай карандашик»*. *«Дай газетку»*. *«Подожди минутку»*).

Различие номинативных и экспрессивных диминутивов демонстрировалось и обсуждалось на примерах дериватов слов со значением некой константы или неизменного параметра. Например, «минутка», «денек», «часик». То есть то, что не может быть меньше по определению.

Приведем пример разговора со студентами о меню на сайте заказа еды с доставкой: *«Куриные котлетки. А почему котлетКИ?»* Студенты высказали предположения: *«Это порция меньшего размера? Это маленькие котлеты? Это тефтельки?»*. Мы дали в ходе обсуждения пояснение, что это составитель меню (маркетолог) играет на ассоциации с разговором между домашними и хочет, чтобы в меню все выглядело (это

письменная фиксированная речь) так, словно это домашняя еда, приготовленная «вашей» бабушкой.

Примеры использования диминутивов в различных прагматических функциях во время занятий приводились из фрагментов фильмов, диалогов, онлайн контента, такого как меню ресторанов, описание товаров и услуг. Такая демонстрация не искусственно созданных, а реальных материалов помогла определить рамки и нормы использования диминутивов. То есть были очерчены узкие прагматические ситуации, где диминутивы применять возможно или нужно. При обсуждении всех ситуаций делался особый акцент на отношении участников коммуникативного акта друг к другу: бабушка — внук; коллеги по работе; муж и жена; близкие подруги. Это помогает избежать чрезмерного или неуместного употребления экспрессивной лексики и в то же время распознавать отношение собеседников друг к другу. То есть использование диминутивов в ситуации общения может свидетельствовать о расположении, эмпатии, доверии между собеседниками, а также некоторого эмоционального манипулирования в случае с предложением товара или услуг.

Работа по анализу морфологического состава слова приводит к лучшему пониманию принципов словообразования русского языка. Распознавая знакомые морфемы в составе диминутивов, студенты показали способность предполагать значение слов, встреченных впервые: «яйцо = яичко», по аналогии «утречко» — это «утро». Также это помогает студентам лучше запоминать новые слова, так как они во многом звучат уже не как набор букв, а ряд знакомых и незнакомых морфем.

С точки зрения развития разговорной речи, диминутивы помогают учащимся лучше выражать некоторое свое отношение к объектам или собеседникам без дополнительной нагрузки на словарь.

В целом использование в классе прозвищ, образованных от имен учащихся, как это происходит в русской культуре, обсуждение смешных ситуаций и игры позволили создать на занятиях благоприятную дружескую атмосферу. Это способствует снижению стресса и формированию приятных ассоциаций с изучаемым языком и культурой в целом. Кроме того, обращение к диминутивам как одному из средств изучения и познания языка позволяет формировать и состояние безопасности и «разрешения» себе изучать новое и непонятное, что снимает лишние барьеры в восприятии русской культуры

и лексики русского языка, а также разрушает предвзятость, формируемую различными средствами коммуникации в условиях информационной избыточности.

Примечания:

1. Протасова Е.Ю. Роль диминутивов в детском дискурсе // Проблемы детской речи. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
2. Протасова Е.Ю. Роль диминутивов в современном русском языке. Русский язык: система и функционирование. Тарту, 2001. С. 72–89.
3. Воейкова М.Д. Системно-грамматические функции диминутивов в усвоении русского языка ребенком // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы Междунар. науч. конф. СПб., 2004. С. 201–203.
4. Харченко В.К. Современная повседневная речь. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. URL: <https://scicenter.online/rechi-kultura-stilistika-scicenter/sovremennaya-povsednevnyaya-rech-izd-pererab.html>.
5. Алестало Марьятта. Кафе Питер = Kafe Piter. Хельсинки, 2015. 309 с.

© Орлова Е.А., 2023

© Рогожин-Спица И., 2023

УДК 37.016:811.161.1
ББК 74.268.19=411.2,9
X 98

Хуажева З.Г.

Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Одним из важных аспектов в преподавании русского языка является индивидуально-ориентированный подход, который нужно учитывать при обучении русскому языку как иностранному. В данной статье описывается методика преподавания русского языка иностранным студентам. В статье описываются различные подходы к преподаванию, реализующие педагогические особенности обучения русского языка как иностранного — лично-ориентированного подхода в методике преподавания РКИ.

Ключевые слова: методика обучения РКИ, лично-ориентированный подход, иностранные студенты, индивидуально-ориентированный подход.

Khuazheva Z.G.
Adyghe State University,
Maikop

INDIVIDUAL-ORIENTED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Russian is one of the important aspects of teaching the Russian language is an individually-oriented approach, which must be taken into account in the modern system of university education, it is impossible to conduct classes without using various types of methods of teaching Russian as a foreign language in non-linguistic universities with unique features. We describe various approaches to teaching that implement pedagogical features necessary for effective learning of Russian as a foreign language, one of which is the inclusion of a personality-oriented approach in the teaching methodology of the Russian language.

Keywords: teaching methodology of RCT, personality-oriented approach, foreign students, individually-oriented approach.

В современном профессиональном обучении РКИ очень важна профессиональная подготовка преподавателя РКИ, который должен помочь студентам-иностранцам преодолеть языковой барьер. Он должен обладать высокими коммуникативными навыками и умениями, которые позволяют легко влиться иностранцам в русскую культурную среду, понять менталитет русского народа. Языковые материалы должны подбираться таким образом, чтобы они могли почерпнуть больше информации о России.

Очевидный факт, что для иностранных студентов учеба в иноязычной среде становится сложным процессом. Чтобы студентам-иностранцам было проще запоминать новые слова и использовать их в повседневной жизни может быть использован в обучении национально-культурный компонент, который отражен в нашей повседневной жизни. Например, в названии продуктов питания: «Лакомка», «Душечка» и т.д. Преподаватель русского языка должен уметь видеть связь между языком, менталитетом и культурой.

Преподаватель РКИ должен учитывать национальное и этническое своеобразие студентов, а также особенности их языкового поведения. Профессиональная поликультурная компетентность — это способность к гибкому и комфортному взаимодействию с педагогом, который предполагает соблюдение

определенных правил и норм этикета. Это касается арабо-китайских студентов, которые обучаются в России. На занятиях арабские студенты проявляют повышенную активность в разговорах, активно жестикулируют и сам арабский язык очень эмоционален [1].

Основным действующим лицом в образовательном процессе является студент, а преподаватель РКИ является источником информации и контролером, от заинтересованности учеников зависит их интерес к учебному материалу. В арабских университетах студенты часто воспринимают преподавателя как друга, но при этом очень чувствительны к критике. В данном случае преподавателю русского языка необходимо соблюдать этику, которая позволяет добиться успехов в общении со студентами из арабских стран. [1]

От профессиональной подготовки преподавателя русского языка как иностранного зависят результат и успех обучающихся, и преподаватель РКИ должен учитывать национально-культурную специфику аудитории. Студенты, интересующиеся будущей профессией, заинтересованы в дальнейшем обучении и трудоустройстве.

Мы стремимся к быстрому и качественному обучению иностранных студентов с хорошим знанием русского языка. Это можно сделать с помощью традиционных и инновационных методов обучения, но при этом акцентировать внимание на коммуникативном аспекте. Если говорить о базовых знаниях, то они должны быть построены по четкому алгоритму. Если речь идет о чтении текста, то его нужно воспринимать с помощью интонационного чтения. Более того, данная методика нашла широкое применение в современной методической работе. Расшифровывать информацию можно разными способами, т.е. имеются ввиду каналы, которые используются для передачи информации. Объединение тематических блоков, объединенных общей темой. Кроме того, у каждого из них есть свои цели и задачи. Без знания грамматики диалог невозможен. Устная практика должна быть на половину основана на изучении грамматики и повторении пройденного материала. Как можно больше использовать диалогов, чтобы студент мог тренировать свою устную речь. В дальнейшем следует постепенно увеличивать объем монологической речи, а затем переходить к устным репликам. Индивидуально-ориентированный подход позволяет развивать интуицию, творческие способности студента [2:204–207]. Таким образом,

успешное обучение РКИ может быть достигнуто, прежде всего, применением личностно-ориентированного подхода, который максимально затрагивает индивидуальность учащихся, развивает их интеллектуальный потенциал, творческие способности.

Примечания:

1. Денисенко Е.Н. Современная учебная литература для обучения взрослых русскому языку как иностранному // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29346>.

2. Лысакова И.П. Русский язык как иностранный: методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений М.: ВЛАДОС, 2004. 270 с.

© Хуажева З.Г., 2023

УДК 81'36
ББК 81.052
Ч 75

Чориев Б.А.

Денауский институт предпринимательства и педагогики,
г. Денау (Узбекистан)

ПРОБЛЕМЫ У УЗБЕКСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ НЕСОВЕРШЕННОГО И СОВЕРШЕННОГО ВИДА НА УЗБЕКСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. В данной статье рассматривается решение у узбекских студентов в понимании категории вида глагола в русском языке и способы его выражения в узбекском языке. Также подробно описываются значение и употребление несовершенного и совершенного вида глагола в узбекском языке. Перевод глаголов несовершенного и совершенного вида является сложной задачей для узбекских студентов, изучающих русский язык. Это связано с тем, что в узбекском языке нет такой разницы между глаголами несовершенного и совершенного вида, как в русском языке.

Ключевые слова: глагол, инфинитив, вид, видовые пары, видовые оттенки, видовые значения, совершенный вид, несовершенный вид, незавершенность, продолжительность, результативность.

Choriev B.A.

Denau Institute of Entrepreneurship and Pedagogy,
Denau (Uzbekistan)

**PROBLEMS OF UZBEK STUDENTS
IN TRANSLATING VERBS OF IMPERFECT
AND PERFECT FORMS
OF THE VERB OF THE RUSSIAN LANGUAGE INTO
THE UZBEK LANGUAGE**

Abstract. Uzbek students in understanding the category of the verb type in the Russian language and the ways of its expression in the Uzbek language. The meaning and use of the imperfect and perfect verb forms in the Uzbek language are also described in detail. Translating verbs of imperfect and perfect forms is a difficult task for Uzbek students studying Russian. This is due to the fact that in the Uzbek language there is no such difference between imperfect and perfect verbs as in Russian.

Keywords: verb, infinitive, aspect, aspect pairs, aspect shades, aspect meanings, perfect aspect, imperfect aspect, incompleteness, duration, effectiveness.

Глагол в русском языке является одной из самых сложных лексико-грамматических категорий, особенно для носителей других языков, потому что он имеет множество характеристик, таких как залог, вид, время, наклонение, лицо, род и число, которые обозначают действие или состояние объектов и предметов. Однако, при изучении русского языка многие студенты сталкиваются с трудностями в понимании категории вида глагола. Узбекскому языку категория вида не свойственна. Основа узбекского глагола, неосложненная специальным аффиксом или взятая вне сочетания с другими глаголами, сама по себе не выражает видового значения и может соответствовать русскому глаголу и совершенного, и несовершенного вида, ср.: ўқимок — читать/прочитать, унутмок — забывать/забыть, ишонмок — верить/поверить. В отличие от узбекского языка, в русском языке вид глагола является одним из его грамматических признаков. Он указывает на то, как определенное глаголом действие протекает во времени: завершенное оно и единовременное *прожил, сделал* или незавершенное и повторяемое *живет, делает*. «Вид является постоянным грамматическим признаком глагола, присущ спрягаемым глаголам, инфинитиву, деепричастиям и причастиям» [1].

В большинстве языков для обозначения определенного действия или состояния употребляется один глагол, например: *to read* (анг.), *lire* (франц.), *lesen* (немец.), *o'qimoq* (узб.) и т.п. В русском языке для обозначения того же действия употребляются два глагола, один из которых несовершенного, а другой совершенного вида: *читать* (ўқимоқ), *прочитать* (ўқиб чиқмоқ). Эти глаголы образуют видовую пару: *читать* — *несов. вид*; *прочитать* — *сов. вид*. Они называют одно и то же действие, но при этом, глагол несовершенного вида — *читать* — только называет действие, а глагол совершенного вида *прочитать* указывает, кроме того, завершенность, результативность действия. В этом случае надо подчеркивать, что глагольная категория вида выражает различия в протекании действия, которые можно изображать в виде такой таблицы:

Таблица 1

строить (qurmoq) 	построить (quribbo`lmoq) 
процесс действия	результат действия
<i>Они строят высокие дома</i>	<i>Они построили дома за три месяца.</i>

Глаголы несовершенного вида описывают процесс, который продолжается без указания на его завершение, в отличие от глаголов совершенного вида. Он представлен в развитии и процессе: *Они **строят** высокие дома*. В этом примере глагол обозначает действие, которое уже происходит в данное время, но указания на достижение предела нет. Глаголы совершенного вида чаще всего выражают окончательный результат действия, которое уже было совершено в прошлом или будет совершено в будущем. Они не имеют настоящего времени и употребляются только в прошедшем и будущем времени. Глаголы совершенного вида выражают действие, которое имеет конкретный завершенный результат и ограниченность во времени, то есть происходит в определенный период и прекращается после достижения цели: *Они **построили** дома за три месяца*. Действие, названное глаголом ***построили***, достигло своего результата и после этого прекратилось. Указание на достижение предела может проявляться как в прошедшем, так и в будущем времени: *Они **построят** дома за три месяца*. В примере действие будет совершаться после момента речи, но говорящий указывает, что действие достигнет предела.

Глаголы несовершенного вида передают смысл действия, не указывая на его завершенность. Такое явление связано с тем, что несовершенный вид выражает длительное, повторяющееся, привычное действие, а совершенный вид обозначает однократное действие, завершенное в прошлом или будущем времени. Например, в предложении «Я долго говорил по телефону» глагол «говорить» употреблен в несовершенном виде, так как действие было длительным. А в предложении «Я позвонил и сказал все, что нужно» глаголы «позвонить» и «сказать» употреблены в совершенном виде, так как действие было однократным и завершенным в прошлом. Поэтому, чтобы выразить определенный оттенок значений, в узбекском языке важно правильно выбирать вид глагола в соответствии с контекстом. Действие как процесс (сопровождается словами (не) долго, некоторое время, весь год, вечер, день, все утро, лето, воскресенье; всю неделю, весну, субботу; все каникулы, выходные, праздники; десять минут, два часа, три месяца и т.д.) По этой категории можно выделить три типа:

— Обозначающие длительное действие. Например: Той ночью накануне выезда несколько раз **выходила** она (Найман) из юрты. Долго **всматривалась, вслушивалась, старалась сосредоточиться, собраться с мыслями** — Ўша туни йўлга тушиш олдида **Найман она ўтовдан бир неча бор ташқарига чиқди, узоқ вақт тун қарига тикилиб, атрофга назар ташлаб, қулоқ осиб ўз хаёлларини бир ерга жамлаб олишга ҳаракат қилди.**

— Передающие значение повторяющегося действия. Например: Каждое утро она **садится** в автобус — У (киз бола) хар куни эрталаб автобусга **утиради. Он ходит** в школу изо дня в день — У хар куни мактабга **боради.**

— Характеризующие постоянное действие. Например: Город **находится** на возвышенности — Шаҳар баландликда **жойлашган.**

Глаголы, относящиеся к **совершенному виду**, передают значение законченности действия. Ограничивают его временными рамками. Слова этого типа могут выражать:

— Действие, которое закончилось достижением какого-либо результата. Например: Марина **нарисовала прекрасную картину** — Марина ажойиб сура **чизди. Папа забил гвоздь в стену** — Отам тахтага **мих қоқди.**

— Действие, граница которого определяется его началом. К примеру: В зале **заиграла чудесная музыка** — Залда ажойиб

куй чалина бошлади. Девушка запела прекрасный романс — Киз ажойиб романс куйлай бошлади.

— Однократное действие при условии, что слово образовано при помощи суффикса «ну»: *Он случайно толкнул меня в коридоре — У меня йулакда тасодифан туртиб юборди. От злости он пнул портфель ногой — У газабдан портфелини тегиб юборди.*

В узбекском языке невозможно выразить видовые отношения глаголов при помощи приставок или суффиксов. Это усложняет для учащихся узбекских школ понимание и получение знаний о видовых различиях русских глаголов, особенно совершенного вида.

Например, глагол *писать* на узбекском языке может быть выражен как *ёзмок* (несовершенный вид, действие происходит в данный момент) или глагол *написать* переводится как *ёзиб бўлмок* (совершенный вид, действие уже завершено). Таким образом, для перевода глаголов совершенного вида на узбекский язык необходимо использовать соответствующие вспомогательные слова: *олмок, чиқмок, битирмок, тугатмок* и т.п. Это ярко выражается в условиях контекста. В качестве примера приведем отрывок из рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий».

«На вокзале Николаевской железной дороги встретились два приятеля: один толстый, другой тонкий. Толстый только что победил на вокзале, и губы его, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни. Пахло от него хересом и флердоранжем. Тонкий же только что вышел из вагона и был навьючен чемоданами, узлами и картонками. Пахло от него ветчиной и кофейной гущей. Из-за его спины выглядывала худенькая женщина с длинным подбородком — его жена, и высокий гимназист с прищуренным глазом — его сын.

— Порфирий! — воскликнул толстый, увидев тонкого. — Ты ли это? Голубчик мой! Сколько зим, сколько лет!

— Батюшки! — изумился тонкий. — Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?

Приятели троекратно облобызались и устремили друг на друга глаза, полные слез. Оба были приятно ошеломлены». [2, с. 91–93]

Перевод на узбекском: *Николаев темир йўлининг вокзалида икки ошна учрашиб қолишди. Бири семиз, бири орик. Семиз ҳозиргина вокзалда овқат еган — ёғлиқ лаби пишган олчадай ялтираб турипти. Ундан херес виноси ва флердо-*

ранже деган атирнинг ҳиди келар эди. Ориқ эса вагондан ҳозиргина тушган ва чемодан, тугун, картонлар кўтариб олган эди. Ундан ветчина ва қаҳва ҳиди келар эди. Унинг орқасида ориқ, чўзиқ юзли хотини, қисик кўзли новча гимназист-узли туришипти.

— Порфирий! — деди семиз, ориқни кўриб. — Сенмисан! Бўталогим! Неча-неча ёз, неча-неча қишлар ўтиб кетди!

— Э! — деди ориқ ҳайрон қолиб. — Миша! Биродарим! Қадрдоним. Хўп эсон-омон бормисан?

Ошналар қайта-қайта уч мартаба оғиз-бурун ўпишгандан кейин ёшли кўз билан бир-бирларига тикилишди. Иккови ҳам ўзида йўқ ҳурсанд бўлиб довдираб қолди.

«Вне контекста неопределенная форма глагольных пар с одним и тем же лексическим значением, но имеющих видовые различия, переводится на узбекский язык одним глаголом» [3]. Например:

Совершенный вид	Несовершенный вид	Узбекский эквивалент
<i>встретиться</i>	<i>встречаться</i>	<i>учрашмоқ</i>
<i>пообедать</i>	<i>обедать</i>	<i>тушлик қилмоқ</i>
<i>повторить</i>	<i>повторять</i>	<i>такрорламоқ</i>

Приведенные выше примеры показывают, что в узбекском языке отсутствует категория совершенного вида, противостоящая категории несовершенного вида. В этом отношении узбекские глаголы по своим функциям похожи на русские глаголы, употребляющиеся со значением как совершенного, так и несовершенного вида. Видовые значения глаголов при переводе с русского на узбекский язык определяется в условиях контекста.

Примечания:

1. Совершенный и несовершенный вид глагола, как определить вид в русском языке: электронный словарь-энциклопедия. URL: <https://obrazovaka.ru/ruskiy-yazyk/sovershennyu-i-nesovershennyu-vid-glagola>.

2. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 т. М.: Правда, 1983–1985.

3. Азизов А.А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Ташкент: Ўқитувчи, 1983. 239 с.

© Чориев Б.А., 2023

VI. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 37.013
ББК 74.202.5
И 26

Игнатьева Е.А., Григорьева Е.Н.

Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары

ТВОРЧЕСКОЕ КООПЕРИРОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается образовательный потенциал творческого кооперирования. Творческий процесс в формате обучения может иметь не только развлекательный характер и закрывать первичные потребности удовольствия, но и иметь воспитательный и образовательный характер, который отражается на дальнейшей профессиональной жизни учащихся.

Ключевые слова: творчество, образовательный потенциал, творческая деятельность, сотрудничество.

Ignateva E.A., Grigorieva E.N.

Chuvash State Pedagogical University named by I.Y. Yakovlev,
Cheboksary

CREATIVE COOPERATION AS A LEARNING TECHNOLOGY

Annotation. This article examines the educational potential of creative cooperation. The creative process in the learning format can have not only an entertaining character and cover the primary needs of pleasure, but also have an educational character, which is reflected in the further professional life of students.

Keywords: creativity, educational potential, creative activity, cooperation.

На протяжении всей истории развития человека и социума явление творческой деятельности привлекало внимание многих гениальных мыслителей. На каждом этапе формирова-

ния общественного характера и всеобщей цивилизации появлялись философские, культурологические и, что немаловажно, педагогические принципы творческой работы, которые особенно отмечали ее образовательный потенциал. Научные работники сферы образования допытывали деятельность творческого характера и выявили, что она является весьма эффективным способом знакомства учащихся с материалом и их приобщения к совместной, добровольной деятельности. Стоит также отметить, что плодотворная творческая работа помогает учащимся обрести мотивацию на дальнейшее сотрудничество друг с другом.

Для полного понимания творческой деятельности, следует рассмотреть понятие «творчество», и вывести его определения, и проанализировать, какой отпечаток они имеют на социальный портрет современного общества.

Творческая активность имеет свое проявление в повседневных вещах и является неотделимой частью обыденной жизни каждого социально активного и психологически развитого человека. Проживая в современном мире, человек постоянно следует «правилам» творческой деятельности, в какой-то момент абсолютно спонтанно, а в другой, как по правилам шахматной игры, получается шах и мат за совершенное ранее действие.

Обратившись к философской энциклопедии, известно, что «творчество — это деятельность, которая порождает новые ценности, идеи и самого человека как творца». [1] Очевидно, что творческая деятельность не направлена исключительно на развлекательный потенциал, а скорее наоборот, имеет в полной мере образовательный характер. При правильном администрировании образовательного процесса с включением творческой деятельности результаты не заставят себя долго ждать.

В словаре Спонвиля творчество рассмотрено как «нечто из ничего», то есть не всякий творческий процесс можно считать творчеством, но все творчество — это творческий процесс [2]. Андре Конт-Спонвиль говорит о том, что не стоит путать или приравнивать творчество и создание или даже изобретение. [2] Говоря про творчество, имеется в виду создание чего-то доподлинно ранее неизведанного, и то, что может сотворить каждый человек будет абсолютно индивидуальным. А создание или изобретение — это то, что в современном мире рано или поздно случилось бы, независимо от того, кто бы выполнял действие.

Кроме этого, существуют концепции творческой активности, которые не имеют ничего общего с неутилитарным видом деятельности, совершаемом лишь ради удовольствия и удовлетворения определенных потребностей ментального мышления.

Древние греки, например, относили творческую деятельность к действительно рабочим средствам воспитания молодых умов и их обучения. Искусство любого рода помогает учащимся определить ту сферу, которая кажется им наиболее близкой и приятной; уже в самом раннем детстве индивид выбирает наиболее интересную область, в которой он будет развиваться, а творческая активность прокладывает дорожку от простого увлечения в действительно профессиональную деятельность. Платон считал, что творение искусства существенно необходимо для личностного, а также профессионального развития индивида: «Например, кто хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, должен еще в играх или обрабатывать землю, либо возводить какие-то детские сооружения». [3, с. 96]

В трактате Марка Фабия Квинтилиана «Об образовании оратора» автор предлагает метод обучения детей чтению в игровой форме при помощи табличек из слоновой кости с вырезанными на них буквами. [4, с. 380] Занимательный процесс вырезания самих букв послужит творческим процессом и развитием кооперативных навыков как с учителем, так и со сверстниками.

В эпоху Возрождения в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» писателя-гуманиста Франсуа Рабле перечислены более 200 игр, с помощью которых герой должен занимать свой ум и тело. Помимо того, что нужно банально загружать мозги человека и его физическую составляющую, нужно понимать, что для ребенка, как и для любого взрослого человека, активности должны быть разнообразными. Различный характер деятельности позволяет формировать разные нейронные связи в мозгу каждого человека, что в дальнейшей жизни благоприятно влияет на полноценное развитие индивида.

Немецкий философ XVIII века Иммануил Кант считал, что творческая активность «сопричастна как с познавательной, так и с нравственной деятельностью человека, выступая связующим звеном в построении сил души» [5]. Очевидно, что целостность душевного состояния ученика напрямую зависит от тех творческих занятий, которые он находит увлекательными.

ми. Грамотно сбалансированный процесс обучения, который включает в себя творческую деятельность, показывает наиболее успешные результаты во всех направлениях развития учащихся.

Теория немецкого философа и психолога Карла Гросса также находит неразрывную связь между занятием творчеством и полноценным, правильным развитием. Карл Гросс замечает, что основной потенциал творческих занятий заключается в том, что они «служат подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; то есть, в игре, ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности» [6, с. 654]. Как правило, творческие игры могут послужить развитием новых социальных связей, могут стать открытием чего-то ранее неизведанного, а могут способствовать определению будущего выбора в профессии или профессиональной деятельности.

Данную теорию также подтверждают советские психологи XX века Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, которые как раз занимались изучением влияния творческих активностей с аспекта психологической стороны. Л.С. Выготский отмечал, что в детской творческой игре «происходят помимо прочего подготовка к будущей профессиональной деятельности и овладение социальными отношениями» [7, с. 170]. Со слов психологов становится ясно, что творческая игра детей моделирует, а также формирует и сохраняет их будущее отношение к сфере, в которой разовьются их профессиональные навыки, генерирует и налаживает их взаимоотношения со сверстниками, с которыми они в той или иной мере социализируются.

В одной из своих работ, а именно «Искусство в ряду моделирующих систем» Юрий Михайлович Лотман также отмечает обучающее и тренировочное значение игры: «... она помогает преодолеть ужас перед подобными ситуациями и воспитывает необходимую для практической деятельности структуру эмоций» [8, с. 278]. Юрий Михайлович дает понять, что в творческом процессе формируются и откладываются паттерны поведения, которые в дальнейшей жизни помогают пережить аналогичные ситуации, не испытывая при этом дискомфорта. Разыгранная ситуация в детском возрасте, которая потенциально может встретиться во взрослой жизни, сохраняет ментальное здоровье человека, и ограждает его от депрессивных мыслей.

Кроме того, автор находит сходство между творческим процессом создания и искусством и формирует мнение, что данные виды деятельности, подразумевая то, что они моде-

лируют реальность, представляют собой и средство познания, и средство отдыха. М.Ю. Лотман находит «Сквозная атака» Суворова — упражнение, превращавшее ситуацию боя в игровую (условную) и состоявшее в том, что два строя (иногда конный и пеший) стремительно сближались, проходя через взаимные интервалы, — имела целью преодоление ужаса перед аналогичной ситуацией в действительности и строила эмоциональную модель победы» [8, с. 291].

С точки зрения нидерландского философа Йохана Хейзинги, деятельность на уровне создания и созидания относится к сущностным характеристикам человека наряду с разумностью и созидательной способностью, а «человеческая культура возникает и разворачивается в игре, как игра...» [9, с. 19].

Так, многие психологи и философы в действительности фиксировали внушительную ценность творческой деятельности, а именно ее образовательный и воспитательный потенциалы. Творческая деятельность подразумевает под собой постоянное сотрудничество с другими участниками процесса, в чем и воплощается социальное взаимодействие. Творческое кооперирование — это такой вид совместной деятельности, который состоит из моделирования ситуаций действительности в соответствии с определенными канонами социальной реальности, совершаемый для закрытия таких потребностей: ради результата самого творчества, для получения внутреннего удовлетворения, для воспитания личности, в качестве образовательной среды, для развития познавательных интересов и мотивации, а также для раскрытия профессионального любопытства.

Но, весьма важно отметить крайне противоречивый момент: творчество стоит на стороне весомой цели образования, но сам объект едва ли обучает себя с заранее обдуманном намерением. Объект творческой активности занимается ею лишь из-за личного желания, не имея никаких скрытых мотивов. В данном случае, образование — есть побочный эффект творческой деятельности [10].

Известный российский воспитатель и педагог С.А. Шмаков выделяет ряд основных черт, которые характерны для большинства совместных творческих занятий:

- Свободная развивающая деятельность;
- Осуществляется по взаимному желанию, ради получения удовольствия от собственного процесса;
- Имеет импровизационный характер (может быть как активным, так и инертным);

- Может создавать эмоциональное напряжение;
 - Наличие правил;
 - Логическая и временная последовательность развития
- [11, с. 198].

Потенциальное удовольствие, которое может получить ученик во время творческого процесса, активный импровизационный характер, а также соответствующее эмоциональное напряжение дают возможность творческим приемам и ситуациям на уроках выполнять функцию средств мотивирования учащихся. Именно поэтому, в школах с современной программой обучения, творческая деятельность обязательно включена в процесс обучения. В частности, это не только активизирует процесс обучения, но и многократно интенсифицирует его.

Однако особенностями творческого процесса с точки зрения педагогической составляющей являются четкая, заранее определенная цель обучения и пропорциональный ей результат.

Профессор акмеологии и психологии В.В. Петрусинский выделяет следующие функции совместного занятия:

1. Обучающая (закрепление актуальных знаний, формирование новых умений и навыков, развитие памяти, внимания и мышления);
2. Развлекательная (создание и сохранение дружественной, благоприятной атмосферы на занятии);
3. Коммуникативная (установление эмоциональных контактов внутри коллектива, концентрированное объединение учащихся согласно их интересам);
4. Релаксационная (снятие напряжения, которое могло возникнуть при слишком активном воздействии на нервную систему обучающихся);
5. Психотехническая (подготовка физиологической составляющей учащихся для более профессиональной деятельности) [12, с. 224].

Профессор педагогических наук Г.К. Селевко сформировал классификацию творческих занятий, в которой выделил следующие группы:

- 1) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- 2) познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие;
- 3) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- 4) коммуникативные, диагностические, профориентационные и т.д. [13, с. 312].

Помимо всего, творческую деятельность можно разделить на те, где уже сформулированы «жесткие» правила и те, где правила имеют «вольный» характер, то есть могут устанавливаться по ходу протекания творческого процесса.

Таким образом, творческая деятельность, несомненно, раскрывается в образовательном плане на уроках, хотя и имеет очевидный развлекательный характер со стороны объектов процесса.

Примечания:

1. Философская энциклопедия. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1200/%D0%A2%D0%92%D0%9E%D0%A0%D0%A7%D0%95%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%9E (дата обращения: 15.04.2023).

2. Философский словарь Спонвиля. URL: https://philosophy_sponville.academic.ru/ (дата обращения: 15.04.2023).

3. Платон. Законы. Послезаконие. Письма. СПб.: Наука, 2014. 517 с.

4. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1971. 560 с.

5. Королькова А.А. Игра как форма эстетического воспитания личности (на основе текстов Канта и Шиллера). URL: http://centre.eina.ru/wp-content/uploads/2015/09/2012_11_16_Korolkova.pdf (дата обращения: 15.04.2023).

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

7. Эльконин Д.Б. **Психология игры**. М.: Владос, 1999. 360 с.

8. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Акад. проект, 2002. 542 с.

9. Хейзинга Й. Homo Ludens: статьи по истории культуры. М.: Прогресс, 1997. 416 с.

10. Gray P. The Value of Play: Nature's Way of Teaching Us New Skills. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200901/the-value-play-iv-nature-s-way-teaching-us-new-skills> (дата обращения: 15.04.2023).

11. Шмаков С.А. Нетрадиционные праздники в школе. М.: Новая школа, 1997. 336 с.

12. Петрушинский В.В. Игры — обучение, тренинг, досуг. М.: Новая школа, 1994. 351 с.

13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1. М.: Нар. образование, 2005. 556 с.

© Игнатьева Е.А., 2023

© Григорьева Е.Н., 2023

УДК 81'243:004.738.5(045)
ББК 81.0
О 74

Осман Саадаллах Шерван Осман

Уральский федеральный университет имени Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург (Россия — Ирак)

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья детально изучает воздействие новейших технологий и социальных медиа на процесс обучения русскому языку в качестве иностранного. Автор подчеркивает значение применения многообразных платформ и средств, включая мобильные приложения, интернет-курсы и интерактивные учебные пособия, что способствует более быстрому и продуктивному освоению языка студентами. В статье также рассматривается вклад социальных медиа в расширении русского языка и улучшении языковых умений обучающихся. Социальные медиа предлагают учащимся неповторимый опыт взаимодействия с носителями языка, а также погружения в культурные аспекты и обычаи русскоязычного населения, что содействует развитию языковых навыков иностранных студентов.

Ключевые слова: технологии, социальные медиа, русский язык как иностранный, обучение, платформы.

Othman Saadallah Sherwan

Ural Federal University named after B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg (Russia — Iraq)

THE IMPACT OF TECHNOLOGY AND SOCIAL MEDIA ON THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article thoroughly investigates the influence of cutting-edge technology and social media on the process of mastering Russian as a foreign language. The author highlights the importance of employing a variety of platforms and resources, including mobile apps, web-based courses, and interactive learning materials, which aid students in acquiring the language more rapidly and effectively. Additionally, the article examines the contribution of social media in expanding the reach of the Russian language and enhancing learners' linguistic abilities. Social media provides students with a unique experience.

rience of interacting with native speakers and immersing themselves in the cultural aspects and customs of the Russian-speaking population, ultimately promoting the development of foreign students' language skills.

Keywords: technology, social media, russian as a foreign language, learning, platforms.

Введение

Изучение русского языка как иностранного становится все более популярным в связи с расширением экономических, культурных и политических связей России с другими странами. Технологии и социальные медиа играют значительную роль в обучении, предоставляя разнообразные возможности для студентов и преподавателей.

Использование технологий в изучении русского языка

Онлайн-платформы и приложения для изучения русского языка играют важную роль в современном образовании. Использование цифровых технологий и интерактивных методов обучения может существенно улучшить процесс изучения языка и помочь студентам преодолеть лексические трудности.

Duolingo — одно из самых популярных приложений для изучения языков, которое предлагает уроки русского языка для пользователей разных уровней. Уроки *Duolingo* разработаны таким образом, чтобы мотивировать студентов продолжать обучение и включать их в активный процесс изучения лексики и грамматики с помощью веселых и интерактивных упражнений.

Memrise — приложение, ориентированное на запоминание новой лексики. *Memrise* использует метод повторения и ассоциации для улучшения процесса запоминания. Пользователи могут создавать свои собственные наборы слов или использовать готовые курсы, созданные другими пользователями.

Quizlet — платформа для создания и использования наборов карточек с лексикой и грамматикой. Она позволяет студентам и преподавателям создавать и делиться собственными наборами карточек для обучения, а также предлагает различные виды упражнений для практики и закрепления материала.

iTalki — платформа для поиска и бронирования уроков с опытными преподавателями русского языка по всему миру.

iTalki предоставляет возможность общаться с носителями языка, что полезно для практики разговорных навыков и устранения ошибок в лексике и произношении.

Busuu — платформа для изучения языков, которая предлагает интегрированный подход к обучению русскому языку. *Busuu* сочетает уроки грамматики, лексики, аудирования и письма с возможностью практики разговорных навыков в реальном времени с носителями языка.

Lingoda — платформа для онлайн-обучения, которая предоставляет уроки русского языка в виде видеоконференций с квалифицированными преподавателями. *Lingoda* предлагает гибкий график и разнообразные уровни сложности, что позволяет студентам выбирать курс, соответствующий их текущим потребностям и целям.

Каждое из этих приложений и платформ имеет свои особенности и преимущества. Использование их в сочетании с классическими методами обучения может помочь студентам преодолеть лексические трудности и улучшить свои языковые навыки. Онлайн-платформы и приложения также дают возможность студентам самостоятельно контролировать темп обучения и практиковаться в свободное время. Кроме того, использование таких ресурсов способствует развитию навыков самообучения и улучшению мотивации.

Виртуальные классы и онлайн-трансляции

Виртуальные классы и онлайн-трансляции стали популярным форматом обучения, поскольку они позволяют студентам и преподавателям взаимодействовать в реальном времени, независимо от географического расположения. С использованием платформ, таких как *Zoom*, *Skype* и *Google Meet*, участники могут обмениваться знаниями и опытом, задавать вопросы и получать обратную связь [1, с. 15].

Роль социальных медиа в изучении русского языка как иностранного

Сообщества и группы

Социальные медиа также играют важную роль в изучении русского языка, поскольку они предоставляют возможность общаться с носителями языка и другими студентами [2, с. 189]. Группы и сообщества в социальных сетях, таких

как VKontakte, позволяют участникам делиться опытом, ресурсами и советами, а также задавать вопросы и обсуждать темы, связанные с изучением русского языка.

Образовательный контент

Социальные медиа также являются источником образовательного контента для изучения русского языка [3, с. 121]. Преподаватели и эксперты могут создавать и делиться видео, статьями и другими материалами, которые могут помочь студентам улучшить свои навыки.

Заключение

Технологии и социальные медиа оказывают значительное влияние на изучение русского языка как иностранного, предоставляя много возможностей для студентов и преподавателей [4, с. 50]. Онлайн-платформы, приложения, виртуальные классы, сообщества и образовательный контент в социальных сетях способствуют диффузии и совершенствованию языковых компетенций студентов по всему миру.

В перспективе, в связи с дальнейшим развитием технологий и социальных медиа, потенциал для изучения русского языка в качестве иностранного продолжит увеличиваться. Вероятно, будут разработаны новые инструменты и методологии, которые еще более облегчат и ускорят процесс обучения.

Рекомендации

На основе анализа влияния технологий и социальных медиа на изучение русского языка как иностранного, автор предлагает следующие рекомендации:

➤ Поддерживать разработку и внедрение новых платформ, приложений и инструментов, направленных на обучение русскому языку [5, с. 27].

➤ Стимулировать взаимодействие студентов и преподавателей через социальные медиа и виртуальные классы, чтобы улучшить процесс обучения и обмен опытом [6, с. 19].

➤ Продолжать расширять доступ к образовательным ресурсам, предоставляя бесплатный контент в интернете и социальных медиа [7, с. 89].

Примечания:

1. Соколова Е.А. Онлайн-образование и изучение русского языка как иностранного // Язык и образование. 2020. № 12 (3). С. 15–20.
2. Волкова А.В. Роль социальных сетей в обучении русскому языку // Вестник педагогических наук. 2019. № 6 (1). С. 187–192.
3. Козлова О.П. Использование социальных медиа в обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка и литературы. 2018. № 3 (10). С. 120–125.
4. Петрова А.А. Технологии и их влияние на обучение русскому языку как иностранному // Язык и культура. 2021. № 5 (2). С. 50–55.
5. Михайлова Е.Н. Разработка мобильных приложений для изучения русского языка // Языковые технологии. 2020. № 7 (1). С. 25–30.
6. Иванова С.И. Виртуальное обучение иностранным языкам: возможности и проблемы // Вестник РГГУ. 2018. № 20 (5). С. 15–22.
7. Баранова М.В. Образовательный контент в социальных медиа: возможности для изучения русского языка как иностранного // Информационные технологии в образовании. 2017. № 8 (3). С. 88–93.

© Осман Саадаллах Шерван Осман, 2023

УДК 371.3
ББК 74.202.56
Т 48

Ткаченко Е.А., Сороколетова А.Е.

Волгоградский государственный медицинский университет,
г. Волгоград

ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИГРОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль игры как метода обучения иностранных студентов русскому языку, дается классификация игр, рассматриваются проблемы при обучении русскому языку как иностранному, приводятся примеры игр.

Ключевые слова: игра, язык, речевое общение, русский язык как иностранный, прием обучения, ролевая игра.

Tkachenko E.A., Sorokoletova A.E.

Volgograd State Medical University,
Volgograd

GAME AS AN EFFECTIVE METHOD OF SOLVING PROBLEMS OF SPEECH COMMUNICATION: STUDY OF THE INFLUENCE OF GAME ELEMENTS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS

Abstract. The article examines the role of the game as a method of teaching foreign students the Russian language, gives a classification of games, discusses problems in teaching Russian as a foreign language, provides examples of games

Keywords: game, language, speech communication, Russian as a foreign language, learning method, role-playing game.

В настоящее время общество требует постоянной коммуникации и взаимодействия. Язык — представляет собой важнейшее средство коммуникации. Без него не может состояться контакт между людьми.

Гальскова Н.Д. полагает что, коммуникация должна рассматриваться как средство определения и совершенствования личности с учетом способностей, интересов и мотивов. [1, с. 116]. Ведь именно благодаря речевому взаимодействию происходит социализация человека.

При обучении иностранных студентов русскому языку следует учитывать специфику и уникальность данного предмета. Кроме того, необходимо опираться на главную цель — коммуникацию. Задача педагога — заинтересовать и замотивировать так, чтобы студентам было интересно и легко освоить новый иностранный язык. Также необходимо учитывать тот факт, с какой целью обучающийся начал изучать иностранный язык.

Большая сложность при обучении иностранных студентов — это языковой барьер между ними и преподавателем, конечно, помогает язык-посредник. Сегодня им является английский язык, а вот ролевая игра — это универсальное средство при обучении русскому языку как иностранному. Это неудивительно, поскольку использование игр в учебном процессе позволяет решить ряд проблем и сделать занятия привлекательными. Учебная игра снимает психологический и эмоциональный дискомфорт в первую очередь, а задача пре-

подавателя, еще снять и языковые сложности. То есть дать необходимый лексический и грамматический материал, речевые клише. Именно заслугой преподавателя будет являться осуществление плодотворного речевого контакта между студентами.

Игры на уроках русского языка как иностранного усиливают эмоциональный фактор в обучении, помогают создать дружественную и непринужденную обстановку, где обучающиеся с легкостью могут практиковать и применять свои языковые навыки, снять психологическое напряжение перед началом общения. Ведь не секрет, что преодоление психологического барьера является важнейшим моментом при обучении языковой деятельности. Важным моментом для преподавателя является — не акцентировать внимание на ошибках во время речевой ситуации. Это следует сделать после общения и в корректной форме, в виде совета. Не следует сразу говорить о грамматических ошибках, а в первую очередь нужно похвалить. Важно, чтобы обучающийся понимал, за что именно его хвалят, объяснить ему, что именно он сделал хорошо.

Гальскова Н.Д. считает, что отличием ролевых игр от других видов работ на занятии является то, что они приближены к реальным жизненным ситуациям, социальному контексту [2, с. 216–217]. То есть ролевые игры должны быть максимально близко приближены к реальным событиям в жизни.

В играх можно овладеть такими этапами общения как умение начать диалог, выслушать противоположное мнение, согласиться или не согласиться с собеседником, задать уточняющие вопросы, высказать свое мнение, уточнить информацию.

Ермолаева М.Г. считает, что большое значение для успешного проведения игры имеет то, насколько хорошо педагог подготовил обучающихся для осуществления игровой ситуации, какие лексические единицы вводил, какие применял грамматические конструкции [3, с. 88].

Воспроизведем примеры ролевых игр для развития диалогического навыка говорения на уроке.

«Покупка продуктов в магазине». В этой ролевой игре учащиеся играют роль покупателя и продавца.

Цель этой ролевой игры — научить учащихся объяснить продавцу, что они намерены приобрести, назвать цену и при-

менять выражения для совершения покупки, а также обучить их вежливости и умению общаться на иностранном языке в обстановке, которая может вызвать неудобство.

Продавец должен приветствовать покупателя, когда он заходит в магазин, поинтересоваться, что он хочет приобрести. В конце он может предложить товар со скидкой.

Такая ролевая игра может быть не только познавательной, но и веселой и интересной, помогая учащимся получить опыт коммуникации на иностранном языке в реальной жизненной обстановке, имитирующей ситуацию в ресторане. Эту игру можно смоделировать на другие типичные для диалогической речи ситуации:

1. Врач и пациент.
2. Риелтор и покупатель/квартиросъемщик.
3. Официант в кафе и клиент.
4. Стюардесса и пассажир.

Примером коммуникативной речевой игры на уроке русского языка как иностранного может служить «Круглый стол». Суть игры заключается в том, что студенты сидят за круглым столом, а один из них начинает выражать свое мнение на определенную тему, например, «Моя любимая еда». После того, как он заканчивает высказывание, остальные участники по очереди высказывают свои мысли на эту же тему.

Задача студентов заключается в том, чтобы использовать максимально возможное количество новых слов и фраз изучаемого языка, чтобы запомнить и использовать их в будущем. После того, как круг закончился, учитель может сделать коллективный анализ, подчеркнув какие-то ошибки или недочеты.

Также коммуникативная речевая игра на уроке русского языка как иностранного для студентов может быть представлена в форме популярной среди молодежи «Мафии». Цель игры — улучшение устной речи студентов и развитие их коммуникативных навыков. Учитель выбирает роль судьи, который будет наблюдать за ходом игры. Студенты делятся на две команды — мафию и мирных жителей. Каждый студент берет карточку с ролью, которую он должен играть. Игра начинается с того, что мафия закрывает глаза, а мирные жители выбирают одного из них в качестве жертвы. Затем все игроки начинают обсуждать, кто из них может быть мафией, и защищать себя от обвинений. Судья замечает, если кто-то сбивается с темы или использует неправильные формы речи,

и напоминает ему о правилах игры. Когда время игры истекает, преподаватель объявляет, кто был мафией, и как игроки могут улучшить свои речевые навыки в следующий раз. Эта игра не только улучшает устную речь студентов, но и помогает им научиться слушать друг друга, активно участвовать в обсуждениях, понимать разные точки зрения, а также создает комфортный психологический настрой.

В заключение следует отметить, что универсальность игры мотивирует изучать русский язык как иностранный. Игра является средством психологической разгрузки, которая помогает заговорить и снять психологический барьер даже самым слабым обучающимся. Таким образом, игра является неотъемлемой частью учебного процесса и необходимым средством для максимально эффективного обучения.

Примечания:

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. М.: Айрис пресс, 2004. 240 с

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. **учеб.** заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.

3. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: метод. пособие. СПб.: КАРО, 2008. 112 с.

© Ткаченко Е.А., 2023

© Сороколетова А.Е., 2023

УДК 371.3

ББК 74.202.42

Т 49

Тлевцежева М.М.

Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

EVENT-ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. На сегодняшний день event-технологии стали альтернативным приемом, применяемым при преподавании РКИ. Это методика организации учебного процесса с элементами досуга и учетом личностных интересов обучающихся. Дифференцированный

подход event-технологии в преподавании РКИ пробуждает интерес не только к языку, но и к русской литературе, истории, культуре и традициям русского народа.

Ключевые слова: event-технологии, альтернативный прием, методика преподавания, дифференцированный подход.

Tlevtsezheva M.M.

Adyghe State University,
Maikop

EVENT-TECHNOLOGIES AS A METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. To date, event technologies have become an alternative method used in teaching Russian as a foreign language. This is a method of organizing the educational process with elements of leisure and taking into account the personal interests of students. The differentiated approach of event technology in teaching Russian as a foreign language awakens interest not only in the language, but also in Russian literature, history, culture and traditions of the Russian people.

Keywords: event-technologies, alternative technique, teaching methods, differentiated approaches.

В разные годы популярность русского языка в мире пре-терпевала и взлеты, и падения. В 90-х годах XX века русский язык ушел в тень. И только 29 декабря 2006 года Президентом Российской Федерации В.В. Путиным был подписан приказ О проведении Года русского языка на территории России и за рубежом. 2007 год стал стартовым в продвижении русского языка и русской культуры в мире.

На сегодняшний день русский язык все больше и больше укрепляет свои позиции в мире. Он и сейчас остается языком межнационального общения на постсоветском пространстве.

Он имеет статус второго государственного официального языка в Республике Беларусь, в Приднестровской Молдавской Республике и в Нагорно-Карабахской Республике. В Киргизской Республике, в Республике Казахстан и в Республике Абхазия русский язык является официальным языком с правовыми ограничениями.

В Румынии, в Республиках Молдова, Таджикистан и Узбекистан русский язык обладает официальными функциями.

Русский язык является языком национального меньшинства в Китайской Народной Республике, в Республиках Армения, Польша, Словакия, Финляндия, Хорватия и Чехия.

Также русский язык является официальным или рабочим в таких международных организациях, как: «Содружество Независимых Государств», «Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе», «Организация Объединенных Наций», «Международное агентство по атомной энергии», «Международная организация гражданской авиации», «Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры», «Всемирная организация здравоохранения», «Евразийское экономическое сообщество», «Евразийская экономическая комиссия» и так далее.

Для того чтобы русский язык смог удержать свои позиции в мире необходимо внедрить в методику преподавания русского языка как иностранного новые методы и технологии.

На сегодняшний день event-технологии стали альтернативным приемом, применяемым при преподавании РКИ. Event (в переводе с английского языка означает «событие»).

Что же такое event-технология? Это методика организации учебного процесса с элементами досуга и учетом личностных интересов обучающихся.

Дифференцированный подход в преподавании РКИ пробуждает интерес не только к языку, но и к русской литературе, истории, культуре и традициям русского народа.

В настоящее время педагогический потенциал event-технологий в формировании компетенций иностранного учащегося велик.

Event-технологии получают достаточно подробное описание в научной литературе, и практика проведения подобных мероприятий со временем становится все более востребованной. Event-технологии — это набор событийных инструментов, призванных сделать обучение иностранных учащихся увлекательным процессом, отвечающим их потребностям и сохраняющим за собой конечные педагогические цели, и являющийся наиболее близким к коммуникативно-деятельностному подходу, в котором обучение производится при помощи игровых методик. [1]

Проведение успешного event-мероприятия лингвокультурологической направленности требует предварительной языковой подготовки. Мероприятие необходимо проводить

в несколько этапов, а также необходимо проводить предварительные этапы в заочном формате. Занятия экспресс-курса должны включать в себя теоретическую информацию (с последующим повторением и закреплением на практике при помощи упражнений), направленную на развитие всех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Для повышения уровня знания иностранных учащихся, необходимо постепенно повышать уровень сложности заданий, а их практическая отработка должна способствовать погружению в культуру и менталитет народа изучаемого языка.

Мотивации — один из главных факторов event-технологий, соответственно целью любого event-мероприятия является формирование мотивации иностранного обучающегося к изучению русского языка. [2]

Преподаватель РКИ должен понимать, что event-мероприятие должно стать не просто очередным внеаудиторным занятием, а целым событием в жизни иностранных учащихся. Оно должно стать мероприятием, которое стимулировало бы интерес к русскому языку, культуре и традициям народа.

Во время event-мероприятия иностранные учащиеся должны получить активную практику аудирования и говорения. Деятельностный event-подход к обучению РКИ показал свою эффективность как на российских, так и на международных образовательных площадках.

Примечания:

1. Азарова Ю.А. «Event-технологии» и «Событийность» — проблемы инновационного развития // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2012. URL: <https://uchimsya.com/a/fbu1lgKn> (дата обращения: 19.05.2023).

2. Бурнацева Э.Р. Актуальные тенденции развития инновационных технологий в Event-маркетинге // Event-маркетинг. 2012. № 4. С. 311–318.

© М. М. Тлевцеева, 2023

УДК 37.016:811.161.1
ББК 74.268.19=411.2,9
X 12

Хавдок А.Н.

Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЕМ
«ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ»
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Аннотация. В данном исследовании рассматривается такой интерактивный прием развития говорения, как «Шесть шляп мышления». Приводится алгоритм работы по указанной технологии, предлагаются возможные варианты применения метода и определяются его преимущества для развития речемыслительных навыков учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: интерактивное средство развития говорения, критическое мышление, иноязычная речь, технология «Шесть шляп мышления», проблемная ситуация, русский язык как иностранный.

Khavdok A.N.

Adygea State University, Maikop

**INTERACTIVE TECHNIQUE
“SIX HATS OF THINKING”
AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS’
SPEECH IN RCT CLASSES**

Abstract. This study considers such an interactive technique for the development of speaking and critical thinking as the “Six hats of thinking”. The algorithm of work on the specified technology is given and the advantages of the method for the development of students’ speech-thinking skills in the classroom in Russian as a foreign language are determined.

Keywords: interactive means of speaking development, critical thinking, foreign language speech, “Six hats of thinking” technology, problem situation, Russian as a foreign language.

Как известно, речемыслительная деятельность лежит в основе вербального общения. В связи с этим для развития коммуникативных навыков учащихся преподавателю необходимо

постоянно обновлять формы и методы обучения. «Использование интерактивных средств обучения является основополагающим фактором развития образования, повышения его качества за счет организации образовательного процесса на основе диалогового обучения. Такая система повышает заинтересованность студентов, их мотивацию к обучению, развивает ряд практических навыков, совершенствует систему преподавания» [1, с. 135]. Под интерактивными средствами обучения мы понимаем «такие формы организации учебно-познавательной деятельности, при которых все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение» [2, с. 84].

Для того чтобы помочь учащимся в совершенствовании речевого общения на иностранном языке, мы предлагаем использовать прием развития критического мышления британского психолога Эдварда де Боно. «Для того чтобы направить мысли участников дискуссии в нужное русло и снять психологические барьеры коммуникации, он использовал шляпы разных цветов, символизирующие определенный настрой и модель поведения» [3, с. 130].

«Шесть шляп мышления» — это интерактивное средство обучения говорению и развития креативного мышления, дающее возможность определить разные ракурсы видения проблемы, всесторонне изучить новую информацию и научить учащихся обоснованно высказывать свою точку зрения. Специфика этой техники в том, что оно разделяет мышление на 6 типов, каждый из которых выполняет свою задачу и метафорически обозначен цветной «шляпой».

Рассмотрим **алгоритм работы с приемом «Шесть шляп»** на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). На первом этапе работы преподавателю нужно дать студентам какую-то проблемную ситуацию, текст или спорный вопрос, обязательно имеющий много вариантов решения. К примеру, можно рассмотреть такую ситуацию: иностранец приехал в Россию изучать русский язык. У него маленький круг общения и нет навыков изучения иностранного языка. Нужно помочь ему эффективно и быстро научиться разговаривать на русском языке.

На втором этапе учащиеся делятся на шесть групп, и каждая выбирает себе одну шляпу (по жребию или по желанию). Здесь важно объяснить учащимся, что от цвета шляпы зависит фокус восприятия проблемы и направление мысли.

Белая шляпа — нейтральная, это факты. Носителям белой шляпы слово дается для того, чтобы выяснить, какая информация нам уже известна и что еще необходимо узнать. В случае с названной ситуацией учащимся нужно сказать о способах освоения иностранного языка, которые они знают.

Для помощи с ориентацией в языковом пространстве русского языка и для расширения лексического запаса студентам желательно дать речевые формулы, соответствующие каждому типу мышления. Например, для носителей белой шляпы можно подготовить подобные речевые стимулы:

Во-первых... во-вторых... в-третьих

Прежде всего...

Как нам стало известно...

Насколько я знаю...

Если я не ошибаюсь...

Все знают, что.../Общеизвестно, что...

Также интересно, что...

Я хотел бы добавить, что...

Красная шляпа — субъективная, это эмоции. Надев красную шляпу, участники получают возможность открыто высказаться о своих чувствах и предположениях касательно заданной ситуации, не обосновывая при этом свои суждения. Например, в нашей ситуации они могут сказать, какие способы изучения иностранного языка им нравятся, а какие нет, или о том, какие методы, по их ощущениям, будут более эффективными. Возможные языковые средства выражения эмоций:

Я чувствую, что.../У меня такое чувство, что...

Я в восторге от...

Меня радует то, что...

Мне не нравится, когда...

Я не уверен, что...

У меня есть сомнения по поводу...

Меня удивило то, что...

Что-то мне подсказывает, что...

Черная шляпа — негативная, это критика. Назначение данной группы — критически оценивать высказанные мнения, выявлять недостатки и указывать на возможные риски. В нашем случае учащиеся могут подвергнуть сомнению результативность предложенных методов развития иноязычной разговорной речи, высказать опасения по поводу их безуспеш-

ности, назвать слабые места названных техник. Носителям черной шляпы могут помочь подобные речевые шаблоны:

Не могу согласиться с тем, что.../ Я не согласен с тем, что...

Я не думаю, что...

На мой взгляд, неправильно, что...

Мне это не кажется правильным...

Сомневаюсь, что...

Рискованным будет...

Мне жаль, но...

Я не согласен с тем, что...

Я боюсь, что...

Желтая шляпа — одобрительная, это позитив. Цель данной группы — поиск достоинств высказанных вариантов решения поставленной проблемы. В заданной ситуации студентам нужно найти преимущества названных приемов развития говорения на иностранном языке, указать на положительные стороны используемых методов. Носителям желтой шляпы пригодятся следующие речевые клише:

Я согласен с тем, что...

Мне нравится идея...

Почему бы нам не попробовать...

Интересно то, что...

Я считаю правильным...

По-моему, это прекрасная идея...

С моей точки зрения, будет правильным...

Я думаю, стоит попробовать...

Зеленая шляпа — творческая, это креативность. Задача членов этой группы — модернизировать и совершенствовать используемые способы решения проблемы, предлагать новые, нестандартные подходы. Для этого в рассматриваемой ситуации учащимся необходимо поискать информацию о методах развития разговорной речи иностранцев в интернете, а также включить свое воображение. Носителям зеленой шляпы помогут следующие речевые обороты:

По моему мнению, неплохо было бы...

А что если...

Хорошо было бы...

Предлагаю...

Может быть, нам попробовать...

Как насчёт...

Что вы думаете о...

Мы могли бы...

Думаю, стоит попробовать...

Синяя шляпа — управленческая и оценивающая, это обобщение. Участники этой группы руководят процессом работы всех «Шляп» и следят за регламентом. В частности, синюю шляпу используют в начале занятия для определения целей и задач дискуссии и в конце — для обобщения высказанных идей и разработки стратегии дальнейших действий. В заданной ситуации носители синей шляпы должны проанализировать, обобщить, объективно оценить и выбрать из всех предложенных приемов и методов развития иноязычной разговорной речи наиболее действенные. Носители синей шляпы могут воспользоваться подобными речевыми формулами:

Слово предоставляется...

А теперь слушаем...

Давайте посмотрим на это с другой стороны...

У кого есть другое мнение на этот счет?

Давайте выслушаем мнение...

Таким образом...

Подведем итоги...

Итак...

Наконец...

В заключение хотелось бы сказать...

Также интересно то, что меняя шляпу, мы меняем направление мышления. Можно выделить 4 типа использования «шляп»:

1. Первый — надеть шляпу. В процессе дискуссии преподаватель может попросить учащегося или всю группу надеть шляпу конкретного цвета и спросить: «Каковы ваши мысли в желтой шляпе об этой идее?»

2. Второй тип — снять шляпу — подразумевает, что в данный момент мышление группы или отдельного учащегося, сознательно или неосознанно, идет по направлению одной из «шляп». Преподаватель может предложить студентам снять шляпу, то есть уйти от этого типа мышления. Например, так: «Мы выслушали ваши мысли в черной шляпе. Предлагаю снять ее».

3. Третий тип — сменить шляпу — предполагает возможность переключить мышление учащегося или группы с одного направления на другое. При этом нельзя критиковать высказанные мнения, можно сказать так: «Вы высказали ваши эмоции относительно поднятой проблемы. Теперь давайте поме-

няем красную шляпу на зеленую и послушаем, какие у вас есть предложения по поднятому вопросу».

4. И четвертый тип — обозначить направление своего мышления. Можно назвать цвет шляпы, чтобы дать понять другим участникам, какой режим мышления будет использоваться в данный момент. Например, сказав, что надеваете черную шляпу, вы можете смело критиковать идею, не обижая человека, высказавшего ее [4].

Метод «Шесть шляп мышления» обладает рядом преимуществ:

- формирует открытость, гибкость, креативность, самостоятельность мышления и толерантность;
- помогает учащимся освоить навык переключения мышления;
- учит концентрироваться на конкретных идеях, а не на личностях;
- включает в работу все компоненты мышления, необходимые для всестороннего изучения проблемы: обобщение фактов, формулирование испытываемых эмоций, определение достоинств и недостатков, генерирование новых идей, анализ и объективную оценку высказанных мнений;
- превращает рутинную умственную деятельность в увлекательный способ контроля над своим мышлением.

«Идея шести шляп позволяет выбрать правильный подход к делу, разложить мышление на составляющие. Она основана на параллельном или критическом мышлении. Это разновидность мозгового штурма. Здесь разные подходы и идеи уживаются вместе, параллельно. Они не противопоставляются друг другу, а помогают рассмотреть ситуацию с разных сторон, найти новое, неожиданное решение» [5].

В данной работе приведен лишь один из возможных вариантов использования приема «Шесть шляп мышления». Но, разумеется, каждый преподаватель может адаптировать эту технологию, исходя из темы, целей урока и уровня владения русским языком иностранной аудиторией.

Примечания:

1. Ваганова О.И., Воронина И.Р., Лошкарева Д.А. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 135–139.

2. Шумский Ю.Г. Подходы к определению понятия интерактивных форм обучения в системе среднего профессионального образования // Вестник Югорского государственного университета. 2017. Вып. 1 (44). С. 84–91.

3. Иванова Н.В. Метод «Шесть шляп мышления» для развития культуры иноязычного речевого общения // Преподаватель XXI века. 2019. № 1. С. 129–137.

4. Боно Эдвард де. Шесть шляп мышления: пер. с англ. СПб.: Питер паблишинг, 1997. 243 с.

5. «Все дело в шляпе»: о методе шести шляп мышления. URL: <https://iqclub.ru/blog/2017/12/vse-delo-v-shlyape-o-metode-shesti-shlyap/> (дата обращения: 22.03.2023).

© Хавдок А.Н., 2023

УДК 37.016:811.161.1
ББК 74.268.19=411.2,9
Ч 57

Чжан Ицзе

Российский государственный университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург (Россия — Китай)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ УПРАЖНЕНИЙ ПО ГРАММАТИКЕ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. В данной статье рассматривается научный эксперимент, проведенный автором с целью изучения эффективности использования Национального корпуса русского языка в качестве источника грамматических упражнений в обучении русскому языку как иностранному. Дано подробное описание всех этапов эксперимента и его результаты. Анализ результатов экзаменов, проводившихся ежемесячно, показал, что студенты из экспериментальной группы добивались более высоких результатов, чем студенты из контрольной группы. В частности, у них был более высокий уровень владения грамматическими конструкциями русского языка. Автор приходит к выводу, что использование Национального корпуса русского языка в качестве источника для создания грамматических упражнений положительно влияет на результаты обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: грамматические упражнения, использование НКРЯ для обучения РКИ, научный эксперимент, китайские студенты.

Zhang Yijie

Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg
(Russia — China)

USING THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS TO DEVELOP GRAMMAR EXERCISES FOR RFL LEARNERS: EXPERIMENTAL RESULTS

Abstract. This article discusses a scientific experiment conducted by the author in order to study the effectiveness of using the National Corpus of the Russian Language as a source of grammatical exercises in teaching Russian as a foreign language. A detailed description of all the stages of the experiment and its results are given. An analysis of the results of exams held every month showed that students from the experimental group achieved higher results than students from the control group. In particular, they had a higher level of proficiency in grammatical structures of the Russian language. The author comes to the conclusion that the use of the National Corpus of the Russian Language as a source for creating grammar exercises has a positive effect on the results of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: grammar exercises, use of RNC for teaching Russian as a foreign language, scientific experiment, Chinese students.

В настоящее время исследований Национального корпуса русского языка (НКРЯ) в качестве источника для составления грамматических упражнений в обучении РКИ китайских студентов недостаточно. Хотя работ, посвященных различным аспектам состава самого русского национального корпуса, в России достаточно много. На эту тему писали Дубинина, Мельникова, Морозова, Ненько, Прилепская, Сибирцева, Улитин. Изучение статей Иевлевой, Лебедевой, Лапошиной, Пустовит, Савчук позволяют наглядно оценить возможности НКРЯ в образовательных целях. Многие китайские студенты начали изучать русский язык, но не все из них могут поехать учиться в Россию. В Китае доступно не очень много русских книг, и изучение русского языка только с их помощью может не дать ожидаемых результатов. Студенты могут получить базовые грамматические знания, но недостаточные возможности для практики. Однако, использование бесплатного и постоянно обновляемого корпуса русского языка, доступного для студентов в Китае, позволяет им быстро искать информацию, изучать слова и фразы в контексте их использования и луч-

ше понимать язык в целом. Опираение на такой аутентичный источник, как Национальный корпус русского языка, может улучшить качество самостоятельного обучения студентов русскому языку и усилить их компетенции в области проведения собственных научных исследований.

Эксперимент проводился с сентября 2022 года по февраль 2023 года, т.е. в течение 6 месяцев, в центре обучения русскому языку «Наташа», расположенном в г. Ухане, Китай. Студенты проходили восемь уроков в месяц. Обучающихся разделили на две подгруппы: группу контроля и группу эксперимента, по 10 студентов каждая. Преподаватель использовал учебник «Новые Первые шаги».

В течение следующих 5 месяцев домашнее задание каждого урока включало в себя 5 грамматических упражнений, созданных с помощью НКРЯ (40 упражнений в каждом месяце).

В течение эксперимента было проведено четыре экзамена (по разговорной речи, по грамматике, по лексике, по тестовому писанию) в период с октября 2022 года по февраль 2023 года. Результаты учитывались и анализировались.

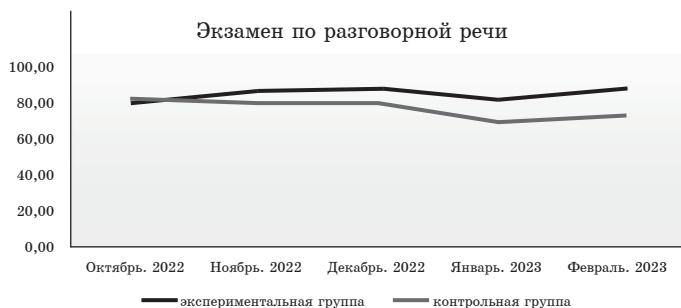


Рис. 1. Сравнительные результаты экзаменов групп

В итоге эксперимент показал: использование Национального корпуса русского языка для создания грамматических упражнений положительно влияет на результаты обучения русскому языку как иностранному. Это позволяет студентам получить доступ к большому количеству аутентичных текстов на русском языке, что помогает им лучше понять особенности употребления языка и изучать его более системно и целостно. Кроме того, студенты из экспериментальной группы показали более высокий уровень владения граммати-

ческими конструкциями русского языка, чем студенты из контрольной группы.

Использование Национального корпуса русского языка при создании грамматических упражнений в процессе обучения русскому языку как иностранному является эффективным методом, который помогает студентам лучше понимать особенности грамматики в различных контекстах, а учителям — адаптировать уроки под уровень и потребности своих студентов. Различные типы корпусов, такие как газетный, синтаксический, параллельный, обучающий и акцентологический, также полезны для создания грамматических упражнений, но выбор должен зависеть от цели упражнения и уровня студентов. Использование НКРЯ для создания грамматических упражнений в целом положительно влияет на процесс обучения и помогает студентам лучше понимать и использовать язык в реальных условиях.

Примечания:

1. Иевлева А.Э. Использование Национального корпуса русского языка на уроках русского языка в школе // Вестник научных конференций. 2019. № 4–1 (44). С. 44–47.

2. Лебедева М., Лапошина А. Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ // Slavica Helsingiensia 52: Russian Language in the Multilingual World. Helsinki, 2019. С. 359–368.

3. Морозова П.А. О значимости корпусных данных в преподавании РКИ (на примере разработки лексико-грамматических упражнений) // Русский язык за рубежом. 2020. № 6 (283). С. 44–49.

4. Пустовит М.Ю. Использование национального корпуса русского языка в обучении студентов-филологов // Проблемы современного филологического образования: сб. науч. ст. XII Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль: Ремдер, 2022. С. 64–71.

5. Савчук С.О. Полезные функции в НКРЯ: поиск по части слова и поиск с исключением ненужного элемента // Русская речь. 2019. № 1. С. 99–108.

© Чжан И., 2023

УДК 371.3
ББК 74.202.69
Ш 63

Шипилова Ю.В., Яковенко Е.Е.

Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск (Казахстан)

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются происхождение и развитие понятия «мем» как элемента цифровой культуры, его интеграция в методику обучения русскому языку. Авторами анализируется влияние клипового мышления на познавательные способности учащихся, выявляются основные критерии по привлечению внимания школьников с помощью приемов визуализации. В работе приводятся примеры лингвистических мемов как способа изучения правил на уроках русского языка в школе.

Ключевые слова: интернет-мем, клиповое мышление, визуализация, образовательный процесс, метод.

Shipilova Y.V., Yakovenko E.E.

M. Kozymbaev North Kazakhstan University,
Petropavlovsk (Kazakhstan)

INTERNET MEM AS A METHOD OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the origin and development of the concept of “meme” as an element of digital culture, its integration into the methodology of teaching the Russian language. The authors analyze the influence of clip thinking on the cognitive abilities of students, identify the main criteria for attracting the attention of schoolchildren using visualization techniques. The paper provides examples of linguistic memes as a way to learn the rules in Russian language lessons at school.

Keywords: internet meme, clip thinking, visualization, educational process, method.

Термин «мем» был изобретен биологом-эволюционистом Ричардом Докинзом еще до появления интернета в качестве культурного аналога гена в биологии в 70-х гг. XX века. Он описал мемы как «единицы подражания» в своей книге «Эгоистичный ген» [1, с. 242]. Но в то время как ген передает

биологическую информацию, мем передает культурную: «примерами мемов являются мелодии, идеи, крылатые фразы, мода на одежду, способы лепить горшки или строить арки» [1, с. 249] — и это лишь некоторые примеры.

Идея Докинза заключалась в том, что, хотя мемы и принимают множество форм, все они функционируют одинаково: «заражают» культурный «мемофонд», где затем подвергаются естественному отбору.

Однако в эпоху Интернета мемы и наше понимание их несколько изменились, поскольку они вошли в господствующую цифровую культуру. Как заметила аспирант Орхусского университета (Дания), Силле Хвасс Холм, «благодаря техническому прогрессу, произошедшему с тех пор, как Докинз опубликовал свою работу, особенно с появлением Интернета, термин адаптировался в интернет-сфере, формируя свое значение в новом направлении» [2]. Поколение пользователей сети знает о мемах не как о маленьких воспроизводящихся единицах культуры, а, скорее, как о цифровых артефактах.

Сейчас под воздействием огромного потока самой разнообразной информации, которую пытается воспринять современный подросток, переключаясь с одного приложения цифрового гаджета на другое, сознание становится мозаичным, выхватывая из окружающего мира отдельные ярчайшие фрагменты, не связанные друг с другом. На этой основе конструируется эклектичная картина мира, лишенная глубины и цельности. Соответственно, у нынешних школьников формируется принцип экономии мышления, заключающийся в том, что сначала совершается действие, а уже затем, при необходимости, его осмысление. Неумение четко, логично и связно сформулировать свою мысль, понимать и излагать суть текста или проблемы, не прибегая к помощи гаджетов, негативно влияет на усвоение учащимися учебного материала. В статье мы анализируем влияние клипового мышления на познавательные способности учащихся. Будучи явлением информационного общества, клиповое мышление существенно меняет восприятие информации учащимися: снижается способность работы с текстом, связанная с его целостным анализом, и укрепляются навыки работы с краткими текстовыми блоками в виде схем и видеопрезентаций.

В эпоху, когда жизнь людей окружена таким количеством технологий, никто не может отрицать необходимость интеграции технологий в процесс образования. И одним из таких

способов интеграции в изучении языка и культуры страны является создание мемов.

Мемы — это культурные композиции (идеи, символы и обычаи), которые распространяются в различных формах путем имитации и подражания. Опыт их применения на практике показывает, что они способствуют привлечению внимания учащихся, поддерживают интерес к обучению, помогают конкретно визуализировать идею или концепцию, создают очень легкую и комфортную атмосферу на занятиях.

В настоящий момент мемы активно внедряются в современный школьный образовательный процесс, тем самым неся не только развлекательную, но и образовательную функцию. Так, например, студентами 4 курса Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева был разработан проект по созданию и внедрению методики использования лингвистических интернет-мемов на уроках русского языка в школе. Основным критерием в выборе данного направления исследования является критерий визуализации.

У учащихся стремительными темпами падает концентрация внимания. И так как современным подросткам тяжело воспринимать большую текстовую информацию, их уже не привлекает форма подачи правил русского языка в привычном виде. Используя мемы как инструмент визуализации, можно облегчить восприятие информации, так как сложная интеллектуальная работа создания образов и ассоциация превращается в наглядный продукт, в некотором роде игру.

Визуализацию можно считать удачным педагогическим приемом, т.к. она не только учитывает положительные черты клипового сознания (например, образность), но и корректирует некоторые его отрицательные стороны: неспособность анализировать, осмысливать информацию, устанавливать причинно-следственные связи и критически мыслить.

Для этой цели был создан аккаунт Memogramota в наиболее популярной среди школьников социальной сети *Instagram, где каждый желающий может познакомиться с правилами русского языка в доступной и привлекательной форме мемов.

Так, вместо скучного заучивания правила читатель получает ту же информацию в занимательной форме, невольно усваивая ее. На странице аккаунта можно найти мем на любое правило русского языка: от словообразования (Рис. 1) и морфологии (Рис. 2) до культуры речи (Рис. 3).



Рис. 1 [3]



Рис. 2 [4]



Рис. 3 [5]

Примечания:

1. Докинз Р. Эгоистичный ген. М.: АСТ, 2013. 522 с.
2. Holm С.Н. What Do You Meme? The Sociolinguistic Potential of Internet Memes. URL: https://www.academia.edu/48167523/What_Do_You_Meme_The_Sociolinguistic_Potential_of_Internet_Memes (дата обращения: 15.05.2023).
3. Memogramota. Публикация в *Instagram: 30.01.23. URL: <https://instagram.com/memogramota?igshid=MzRlODBiNWFlZA==> (дата обращения: 16.05.2023).
4. Memogramota. Публикация в *Instagram: 30.04.23. URL: <https://instagram.com/memogramota?igshid=MzRlODBiNWFlZA==> (дата обращения: 15.05.2023).
5. Memogramota. Публикация в *Instagram: 09.01.23. URL: <https://instagram.com/memogramota?igshid=MzRlODBiNWFlZA==> (дата обращения: 15.05.2023).

© Ю.В. Шипилова, 2023
© Е.Е. Яковенко, 2023

* Деятельность социальной сети Instagram запрещена в России по причинам признания экстремистской.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Багиров Низами Рахимхан оглу (*Бакинский славянский университет, Баку, Азербайджан*) — старший преподаватель кафедры тюркологии.

Баранова Александра Юрьевна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания.

Богатырев Арсений Владимирович (*Тольятти, Россия*) — кандидат исторических наук, независимый исследователь.

Бойченко Владимир Викторович (*Волгоградская академия МВД России, Волгоград, Россия*) — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка.

Бондаренко Елена Николаевна (*Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Москва, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков.

Васильев Дмитрий Владиславович (*МБОУ «СОШ № 9», Чебоксары, Россия*) — учитель.

Ворохобов Александр Владимирович (*Приволжский филиал Российского государственного университета правосудия, Нижний Новгород, Россия*) — доктор философских наук, профессор.

Воякина Елена Юрьевна (*Тамбовский государственный технический университет, Тамбов, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация».

Вьюн Наталья Дмитриевна (*ИСМиТО ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия*) — методист.

Гераськова Марина Михайловна (*Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия*) — старший преподаватель, ассистент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук».

Глебова Яна Андреевна (*Белгородский государственный университет, Белгород, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка.

Гончарова Екатерина Ивановна (*Институт русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Российский государ-*

ственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия) — ассистент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания.

Григорьева Елена Николаевна (*Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия*) — кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики.

Гузеева Александра Валерьевна (*филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Черняховск, Россия*) — кандидат педагогических наук, доцент.

Донина Ольга Валерьевна (*Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики.

Зацерковная Анна Сергеевна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — студентка.

Зубанова Екатерина Анатольевна (*Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия*) — старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного.

Иванникова Елена Николаевна (*Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия*) — аспирантка.

Игнатьева Евгения Алексеевна (*Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия*) — магистрант.

Квашнина Вероника Алексеевна (*Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева, Казань, Россия*) — студентка.

Кожухова Ирина Владимировна (*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики английского языка.

Концевая Галина Михайловна (*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь*) — кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания.

Концевой Михаил Петрович (*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь*) — старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики.

Кравцова Варвара Дмитриевна (*Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия*) — ассистент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук».

Лавриков Василий Андреевич (*Казанский государственный энергетический университет, Казань, Россия*) — студент.

Лаврикова Евгения Алексеевна (*МБОУ «Лицей № 9 им. А. С. Пушкина, Зеленодольский муниципальный район Республики Татарстан, Россия*) — учитель.

Ли Сююй (*Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия — Китай*) — аспирант.

Мальцев Илья Владимирович (*ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С.М. Кирова», Челябинск, Россия*) — преподаватель.

Меретукова Мариета Муратовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Мысовских Лев Олегович (*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия*) — аспирант.

Напцок Мариетта Радиславовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Насибуллин Данила Ринатович (*ГБПОУ «Челябинский механико-технологический техникум», Челябинск, Россия*) — преподаватель.

Немыка Анна Анатольевна (*Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия*) — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного.

Олефир Надежда Александровна (*Воронежский государственный университет Воронеж, Россия*) — студентка.

Омакаева Эллара Уляевна (*Калмыцкий государственный университет имени Б.В. Городовикова, Элиста, Россия*) — доцент кафедры РКИОД ФДПОИГ, зам. декана по науке.

Орлова Елена Александровна (*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; Московский государственный университет, Москва, Россия*) — кандидат

психологических наук, доцент кафедры коммуникационного менеджмента и рекламы, связей с общественностью, доцент Департамента социологии.

Осман Саадаллах Шерван Осман (*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия — Ирак*) — студент.

Папейко Анатолий Анатольевич (*Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова, Могилев, Беларусь*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования.

Подрезова София Сергеевна (*ГБПОУ МО «Ногинский колледж», Ногинск, Россия*) — преподаватель.

Полякова Елена Валерьевна (*Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия*) — студентка.

Радько Елена Вячеславовна (*Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся.

Рогожин-Спица И. (*Обу Академия, Турку, Финляндия*) — магистр.

Сapieва Саида Казбековна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Сапожникова Анна Андреевна (*Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия*) — магистрант.

Селютин Александр Анатольевич (*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*) — кандидат филологических наук, заведующий сектором разработки программ по социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов и детей-инофонов НИЦМП ЧИР-ПО, доцент кафедры теоретического и прикладного языкознания.

Сороколетова Анна Евгеньевна (*Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград, Россия*) — преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации.

Тихоновецкая Инга Петровна (*ГУО «Средняя школа № 111 г. Минска», Минск, Беларусь*) — учитель-методист.

Ткаченко Елена Александровна (*Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград, Россия*) — преподаватель Центра мировых языков и профессиональной коммуникации.

Тлевцежева Мариет Магаметовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Тлехатук Сусанна Руслановна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного.

Токарева Ирина Алексеевна (*Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия*) — ассистент кафедры журналистики.

Торопчина Ольга Викторовна (*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет, Бийск, Россия*) — преподаватель кафедры русского языка и литературы.

Турилова Мария Валерьевна (*Калуга, Россия*) — кандидат филологических наук, независимый исследователь.

Турсунова Шахноза Наркуловна (*Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан*) — магистрант.

Хавдок Асет Нурбиевна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Хван Жанна Александровна (*Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия*) — магистрант.

Хуажева Замира Гидовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Чжан Ицзе (*Российский государственный университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия — Китай*) — магистрант.

Читао Людмила Рахимовна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Чориев Баходыр (*Денауский институт предпринимательства и педагогики, Денау, Узбекистан*) — преподаватель кафедры русского языка и литературы.

Шарова Кристина Борисовна (*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*) — студентка.

Шипилова Юлия Валерьевна (*Северо-Казахстанский университет, Петропавловск, Казахстан*) — магистр, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы.

Шхумишхова Асият Руслановна (*Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*) — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Яковенко Екатерина Евгеньевна (*Северо-Казахстанский университет, Петропавловск, Казахстан*) — студентка.

**ЯЗЫК, ТЕКСТ И КУЛЬТУРА:
ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

**III Международная научно-практическая конференция
(8–9 июня 2023 г.)**

Материалы конференции

Подписано в печать 30.09.2023. Бумага офсетная.
Формат бумаги 60х84/16. Гарнитура SchoolBook.
Печ.л. 14,375. Тир. 300. Заказ 106.

Отпечатано на участке оперативной полиграфии
Адыгейского государственного университета.
385000, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208.