



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**
ОСНОВАН В 1930 ГОДУ



РОССИЙСКИЙ ФОНД
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ



Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом

Выпуск III

Сборник научных статей

Екатеринбург 2021

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом

Выпуск III

Сборник научных статей

Екатеринбург 2021

УДК 37.016:811.1
ББК Ш12/18-9
К57

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 77 от 14.12.2021)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор филол.наук, доцент Е.В. Дзюба (Екатеринбург)
кандидат филол. наук, доцент С.А. Ерёмина (Екатеринбург)
технический редактор О.А. Адясова (Екатеринбург)

К57 Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей. Вып. III / Уральский государственный педагогический университет ; главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Ерёмина. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – 156 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1886-0

Представлены статьи по итогам выступлений на IV Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 220-летию со дня рождения В. И. Даля «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом», проведенной в рамках научно-педагогического симпозиума «Образ России в глобальном образовательном пространстве», (24-25 сентября 2021 года, Екатеринбург). Материалы предназначены для филологов и всех тех, кто интересуется проблемами изучения и преподавания русского языка как иностранного. Статьи публикуются в авторском варианте.

***Издание материалов конференции осуществлено
при финансовой поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований (РФФИ), научный проект
№ 19-013-00895 А «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического
материала по русскому языку как иностранному»***

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

ISBN 978-5-7186-1886-0

© ФГБОУ ВО «УрГПУ» 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Бабикова М. Р.

Тексты песен молодежных националистических объединений:
анализ трансформации смыслов.....6

Болотакунова Г. Ж., Тойчуева Ж. Р.

О химии на русском языке.....9

Борченко В. С.

Преподавание РКИ в смешанном формате на довузовском этапе.....13

Буйняк М., Борисова Е.

Образ Ф. М. Достоевского в словацкой гимназии –
культуроведческая дидактическая интерпретация.....17

Буранова Н. Ш.

Организация чтения художественной литературы
как общественная и методическая проблема.....21

Бутакова Л. О.

Ф. М. Достоевский и его творчество как образы сознания
носителей китайского языка.....24

Дзюба Е. В., Кислицкий П. К.

Стратегии стереотипизации и дестереотипизации представлений о России
в зарубежных учебниках русского языка как иностранного.....28

Ерёмина С. А.

Художественный текст на занятиях РКИ:
восприятие и интерпретация сказов П. П. Бажова.....35

Ерёмина С. А.

Таксономия научных дисциплин в дефиниционных описаниях
«Словаря Академии Российской» и лингвокультурный портрет ученого
2-й половины XVIII в.....42

Жанибекова Ш. А.

Влияние русского языка на распространение произведений
Чынгыза Айтматова.....49

Зинин Е. О.

Об интенсивных методах обучения словообразованию русского языка
как неродного в вузах Узбекистана.....52

Исломова Д. А.

Исследование индикатора *парк* в городских урбонимах
узбекского и русского языков.....56

Калашникова А. Л., Дрыгина К. А.

Образ Сталина в юмористической сетевой коммуникации
(на материале анекдотов).....60

Калинина Л. В.

Образ Интернета как субъекта действия
в зеркале глагольных предикатов.....64

Кошкарлова Н. Н., Солопова О. А.

Когнитивно-дискурсивный вектор развития лексикографии:
как топонимическая система отражается в словаре.....69

Лату М. Н., Тагильцева Ю. Р.

Когнитивные способы трансформации негативного смысла в положительный
в конфликтогенных поликодовых текстах экстремистской направленности.....74

Миков В. Ю.

Принципы отбора содержания обучения иностранному языку
в рамках межкультурной лингводидактической имагологии.....80

Мирзаназарова А. М.

Создание читательской среды в семье дошкольника билингва.....83

Мурзалиева Д. Д., Боколова С. Д.

Роль уроков устной речи в курсе русского языка как иностранного.....86

Мурзалиева Д. Д., Боколова С. Д.

Русский язык как неродной в цифровом мире в интерактивном режиме.....90

Набиев Ш. А.

Обучение студентов узбекских групп нефилологических направлений
правильному использованию предлогов *в* и *на* в речевых конструкциях.....95

Осекова Т. К., Мадалиева К. А.

Художественные сравнения в произведениях Чингиза Айтматова.....98

Пашкова М. Н., Михайлова Е. С.

Понятие и виды языковой догадки при обучении иностранных учащихся
русскому языку на материале профессионально ориентированных текстов.....102

Перминова А. С.

Разработка культурно-просветительного интерактивного приложения
для иностранных студентов в русскоязычной среде.....107

Пирожкова И. С.

Предметно-языковое интегрированное обучение в вузе.....111

Руженцева Н. Б.

Мини-портрет политика: глорификаторы, ярлыки и прозвища.....115

Сатыбалдиев М. М.

Гражданские и патриотические мотивы в лирике А. С. Пушкина.....119

Сегал Н. А., Мищенко А. Н.

Семантико-прагматический потенциал прецедентных имен *Пигмалион* и *Галатея*
(на материале медиатекстов 2011-2021 гг.).....124

Скворцова И. А., Никифорова М. В.

Развитие межкультурной компетенции
в контексте высшего профессионального образования.....128

Ставицкая С. С.

Транспрефиксация приставок де- и ре- как основание
для возникновения лексической антонимии.....132

Сунь Юй

Дискуссии о компонентах лингвострановедческой компетенции
в российской лингводидактике.....137

Тан Чжэнь

Обучающий потенциал научно-популярных очерков о природе.....142

Токтосунова А. М.

Роль диалога в изучении художественного текста.....145

Чекан К. О.

Оценка слов с суффиксами -абельн-, -ибельн- в устном дискурсе.....149

Чжен Е. В.

Когнитивные стратегии в преподавании русской литературы
в школах Узбекистана.....152

УДК 82-192:81'42

Бабикова Марина Рашитовна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры межкультурной коммуникации, риторики, русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, каб. 153; e-mail: marina-anvarova@yandex.ru

ТЕКСТЫ ПЕСЕН МОЛОДЕЖНЫХ НАЦИОНАЛИСТИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ СМЫСЛОВ

Работа выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-012-00415 «Когнитивные интернет-технологии как фактор формирования экстремистского поведения молодежи: механизмы воздействия и профилактика»).

Ключевые слова: профилактика экстремизма; национализм; трансформация смыслов; молодежь; когнитивные технологии; поэтический дискурс; поэтические тексты; молодежные песни; молодежные объединения.

Аннотация. Настоящее исследование представляет собой результаты анализа текстов песен радикализированных музыкальных групп, преимущественно националистических, целью которого является выявление основных тенденций трансформации смыслов, что является актуальным для дальнейшего исследования выбранной темы – выделение моделей трансформации смыслов применяемых к вербальным текстам. В работе выделены лексемы, участвующие в трансформации, а также обозначены смыслы, подвергающиеся трансформации. Исследование обозначенной проблемы позволит расширить спектр профилактических мер экстремистских поведений в молодежной среде.

Babikova Marina Rashitovna,

Candidate of Philology, Assistant of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TEXTS OF SONGS OF YOUTH NATIONALIST ASSOCIATIONS: ANALYSIS OF SENSE TRANSFORMATION

Keywords: prevention of extremism; nationalism; transformation of meanings; youth; cognitive technologies; poetic discourse; poetic texts; youth songs; youth associations.

Abstract. This study is an analysis of the lyrics of radicalized musical groups, predominantly nationalistic, in order to identify the main trends in the transformation of meanings, which is relevant for further research – highlighting the models of transformation of meanings applied to verbal texts. The work highlights the lexemes involved in the transformation, and also indicates the meanings undergoing transformation. The study of this problem will expand the range of preventive measures for extremist behavior in the youth environment.

Современный научный дискурс представлен разнообразным перечнем исследовательских тем, решающих глобальные задачи, стоящие перед обществом. Свою актуальность не утрачивает тема профилактики разного рода экстремистских поведений; исследований, посвященных технологиям, с помощью которых происходит вовлечение в экстремистские группировки, анализу интернет-дискурса, как наиболее динамичному пространству, в пределах которого все время совершенствуются и изменяются технологии манипуляторного воздействия.

Целью настоящего исследования является определение траектории анализа трансформации смыслов представленных в текстах песен молодежных националистических объединений, размещенных в интернете в свободном доступе.

Виртуальное пространство интернета делает информацию неуловимой. То, что попадает на страницы всемирной сети редко уходит оттуда на совсем, именно поэтому сбор языкового материала для проведения исследования не составил труда. Нами

были рассмотрены тексты песен таких радикализированных музыкальных групп как: «Банда Москвы», «Киборг», «P.S.7.62», «**Bad to the bonehead**», «Коловрат», «Русский стяг». Следует отметить, что не все из перечисленных групп до сих пор создают тексты и пишут музыку, большинство прекратило свою деятельность. При этом, как было отмечено ранее, в интернете мы легко обнаруживаем тексты их произведений. Создавая их, радикально настроенные музыкальные группы стремятся к формированию определенного способа мышления своих адресатов, к переформатированию существующей реальности. Применение определенных технологий (зачастую неосознанное) позволяет формировать требуемые адресатами целевые установки, ценности и мотивации поведения отдельных личностей. Свободный доступ к информации экстремистской направленности делает уязвимыми определенный сегмент молодежи. Кроме того, если говорить о музыкальных композициях, существенную роль играет экстралингвистический компонент – музыка, на которую накладываются тексты песен, так как музыка способна оказывать определенное воздействие на психоэмоциональное состояние человека [Хрущ, Саранская 2013; Зотова, Фомин 2018 и др.].

Итак, анализ содержания текстов песен радикализированных музыкальных групп позволяет сделать следующие выводы:

1. Все тексты построены на разнополюсной когнитивной матрице «СВОЙ» – «ЧУЖОЙ». «Свои» номинированы как: богатыри, русские воины, русский народ, белые воины, националисты, арийцы и др. К номинации «чужих» относятся такие лексемы как чурки, нерусские, дети гор и др.

2. Четко проведенная линия между представителями бинарной оппозиции «СВОЙ» – «ЧУЖОЙ» позволяет говорить о трансформации смыслов формирующихся в процессе ознакомления с такими текстами. Под трансформацией смыслов, в контексте настоящего исследования, мы понимаем намеренное воздействие на сознание адресатов с целью изменения самовосприятия, других людей, субъектов категории, которая наполняет часть бинарной оппозиции – «ЧУЖОЙ», через процесс вербального воздействия.

3. В качестве трансформирующих элементов в текстах песен националистических объединений часто выступают лексемы, номинирующие категорию «СВОЙ». Некоторые из них как правило изначально имеют отрицательные коннотации в обществе: *арийцы, националисты, скинхеды и др.* однако будучи используемыми в положительном контексте, как раз осуществляют трансформацию отрицательных смыслов в положительные. Такие элементы номинируют указанную категорию в экспрессивных и метафорических формах, они наполняются адресатом возвышенным смыслом, соответственно, автоматически становятся неприкосновенными и недосигаемыми. Скинхеды, арийцы, националисты – становятся отважными защитниками родины, бесстрашными воинами в борьбе с врагом. Могут быть выражены как отдельными словами, так и словосочетаниями, включающими трансляцию модели поведения, образа мысли, целевых установок для категории «СВОЙ». Часто представлены в виде установок и номинаций конечной цели:

- *«Сколько ещё предстоит нам тяжёлых сражений?»*
- *Сколько ещё будет литься Арийская кровь?*

*Арийцы спасут свой народ от всех унижений
И гордые волки поднимутся на гору вновь» [http]*

- *«Боец за расу, патриот
Твой бог – Сварог, тебя он ждет»
«Друзья гордятся пусть тобой...»[http]*

- «С работы едем мы домой
Ну а пока **боец скинхед**
Дави врага, живи без бед» [http]

4. Посредством трансформации смыслов, отрицательных образов в положительные, происходит усиление полюса «ЧУЖОЙ» не только через экспрессивные номинации, но и через описание способов взаимоотношения с «врагом»:

- «Белый террор по миру идет
Страна пробудилась от долгого сна
И белые воины уничтожат врага» [http]
- «Мы **уничтожим** в России **нерусских**
Россия – наш дом! Россия для русских» [http]
- «Красный снег, черный лёд.
Шухер с юга правит бал.
Всюду сопли и дерьмо,
Беспредел уже достал.
Слышишь вопли **черной морды** -
Ковбои с юга нас грабить спешат.
Здесь осели все уроды,
Так и просят по зубам» [http]

Отмеченные особенности трансформации смыслов посредством текстов песен российских радикализированных музыкальных групп является малоизученной сферой исследования, требующей классификации моделей трансформации смыслов, основывающейся на анализе классических текстов.

ЛИТЕРАТУРА

Зотова М. А., Фомин А. В. Воздействие музыки на психоэмоциональное состояние человека и его творческий потенциал как компонент содержания музыкально-педагогического образования // Музыкальная психология, психология музыкального образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-muzyki-na-psihoemotsionalnoe-sostoyanie-cheloveka-i-ego-tvorcheskiy-potentsial-kak-komponent-soderzhaniya> (дата обращения: 21.09.2021).

Иванова О. Э. Трансформация смысла в сетевой коммуникации // Информация–Коммуникация–Общество. – 2011. – Т. 1. – С. 46-49.

Лату М. Н., Тагильцева Ю. Р. Когнитивная модель соотнесенности вербальных и невербальных компонентов в поликодовых конфликтотенных текстах экстремистской направленности. // Язык. Право. Общество: сборник статей VI Международной научно-практической конференции / под редакцией О. В. Барабаш, Н. А. Павловой, А. В. Александровой. – 2020. – С. 239-246.

Сергеев Д. В. Трансформация смысла в контексте социальных процессов конца XX – начала XXI века: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Забайк. гос. ун-т. – Чита, 2014.

Тексты песен националистических музыкальных групп. – URL: <https://pesni.guru/text/%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D0%BD%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8B-1488-%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%8F-%D0%B4%D0%B%D1%8F-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85> (дата обращения: 20.09.2021).

Хрущ О. И., Саранская Н. В. Методы регуляции эмоционального состояния // Амурский научный вестник. – 2013. – № 3. – С. 190-196.

УДК 378.016:811.161.1

Болотакунова Гульзат Жолдошбековна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры практического курса русского языка и культуры речи Ошского государственного университета; 723510, Кыргызстан, г. Ош, ул. Мамырова, д. 15; e-mail: bolgul_kg@mail.ru

Тойчуева Джылдыз Ракманбековна,

старший преподаватель кафедры русского и сопоставительного языкознания Ошского государственного университета; 723500, Кыргызстан, г. Ош, пр. Масалиева, д. 91, каб. 233; e-mail: jildiz_69@mail.ru

О ХИМИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ключевые слова: многоязычное образование; целевой язык; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; студенты; коммуникативный подход; специальная лексика; грамматические конструкции; химия.

Аннотация. В статье предлагается разработка занятия по русскому языку для студентов естественнонаучного направления (профиль химия), обучающихся по программе многоязычного образования. Цель статьи – представить опыт применения коммуникативной методики при изучении профессионально ориентированного текста. Функциональный подход при обучении русскому языку направлен на повышение языковой и коммуникативной компетенции студентов, так как результаты диагностического тестирования первокурсников демонстрируют низкий уровень владения говорением и письмом.

Bolotakunova Gulzat Zholdoshibekovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of the Practical Course of the Russian Language and Culture of Speech, Osh State University, Osh, Kyrgyzstan

Toychueva Jyldyz Rakmanbekovna,

Senior Lecturer of Department of Russian and Comparative Language Knowledge, Osh State University, Osh, Kyrgyzstan

ABOUT CHEMISTRY IN RUSSIAN

Keywords: multilingual education; target language; Russian; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; students; communicative approach; special vocabulary; grammatical constructions; chemistry.

Abstract. The article proposes the development of a lesson in the Russian language for students of the natural science direction (profile chemistry) enrolled in a multilingual education program. The purpose of the article is to present the experience of using communicative techniques in the study of professionally oriented text. The functional approach to teaching the Russian language is aimed at increasing the linguistic and communicative competence of students, since the results of diagnostic testing of students of first course demonstrate a low level of proficiency in speaking and writing.

Образование – важная инвестиция для благосостояния страны в будущем, а специалисты в области образования являются главными двигателями этого процесса, поэтому очень важно, чтобы в вузах проводилась подготовка педагогов, владеющих 2-3 языками: государственным (кыргызским), официальным (русским) и иностранным (английским). Многоязычие, закрепленное в Конституции Кыргызской Республики и других нормативно-правовых актах (Законы КР «Об образовании», «О государственном языке»; Концепция «Многоязычного и поликультурного образования», Постановление Правительства КР «О внедрении многоязычного образования на 2017-2030 годы» 2016 года), гарантирует право на изучение государственного, официального и одного из иностранных языков. В новой Концепции развития образования в Кыргызской Республике на 2021-2030 годы указано, что компонентом модели выпускника старшей школы и вуза является владение «многоязычием (кыргызский, русский, английский и др. языки)».

Многоязычное образование означает освоение учебной программы на двух и более языках, то есть языком обучения являются родные языки (кыргызский/узбекский/таджикский), второй язык (целевой) выбирается учащимися по желанию. Большая часть студентов в качестве второго языка обучения выбрали русский язык.

На сегодняшний день многоязычная программа обучения актуальна и востребована в силу глобализации и мобильности, что требует от будущего учителя владения не только предметными, но и языковыми и коммуникативными компетенциями.

В Ошском государственном университете (далее ОшГУ) определены 3 пилотных факультета по внедрению многоязычного образования: факультет математики и информационных технологий, естественно-географический факультет, факультет педагогики и индустриально-педагогический колледж. Данный выбор объясняется тем, что в пилотных школах Кыргызстана выбраны предметы, которые ведутся на втором (русском языке): родиноведение, изобразительно-художественное творчество, физкультура, математика, информатика, биология, география и другие предметы.

В рамках существующей программы ряд предметов ведется на целевом для студентов языке (в формате частичного или полного погружения) и в преподавании второго языка используется коммуникативный подход обучения.

По учебному плану бакалавриата на изучение русского языка выделяется 4 кредита (120 часов) в первом семестре.

В данной статье мы предлагаем разработку занятия по русскому языку для студентов 1 курса естественнонаучного направления (профиль химия). Цель занятия – активизировать в речи специальную лексику, изучить грамматические особенности научного стиля. Предлагаемые задания направлены на развитие 4-х видов речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Результатом деятельности является аннотация на текст, написанная студентом.

Тема: Почему сладкое – это соленое?

Результаты обучения по теме. Студент:

- использует термины для составления инструкции к проведению опыта: хлорид натрия, консервирование, гниение; йодированная, поваренная, морская соль; крахмальный клейстер, ионы металлов;
- высказывает утверждения по моделям: что называется чем, что – это что, что способствует чему, что обладает чем, что содержит что;
- составит аннотацию по образцу-схеме;
- запишет и прочитает химические формулы.

ЗАДАНИЕ 1. Прочитайте текст и выполните тест.

Мы каждый день произносим невообразимое количество слов, не представляем себя вне языковой сферы, мы говорим, пишем, читаем, поем и мыслим с помощью слов. И совсем не задумываемся о том, что все, что мы произносим, имеет свою историю.

Так вот, соленое и сладкое. Казалось бы, эти слова имеют совершенно противоположные значения. Соленый – с солью, сладкий – с сахаром. Какая между ними связь? Оказывается, эти слова исторически однокорневые. Это отразилось в пословице «Без соли не сладко, а без хлеба не сытно», здесь «сладкий» значит просто «вкусный». Слово «соленый» произошло от «соли», а «сладкий» пришло из старославянского языка (исконно русский вариант – «солодкий»). Слово сладкий первоначально значило «с солью, соленый», затем – просто «вкусный», «приправленный», а потом значение сузилось до наиболее приятного «сахарный».

(По материалам этимологических словарей)

Выберите наиболее подходящий вариант ответа по тексту.

1. В статье говорится, что ...
 - а) мы не представляем себе, что каждое слово имеет свое значение;
 - б) мы не задумываемся о том, что у каждого слово есть своя история;
 - в) мы не задумываемся о том, что произносим невообразимое количество слов;
2. В статье говорится, что ...
 - а) *соленое* и *сладкое*, эти слова синонимы;
 - б) *соленое* и *сладкое*, эти слова исторически однокорневые;
 - в) *соленое* и *сладкое*, эти слова имеют совершенно противоположные значения;
3. В статье говорится, что ...
 - а) слово *сладкий* первоначально значило «с солью, соленый»;
 - б) слово *сладкий* изначально значило «вкусный»;
 - в) слово *сладкий* сейчас не употребляют.

ЗАДАНИЕ 2. Постройте утверждения из следующих слов по моделям:

1. Твёрдый, кристаллический, вещество, с, самый, различный растворимость, в, вода, соль.

Что называется чем

2. Морской, любой, соль, это, вода, неотъемлемый, компонент, морской.

Что – это что

3. Хлорид, натрий, способствовать, появление, отёк.

Что способствует чему

4. Поваренный, слабый, соль, антисептический, свойство, обладать.

Что обладает чем

5. Поваренный, это, вещество, единственный, чистый, минеральный, соль, которое, человек, употреблять, в, вид.

Что – это что

6. Морской, хороший, содержать, количество, важный, соль, большой, минерал, для, организм, качество.

Что содержит что

ЗАДАНИЕ 4. Составьте инструкцию к проведению опыта «Как обнаружить соединения йода в составе поваренной соли». Обратите внимание на согласование, слова в скобках употребите в правильной форме.

Оборудование и реактивы. Лабораторн... штатив, химическ.. стакан, фарфоров.. круг, ложечка для насыпан.. твёрд.. веществ; йодированн.. поваренн.. соль, крахмальн... клейстер.

(Растворить) вода, (находящийся) в химическом стакане, несколько (ложечка) (йодированная соль). (Добавить) к раствору крахмальный клейстер и (нагреть) содержимое (химический стакан).

ЗАДАНИЕ 5. Прочитайте текст и озаглавьте его.

Соль жизненно необходима человеку, как всем прочим живым существам. Соли – это сложные вещества, состоящие из ионов металлов и кислотного остатка. Например, NaCl – хлорид натрия. Поваренную соль (хлорид натрия) знают все, так как наряду с хлебом она является обыденным пищевым продуктом. В организме че-

ловека содержится около 100г хлорида натрия, который входит в состав крови и служит для образования в желудочном соке соляной кислоты, необходимой для пищеварения.

Есть поговорка: «Чтобы хорошо узнать человека, надо съесть с ним пуд соли». Оказывается, это можно сделать всего за год. Ведь потребность соли для нормального питания человека составляет не менее 7 килограммов в год. Много поваренной соли используют для консервирования пищевых продуктов (мяса, рыбы, овощей, грибов), что обусловлено её способностью убивать микроорганизмы, вызывающие гниение. Однако нужно иметь в виду, что развитие гнилостных бактерий прекращается лишь при содержании в продукте 10-15% NaCl.

Для поддержания здоровья морская соль подходит лучше, чем обычная, поваренная. Морская соль включает в себя почти все элементы таблицы Менделеева, но больше всего в ней хлора и натрия, за которыми следуют магний, кальций, калий и т. д. Большинство минералов необходимо для полноценного функционирования организма. Конечно, там есть и вредные для здоровья человека элементы и соединения, однако их довольно мало, и особого влияния на здоровье такие примеси не оказывают.

Морская соль содержит такие нужные человеку элементы, как йод, цинк, фтор, селен, марганец, кремний, калий, магний и многие другие. Они поддерживают прочность соединительных тканей, иммунитет и антиоксидантную защиту.

А вы знаете, почему морская соль полезнее обыкновенной поваренной соли?

Поваренная соль состоит почти исключительно из хлорида натрия, который способствует появлению отёков и многих других проблем со здоровьем. Рыба, помещённая в воду с поваренной солью, быстро погибает. В морской соли натрия уравнивается магнием, калием и другими элементами, а потому такая соль действует на организм более сбалансировано. При её употреблении риск появления отёков существенно ниже, чем если употребляется обычная столовая соль.

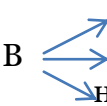
Таким образом, морская соль рекомендована всем, кто решил вести здоровый образ жизни, и желает застраховать себя от различных заболеваний. Конечно, в её употреблении тоже необходима мера.

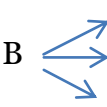
(По материалам <https://i-fakt.ru/interesnye-fakty-o-soli>)

ЗАДАНИЕ 6. Выпишите из текста предложения по модели: что – это что, что содержится в чём, что используется для чего, что состоит из чего, что включает в себя что, что служит для чего.

ЗАДАНИЕ 7. Прочитайте клишированные образцы-схемы написания аннотации, обратите внимание на порядок следования частей.

1. Обозначение **тематики** и **проблематики** аннотируемого текста:

Где	Кто	Что делает
В 	автор учёный исследователь	говорит (о чём?) рассматривает (что?) дает (понятие, определение, ...)

Где	Безличный глагол	Объект
В 	говорится рассматривается дается	о чём? что?

2. Краткое изложение **основного содержания**:

Где	формулируется даётся предлагается	Что
Кто	сравнивает сопоставляет отмечает	что с чем
Кто	подчёркивает	что...

3. Указание **адресата** научной информации:

Что	представляет интерес адресовано предназначено	для кого кому кому/для кого
------------	---	-----------------------------------

ЗАДАНИЕ 8. Прочитайте ещё раз текст. Напишите аннотацию на этот текст, опираясь на образцы-схемы.

ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ. Найдите из школьного учебника по химии для 8 класса тему «Соли». Запишите и прочитайте химические формулы из данного текста.

ЛИТЕРАТУРА

Болотакунова Г. Ж., Тойчуева Дж. Р., Абдурахманова Н. А., Кадырова Г. К. Русский язык: учебное пособие для студентов естественнонаучного направления (профиль – биология, химия). – Бишкек. 2020. – 312 с.

Задорожная Н. П. Академическое письмо: от предложения к тексту: учебное пособие для студентов гуманитарных вузов. – Б., 2017. – 124 с.

Крючкова Л. С., Моцинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта; Наука, 2009. – 480 с.

Учебно-методические материалы для проведения занятий по русскому языку как иностранному на уровнях А2–В2: электронное издание. – СПб.: Златоуст, 2013. – 54 с.

Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень В1 (базовый – первый сертификационный) – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2016. – 340 с.

УДК 37.016:811.161.1

Борченко Виктория Сергеевна,

преподаватель кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета; 344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, площадь Гагарина, д. 1, корп. 8, каб. 533; e-mail: borchenko.v@mail.ru

**ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ
НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ**

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; смешанное обучение; интернет-технологии; информационно-коммуникационные технологии; дистанционное обучение; дистанционные технологии обучения; информатизация образования.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме преподавания РКИ в формате смешанного обучения, ставшего популярным в период пандемии коронавирусной инфекции. В работе проанализированы и разграничены термины «смешанное обучение» и «смешанный метод» обучения, которые активно используются в практике преподавания в настоящее время. Рассмотрены трудности при организации работы иностранных студентов в смешанном обучении. Приведены примеры форм деятельности студентов в дистанционном, онлайн-режимах, в качестве самостоятельной работы.

Borchenko Viktoriya Sergeevna,

Lecturer of Department of Russian as a Foreign Language, Don State Technical University,
Rostov-on-Don, Russia

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A BLENDED LEARNING FORMAT AT PREPARATORY DEPARTMENT

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; blended learning; Internet technologies; information and communication technologies; distance learning; distance learning technologies; informatization of education.

Abstract. This article is devoted to the problem of teaching Russian as a foreign language in the format of blended learning, which has become popular during the pandemic of coronavirus infection. The paper analyzes and distinguishes the terms “blended learning” and “mixed method” of teaching, which are actively used in teaching practice at the present time. The difficulties of work organization among foreign students in a blended learning format are considered. Examples of the forms of students’ activities in the distance and online modes as well as in independent work of foreign students are given.

Современные ИКТ все активнее и активнее внедряются в нашу жизнь во всех сферах ее функционирования. В период пандемии коронавирусной инфекции невозможно обойтись без современных технологий и в сфере образования. В начале пандемии все учебные учреждения в России и за рубежом перешли полностью в дистанционный формат обучения, затем, по снятии ограничительных мер одни организации, в основном это школы, открыли двери для работы в традиционном режиме, другие – в традиционном и в дистанционном параллельно, осуществляя педагогическую деятельность в смешанном формате. Как правило, лекции в университетах, институтах читали в режиме онлайн, а практические, лабораторные и семинарские занятия педагоги проводили в рамках традиционного взаимодействия в аудиториях. Смешанное обучение применялось во многих учебных заведениях практически во всех странах мира, что нашло отражение в публикациях отечественных и зарубежных авторов.

Стоит отметить, в некоторые зарубежные университеты смешанное обучение внедрили еще до наступления пандемии. Такой опыт находит подтверждение в работе Т. В. Азиатцевой «Обзор существующих за рубежом курсов, созданных с применением технологии смешанного обучения» [Азиатцева 2016]. Автор рассмотрел введенное в университеты США, Австралии, Испании, Китая смешанное обучение не только в преподавании иностранных языков, но и других дисциплин, описал организацию работы в новой для педагогов и для студентов форме, привел в пример отзывы учащихся, успешно освоивших учебные программы, положительно рассматривавших данный формат обучения.

Термин «смешанное обучение» впервые употребили в США в конце прошлого столетия. В российской и зарубежной научной литературе представлены разные взгляды исследователей в интерпретации данного понятия: «соединение различных способов, методов обучения, в процессе онлайн и офлайн взаимодействия» [Вонк 2005: 550-552]; «формальная образовательная программа, описывающая учебную деятельность с участием учителя и использование онлайн-режима, предусматривающая контроль учеником времени, пути, места, темпа обучения, частично в контролируемом месте вдали от дома» [Staker, Horn 2012: 3].

Российские ученые и исследователи определяют смешанное обучение как «частично-дистанционное обучение. Обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения» [Азимов, Щукин 2009: 281]; «соединение сильных элементов традиционного обучения и дистанционного» [Бондарев 2012: 41-48]. Таким образом, отечественные исследователи вслед за зарубежными описывают сме-

шанное обучение как сочетание традиционных форм работы с элементами интернет-технологий в педагогической деятельности.

В преподавании русского языка как иностранного в вузах РФ еще нет широкого применения формата смешанного обучения, оно только начинает проникать в педагогический процесс и исследоваться методистами. Однако, одни педагоги называют данный способ «смешанным обучением», другие – «смешанным методом» обучения, но термины следует отличать, ведь под второй формулировкой ученые Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин понимают «методы обучения, в которых совмещаются традиционные методы (коммуникативный, сознательно-практический) с элементами интенсивных методов» [Азимов, Щукин 2009: 281].

Сегодня преподавателю РКИ довольно трудно организовать работу иностранных студентов подготовительного отделения в смешанном обучении, поскольку «пока нет актуальных исследований, в которых бы рассматривался формат смешанного обучения РКИ» [Стрельчук 2021: 112]. Сложность заключается и в незнании иностранцами русского языка, ведь большинство студентов обучаются с «нулевого» уровня, поэтому педагоги считают важным прямое взаимодействие преподавателя с обучающимися в аудитории. Так, в Донском государственном техническом университете в г. Ростове-на-Дону обучение иностранцев на подготовительном факультете во время пандемии и в настоящее время проходит преимущественно в традиционном формате, но с применением онлайн и дистанционных технологий. В настоящее время активно разрабатывается комплекс заданий для работы в дистанционном режиме на электронной платформе Skif, напоминающей платформу Moodle. Е. Н. Сергеева, описывая опыт преподавания РКИ на подготовительном факультете Уфимского юридического института МВД России в формате смешанного обучения, говорит о том, что «иностранцы учащиеся не готовы к самостоятельной работе в дистанционном режиме, им нужна поддержка и помощь потому, что они не всегда могут найти недостающую информацию на незнакомом им языке» [Сергеева 2021: 181-187]. Поэтому преподавателю очень важно детально продумать структуру, последовательность работы в смешанном обучении, учитывая индивидуальные особенности студентов, отдавая предпочтение традиционной форме работы.

Дистанционное обучение на этапе довузовской подготовки может осуществляться в качестве формы самообразования студентов, отработки изученного ранее материала, его контроля. Регулярность обращения к электронным платформам формирует навыки самостоятельности учащихся, контроля ими их деятельности и знаний, снижает уровень стресса при выполнении итоговых тестов. Возможна консультация по просьбе учащегося, в виртуальной форме, например, в приложении WhatsApp, Zoom и др. Автор статьи регулярно проводит подобные консультации для снятия трудностей, с которыми сталкиваются студенты во время самостоятельной работы в дистанционном формате.

На занятиях в онлайн-режиме удобно работать с визуализацией, например, с презентациями, в которых упражнения обычно носят коммуникативную направленность, развивая речевые навыки учащихся. Работа с виртуальными досками вызывает интерес, поскольку они многофункциональны, интерфейс их обширен, работая с ними, улучшаются навыки письма и письменной речи студентов, благодаря интерактивности повышается мотивация к изучению языка.

В онлайн и дистанционном форматах эффективна деятельность и с видеоматериалами, которая важна на всех этапах обучения языку. «Видеоматериалы объединяют различные аспекты акта речевого взаимодействия и отличаются наличием визуальной информации о месте события, внешнем виде и поведении участников общения и т. д.» [Бакирова 2020: 16-18]. Упражнения, подобранные к тому или иному видеоряду, также развивают устную и письменную речь слушателей, интерес к языку и культуре.

Использовать современные интернет-технологии в образовательном процессе необходимо. Существует большое количество обучающих языку программ, сайтов, приложений для смартфонов. Приложения для изучения русского языка исследователи делят на несколько групп: с целью изучения грамматики, чтения книг, общения, перевода (словари), визуального изучения РКИ. Студенты активно пользуются электронными словарями, справочниками, обучающими играми как в университете, так и за его пределами. Такие приложения эффективны в пользовании при самостоятельной работе.

Таким образом, в современном образовательном пространстве невозможно обойтись без специализированных учебных платформ, электронных ресурсов, интернет-технологий, способных оптимально организовать педагогический процесс, сделать занятия интересными и насыщенными благодаря интерактивности. Педагогу необходимо применять различные методы, технологии и формы обучения, соединяя их в единое целое для повышения мотивации и самостоятельности студентов, качества образования в соответствии с требованиями времени и образовательными стандартами. В формате смешанного обучения педагог может реализовать все идеи, детально продумав свою деятельность и студентов. «К дальнейшим перспективам отнесено обучение русскому языку иностранцев только в смешанном формате», – пишет Е. Н. Стрельчук [Стрельчук 2021: 105].

ЛИТЕРАТУРА

Азиатцева Т. В. Обзор существующих за рубежом курсов, созданных с применением технологии смешанного обучения // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т. 2, № 1. – С. 177-183. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26134884_44849679.pdf (дата обращения: 10.08.2021).

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

Бакирова Л. Р., Атнагулова А. Д. Применение современных технических средств обучения, компьютерной и специальной техники на занятиях по русскому языку как иностранному // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. – С. 16-19.

Бондарев М. Г. Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 41-48. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18042532_82080972.pdf (дата обращения: 01.08.2021).

Сергеева Е. Н. Организация самостоятельной работы иностранных слушателей в условиях дистанционного и смешанного обучения // Общие вопросы языкознания. Язык и право. – 2021. – С. 181-187. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-inostrannyh-slushateley-v-usloviyah-distantionnogo-i-smeshannogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 16.08.2021).

Стрельчук Е. Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. – 2021. – Т. 19, № 1. – С. 102-115. – URL: <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies/issue/viewIssue/1425/532> (дата обращения: 20.08.2021).

Bonk C., Graham C. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. – P. 550-552.

Staker H., Horn M. Classifying K-12 Blended Learning. – Mountain View, CA: Innosight Institute, 2012. – P. 3. – URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 04.08.2021).

УДК 377.016:811.161.1:821.161.1(Достоевский Ф. М.)

Буйняк Милан,

кандидат философских наук, завуч школы для одаренных детей, вице-президент Ассоциации русистов Словакии, преподаватель РКИ; 86103, Словакия, г. Братислава, ул. Травна, д. 15; e-mail: milan2577@gmail.com

Борисова Екатерина,

кандидат философских наук, член оргкомитета Ассоциации русистов Словакии, преподаватель РКИ; 86103, Словакия, г. Братислава, ул. Ужины, д. 18; e-mail: borisova.ekaterin@gmail.com

ОБРАЗ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО В СЛОВАЦКОЙ ГИМНАЗИИ – КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; словацкие гимназии; русская литература; русские писатели; культуроведческий подход; иноязычное образование.

Аннотация. В данной статье будет представлено актуальное направление развития словацкой русистики, культуроведческий подход к преподаванию русского как иностранного на разных уровнях словацкой системы образования. Авторы проиллюстрируют теорию на примере изучения личности Ф. М. Достоевского, его произведений, философии в словацкой гимназии в рамках уроков русского языка как иностранного. Результатом будет готовый дидактический материал, который с небольшими изменениями (учитывая культуру страны) учитель РКИ может применять на своих уроках.

Bujnak Milan,

PhDr in Philosophy, Head of the School for Gifted Children, Vice-President of the Association of Russianists in Slovakia, Lecturer at RFL, Bratislava, Slovakia

Borisova Ekaterina,

Candidate of Philosophy, Member of the Organizing Committee of the Association of Russianists in Slovakia, Lecturer at RFL, Bratislava, Slovakia

IMAGE OF F. M. DOSTOEVSKY IN THE SLOVAK GYMNAZIUM – CULTURAL DIDACTIC INTERPRETATION

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; Slovak gymnasiums; Russian literature; Russian writers; cultural approach; foreign language education.

Abstract. This article will present the current direction of the development of Slovak Russian studies, a cultural approach to teaching Russian as a foreign language at different levels of the Slovak education system. The authors will illustrate the theory on the example of studying the personality of F. M. Dostoevsky, his works, philosophy in the upper grades of the Slovak secondary school in the framework of the lessons of Russian as a foreign language. The result is a prepared didactic material that, with minor changes (taking into account the culture of the country), an RFL teacher can use during lessons.

Словацкая русистика уже более двадцати пяти лет движется по пути **культуроведческого** направления иноязычного образования, основанного на использовании в преподавании языка синтетической художественной культуры и культуры в широком смысле слова вообще. Мы уверены, что именно использование синтетической художественной культуры является средством повышения интереса, мотивации, обогащения курсов и программ русского языка как иностранного. Сейчас, при достаточно сложной политической обстановке в мире, именно русская культура является тем средством, которое привлечет учащихся изучать русский язык. Опора при изучении языка на синтетическую художественную культуру помогает диалогу культур, учит толерантности. Также результатом опоры на культуроведческую философию является формирование личности учащегося через личность учителя, который

не обучает, а образует. Словацкие русисты уверенно следуют по пути перехода от обучения к образованию [Борисова, Гутёва 2019: 51-54].

Начиная с IX Конгресса МАПРЯЛ, который проходил в Братиславе в 1999 году, в своей работе мы пользуемся тезисом профессора Е. И. Пассова **«Язык через культуру, культура через язык»**, сохраняя вектор движения «От homo loquens к homo spiritualis» от человека мыслящего – к человеку духовному. Философия иноязычного образования в Словакии – это культуроведческое направление иноязычного образования. Преподавая язык через культуру на всех уровнях системы образования мы не только образовываем наших студентов, но и несем истинно учительскую миссию – формируем личность, растим толерантного, открытого миру человека. Культуроведческое направление иноязычного образования в Словакии следует принципу «диалога культур», когда мы познаем культуру страны, язык которой мы учим в диалоге с родной культурой обучающегося и в контексте мировой культуры.

Наше видение образовательного процесса – это вступление в чужую культуру через личное освоение этой культуры. Прежде всего сам педагог должен освоить культуру страны, язык которой преподает. «Дадим себе шанс узнавать всё новые и новые вещи и взаимосвязи. Ведь это и есть учеба – стремление узнать что-то доселе неизвестное, самому эти знания искать и находить. Это меняет нас, влияет на нашу жизнь. И через этот непрерывный прогресс, маленькими шагами, думая и образовываясь, мы наконец приобретаем не только знания, но и умения, навыки, привычки, развиваем свои умственные, душевные и возможно физические способности. Результатом именно такой кропотливой и вдумчивой работы и является настоящее образование. А важной составляющей содержания образования является культура и искусство» [Буйняк, Борисова 2019: 120-121]

На наш взгляд, иноязычное образование должно не просто обучать языку, а способствовать формированию личности учащегося. В том числе поэтому словацкая русистика пользуется термином «культуроведческий» (от слова «страноведческий»). Мы считаем очень важным знать культуру страны изучаемого языка, надстроить над коммуникативностью межкультурную коммуникацию. «Какими средствами мы достигаем нашей культуроведческой цели? Только посредством межкультурного подхода в диалоге русской культуры с родной, словацкой культурой в контексте мировой культуры. Только тогда мы сможем увидеть всю мощь и величие русской культуры... Формирование человека подразумевает прежде всего формирование нравственности. А для этого нам надо идти прямо в сердце (видим картину, слышим музыку, литературу чувствуем) и через него уже влиять на мысли учащегося» [Буйняк 2020: 311-314].

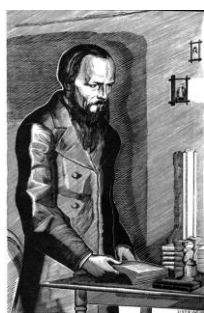
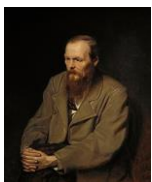
Мы стараемся растить наших учеников истинно культурными, нравственными, толерантными к представителям другой культуры, свободными людьми.

В этом году мир отмечает юбилей Достоевского, и мы предлагаем фрагменты методического материала, который знакомит наших учеников с Достоевским, открывает его произведения школьникам. Очевидно, что преподавая русский язык как иностранный невозможно не коснуться творчества писателя. Однако в работе необходимо учитывать возраст учащихся. В Словакии школьники начинают изучать русский язык как второй иностранный как правило с седьмого класса школы. Сперва школьники учатся писать и читать по-русски (в соответствии с государственными образовательными программами), и в соответствии с нашей философией культуры постепенно знакомятся и с русской культурой. Произведения Достоевского мы считаем целесообразным предлагать учащимся в старших классах (15-16 лет). Как раз в этом возрасте на уроках «Словацкого языка и литературы» школьники знакомятся с реализмом как литературным направлением, и учитель РКИ может опереться в рамках использования межпредметных связей на эти знания. Своей задачей мы видим

не только познакомить учащихся с жизнью и творчеством писателя, но и заострить внимание на философии Достоевского, на его идеи самоусовершенствования.

Работа с писателем – это прежде всего работа с его текстом. Но изначально – это работа по выбору текста. И для первого знакомства с Достоевским мы предлагаем его рождественский рассказ «Мальчик у Христа на ёлке» – он точно будет интересен и понятен нашим ученикам-подросткам. И именно этом тексте мы можем показать, что Федор Достоевский – не просто писатель, а основатель философско-социально-психологического романа (именно таким романом является «Преступление и наказание», но к нему мы придем и прочитаем его на словацком языке много позже). В рассказе «Мальчик у Христа на елке» есть все: социальные вопросы – нищее, обездоленное детство и равнодушие общества (*господи, кабы покушать! хоть бы кусочек какой-нибудь. Мимо прошел блюститель порядка и отвернулся, чтоб не заметить мальчика*); психологические вопросы – город глазами ребенка; (*Вот и опять улица, – ох какая широкая! Вот здесь так раздавят наверно; как они все кричат, бегут и едут, а свету-то, свету-то!*); философские вопросы (*мне все кажется, что все это могло случиться действительно, – то есть то, что происходило в подвале и за дровами; а там об елке у Христа – уж и не знаю, как вам сказать, могло ли оно случиться, или нет?*). Все эти пласты наши учащиеся смогут увидеть и прочувствовать изучив под руководством учителя произведение «Мальчик у Христа на елке».

Но, на наш взгляд, поискам ключа к личности и значению гения Достоевского очень помогут помимо самого текста его произведений – портреты писателя и иллюстрации его произведений разных художников [Колларова, Трушина 2020: 223-238]. Наш путь будет проходить от передвижника Перова к чешскому экспрессионисту Эмиллю Филле. Портрет кисти Перова «Ф. М. Достоевский» называют больной совестью русского народа. Напряженность крепко сжатых рук, сгорбленная спина как будто несет на себе всю тяжесть, бремя бытия. А Э. Филла? На картине «Читатель Достоевского» смертельно бледное лицо, поза измученного человека, закрытые глаза – достоевскость мрачна. И крест – символ страдания.



Начав с портрета Перова и заканчивая экспрессионистическим «Читателем Достоевского» в духе диалога культур мы продолжим знакомство с Достоевским через его портреты XX-XXI века. Портрет помогает понять писателя, а избранные иллюстрации его работ помогут преподавателю в интерпретации произведений писателя.



Мы обратимся к символу свечи – на картине В. А. Фаворского «Портрет писателя Ф. М. Достоевского» их две. Прикоснемся к работам Эрнста Неизвестного – он показывает нам мыслителя Достоевского со всеми его тайнами: «Человек есть тайна. ...я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком.» Иллюстрации Э. Неизвестного к роману «Преступление и наказание», выпущенного в серии «Литературные памятники» издательства «Наука», ведут учащегося к размышлению, к моменту истины, который художник открывает посредством иллюстраций.



Трагически погибший художник К. В. Васильев видит в свече мудрость веков, свет творчества, символ – озарение, трепетную человеческую душу, мимолетность жизни.

Мы рассмотрим работы портретиста и иллюстратора И. С. Глазунова – на материале иллюстраций к роману «Братья Карамазовы» в триптихе «Легенды о Великом Инквизиторе» он показывает путь страдания. А на иллюстрации Ю. И. Пименова можно продемонстрировать учащимся мысль, которую Алёша Карамазов сказал мальчикам: «Будем, во-первых, и прежде всего добры, потом честны, а потом – не будем никогда забывать друг о друге». Этот этап знакомства с Достоевским можно закончить его цитатой: «Берегите душу, верьте в добро, а мир спасет красота, милосердие и любовь».



Следуя парадигме «язык через культуру и культура через язык» и принципу использования синтетической художественной культуры, кроме работы со словом и художественным образом не следует забывать и о киноискусстве. Есть множество экранизаций Достоевского, но мы предлагаем вашему вниманию только одну. С точки зрения великого автора, киноискусства и диалога культур для нас нет ничего более подходящего, чем словацкий фильм «Кроткая», получивший главный приз на кинофестивале в Монте-Карло. Фрагменты из этого фильма мы обязательно смотрим на наших уроках.



Также в рамках синтетической художественной культуры при знакомстве с Достоевским на урок русского языка мы послушаем музыку, продолжая движение в словацко (чехословацко) – русском диалоге культур. Чешский композитор Леош Яначек два раза обращался к русской литературе – это были оркестровая рапсодия «Тарас Бульба» (по повести Н. В. Гоголя) и опера «Записки из мёртвого дома» по Ф. Достоевскому – полная мощной, контрастной, душераздирающей музыки. Мы убеждены, что если хотя бы один фрагмент музыки не раздастся на уроке – то все слова, сказанные о ней, прозвучат впустую.

Во время своего официального визита в Словакию в сентябре 2021 Папа Римский Франциск процитировал строки притчи «Великий инквизитор» из произведения Достоевского «Братья Карамазовы». В этой притче Инквизитор обвиняет Иисуса в том, что он переоценивает человеческую свободу, и говорит, что люди обменивают свободу на «более комфортное рабство». Папа Римский Франциск в своей речи перед словаками призвал не обменивать свободу на привилегии. Именно эти ценности – свободу, взаимопонимание, движение вперед и самосовершенствование словацкие русисты предлагают формировать в учащихся при знакомстве с философией Достоевского в рамках культуроведческого направления иноязычной эдукции.

ЛИТЕРАТУРА

Борисова Е., Гутёва Я. Преподавание русского языка как иностранного в средних и высших учебных заведениях Словакии: ретроспектива и современность // Русский язык и литература в школе и вузе. Научно-методический сборник памяти Г. Н. Сивриды / под редакцией К. Э. Джамалова. – 2019. – С. 51-54. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42609430> (дата обращения: 19.09.2021).

Колларова Е., Трушина Л. Встречи с Россией: учебное пособие для преподавателей и студентов. – Братислава: Издательство Media Trade, 2006.

Буйняк М., Борисова Е. Моя мастерская и шагаловский феномен // Русский язык в центре Европы. – 2019. – № 19. – С. 120-121.

Буйняк М. Учебник русской словесности для гимназий с углубленным изучением русского языка в Словакии // Русский язык и литература в славянском мире. – Москва: Издательство Московский университет, 2020. – С. 311-314.

УДК 372.882:371.8

Буранова Нилуфар Шавкатовна,

преподаватель русского языка кафедры узбекского языка и литературы Андижанского государственного медицинского института; Узбекистан, г. Андижан, ул. Ю.Отабекова, д. 1, каб. 402; e-mail: liliaburanova4@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ключевые слова: чтение детей; хрестоматийная литература; внеклассное чтение; интерес к книге; читательская деятельность; художественная литература; художественные тексты; приобщение к чтению; проблемы чтения; читательские интересы.

Аннотация. В статье рассматривается чтение как незаменимый аспект современной жизни общества, в целом, и детей, в частности. Выявляется роль чтения в развитии личности и культуры. Высказывается мысль о том, что одним из главных мотивов обращения к книге остаются школьная программа и учебные задания, прежде всего, по литературе.

Buranova Nilufar Shavkatovna,

Teacher of the Russian Language of Department of Uzbek Language and Literature, Andijan State Medical Institute, Uzbekistan, Andijan

READING IS AN IMPORTANT ASPECT OF MODERN LIFE

Keywords: reading children; textbook literature; extracurricular reading; interest in the book; reading activity; fiction; literary texts; introduction to reading; reading problems; reading interests.

Abstract. The article examines reading as an irreplaceable aspect of modern life in society in general and children in particular. The role of reading in the development of personality and culture revealed. The idea is expressed that one of the main motives for referring to a book is the school curriculum and study assignments, primarily in literature.

Изобретение письменности и книгопечатания – два величайших достижения цивилизации, без которых и сама цивилизация была бы, наверное, невозможна. В романе-антиутопии «451° по Фаренгейту» Рей Брэдбери показал, что стало с человечеством после полного уничтожения книг: в обществе перестали осознаваться социальные проблемы, так как нет книг, заставляющих задумываться, анализировать, принимать решения. Но общество, не знающее сомнений, тревог, эмоциональных взлетов и падений, бездуховно, мертво.

Творчески воссоздавая действительность, писатель не только выражает своё понимание её закономерностей, сущности явлений, но и даёт им оценку.

Касаясь в первую очередь общественных отношений, жизни человека в обществе, литература способствует воспитанию у человека мыслей и чувств, осознанию долга перед Родиной и народом.

12 января 2017 года Президент Узбекистана Шавкат Мирзиёев подписал распоряжение «О создании комиссии по развитию системы издания и распространения книжной продукции, повышению и пропаганде культуры чтения» [https://nrm.uz/contentf?doc=488723_rasporyajenie_prezidenta_respubliki_uzbekistan_ot_12_01_2017_g_n_r-4789_o_sozdanii_komissii_po_razvitiyu_sistemy_izdaniya_i_rasprostraneniya_knijnoy_produkcii_povysheniyu_i_propagande_kultury_chteniya].

Документ предусматривает разработку комплексной программы мер по развитию системы издания и распространения книжной продукции: пропаганду культуры чтения, отбор лучших произведений национальной и мировой литературы для внеклассного чтения в образовательных учреждениях страны, пересмотр перечня хрестоматийной литературы и внедрение в учебный процесс системы написания сочинения на основе прочитанных произведений. Работа по реализации данного весь-

ма актуального документа будет способствовать повышению интеллектуального уровня нашей молодежи, обеспечению образовательных учреждений художественной, просветительской, научно-популярной и воспитательной литературой, совершенствованию отбора и перевода лучших классических и современных произведений узбекской, и зарубежной литературы, а в конечном итоге – формированию высокой культуры чтения в стране.

Однако в последнее время начинает беспокоить то, что молодое поколение предпочитает чтению компьютерные игры, «гуляет» по безбрежным «просторам» интернета. Стремление молодежи к быстрому получению информации обуславливает снижение интереса к книге, мешая формированию активной гражданской позиции. Большую часть времени поглощают телепросмотры, компьютерные игры, социальные сети, на чтение же художественной литературы не остается ни времени, ни желания.

Сегодня одним из главных мотивов обращения к книге остаются школьная программа и учебные задания – прежде всего по литературе. Но учащиеся, к сожалению, не интересуются даже произведениями школьной программы, и это повод для тревоги, ведь именно в этом юном возрасте формируются не только любовь к книге, но и жанровые предпочтения.

Лучшие произведения художественной литературы призваны формировать и удовлетворять духовные, социальные и образовательные потребности. Произведения, предусмотренные учебными программами, помогают получить представление о непреходящих нравственных ценностях. Английский писатель Джозеф Аддисон еще в XVII веке писал: «Чтение для ума – то же, что физическое упражнение для тела» [Аддисон 2012 : 56]. Дидро считал, что люди перестают мыслить, если перестают читать. В связи с этим нами начато исследование по развитию внеклассного чтения в общеобразовательных школах Узбекистана.

Исследования, проведенные в разных странах, выявили, что «читатели» от «нечитателей» отличаются интеллектуальным развитием. «Читатели» способны мыслить категориями проблем, охватывая целое и устанавливая иногда даже противоречивую связь явлений, более адекватно оценивают ситуацию, быстрее находят правильное решение, у них развито творческое воображение, они лучше владеют речью, точнее формулируют мысль, свободнее пишут, более коммуникабельны и приятны в общении, более критичны и самостоятельны. Таким образом, чтение формирует наиболее развитого и социально ценного человека. Чтение рассматривается некоторыми социологами как надежный, чуткий и даже универсальный индикатор состояния общества.

К сожалению, в век информационных технологий чувства, переживания, отношения отодвигаются на второй план, главное – информация, предпочтение отдается детективам, фантастике, научной литературе. Однако человеческий мозг устроен так, что информация лучше воспринимается в художественных образах, нежели в научных выкладках. Литературные произведения обладают огромной силой воздействия на человеческую душу, способны вызвать те или иные чувства, побуждают к размышлению о жизни, а иногда даже меняют мировоззрение. Сила влияния художественной литературы на человеческое сознание подобна силе влияния реальности, поскольку талантливый писатель способен передать сюжет насыщенно, в деталях, правдоподобно, интригуяюще – «как в жизни», и невозможно оторваться от книги, ее читают на одном дыхании. Иными словами, книга овладевает сознанием человека. Известный прозаик Юрий Бондарев [Бондарев 1973: 45] так характеризовал роль литературы: «Это великое переселение из мира внешнего в мир внутренний... ей (литературе) дано проводить всеобщую ревизию совести, порицать мировой порок безразличия друг к другу, жестокость, алчность, варварское соперничество с самой природой. Словом начинались ненависть, войны, вражда, национализм, разру-

шались стыдливость, чистота, мораль, целые культуры, но словом увеличивались и любовь, и раскаяние, начинались великие революции, новые эпохи, прекрасные книги, благословенная тишина мира».

Таким образом, книга аккумулирует достижения многовековой культуры человечества и является важнейшим источником знаний, средством самообразования и саморазвития. Она позволяет познать окружающий мир, разобраться в мыслях, чувствах, потребностях, найти дорогу в жизни, наметить программу самовоспитания и нравственные ориентиры, от которых зависит духовное здоровье и будущее нации.

В современном обществе «экономики знаний» чтение и «человек читающий» все больше осознаются как национальная ценность. Все мы понимаем, что читающие нации начинаются прежде всего с детей, которые любят читать. Сегодня в Узбекистане необходимо осознание проблемы чтения детей и подростков в качестве национальной проблемы. Это связано также с тем, что не только уроки литературы, но также и внеклассного чтения школьников остро нуждаются в увеличении часов на изучение, расширении списка тем, рекомендованных для изучения и применении новых педагогических технологий в практику преподавания. Анализ программ по русской литературе в школах республики за последние 5 лет свидетельствует о существенном сокращении часов по дисциплине, что негативно отражается на уровне и качестве образования в общеобразовательных школах.

В рамках педагогического эксперимента нами было проведено анкетирование среди учащихся общеобразовательной школы № 24 города Андижан. В анкетировании приняли участие учащиеся 6, 7, 8 классов, всего 82 ученика.

На вопрос: «Как часто вы читаете?» только 4% ответили ежедневно; 8% ответили 2-3 часа в неделю, 88% – не читаю вообще.

На вопрос: «Как предпочитаете проводить свой досуг?», 10% ответили за телевизором, 42% – за компьютером и всего 8% – за чтением любимой книги.

На вопрос: «Какие жанры художественной литературы Вы предпочитаете читать?», 15% ответили классику, 11% – сказки, 19% – детектив. Особой популярностью среди школьников пользуется фантастика – 44%. Наименьшей популярностью – периодические издания 3%. 7% учащихся не читают вообще никакую литературу.

На вопрос: «Чем для вас является книга?» 16% ответили, что это источник духовного познания, 7% – источник эстетического наслаждения, 45% – средство для подъема образовательного уровня, 32% – ничем не является.

На вопрос: «Как часто Вы посещаете школьную библиотеку?» 4% школьников ответили, что посещают библиотеку часто, 92% – только по необходимости, 4% не посещают библиотеку совсем.

На вопрос: «Имеется ли у вас домашняя библиотека?» 75% школьников ответили, что имеется, но маленькая, 12,5% имеют большую библиотеку, у 12,5% нет никакой.

На вопрос: «Принято ли проводить в вашей семье семейные чтения?» 21% ответили, что да, 63% – нет, не знаю – 4%.

На вопрос: «Хотели бы Вы, чтобы в школе было введено внеклассное чтение?» 33% школьников считает, что хотели бы, 21% – затрудняются ответить, 46% – не имеют представления об этом.

Анализ данного анкетирования позволил сделать нам некоторые выводы и определить этапы работы с учениками в процессе изучения русской литературы в средних классах общеобразовательной школы. Мы связываем нашу деятельность с чтением и анализом художественных произведений в средних классах общеобразовательных школ Узбекистана, с моделированием ситуаций, основанных на особенностях восприятия читателями-школьниками произведений русской классической и

современной литературы, с развитием творческих способностей детей и строим нашу работу на взаимодействии уроков литературы и внеклассным чтением.

ЛИТЕРАТУРА

Распоряжение президента Республики Узбекистан от 12.01.2017 г. № Р-4789. О создании комиссии по развитию системы издания и распространения книжной продукции, повышению и пропаганде культуры чтения. – URL: https://nrm.uz/contentf?doc=488723_rasporyajenie_prezidenta_respubliki_uzbekistan_ot_12_01_2017_g_n_r-4789_o_sozdanii_komissii_po_razvitiyu_sistemy_izdaniya_i_rasprostraneniya_knijnoy_produkcii_povysheniyu_i_propagande_kultury_chteniya (дата обращения: 21.09.2021).

Аддисон Дж. Совет мудрого о препровождении времени. – СПб.: Издательство «Санктпетербург, Типография Б. Л. Гека», 2012. – 198 с.

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство РУДН, 2007. – 185 с.

Бондарев Ю. Главная книга. – Издательство «Молодая гвардия», 1973.

УДК 378.016:811.161.1:821.161.1(Достоевский Ф. М.)

Бутакова Лариса Олеговна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, славянского и классического языкознания Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского; 644077, Россия, г. Омск, пр. Мира, д. 55, каб. 218; e-mail: larisabut@rambler.ru

Ф. М. ДОСТОЕВСКИЙ И ЕГО ТВОРЧЕСТВО КАК ОБРАЗЫ СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: образ сознания; ассоциативные эксперименты; ментальная репрезентация; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; русская литература; русские писатели; литературное творчество.

Аннотация. Актуальность работы связана с изучением результатов интерпретации значимого феномена русской культуры – личности Ф. М. Достоевского и его творчества – сознанием носителей китайского языка, психолингвистическим подходом к языковому сознанию индивидов, возможностью выведения на поверхность определенных фрагментов с помощью направленных ассоциативных экспериментов. Цель – реконструировать фрагмент языкового сознания носителей китайского языка, содержащий ментальные репрезентации образа Ф. М. Достоевского, его произведений и их героев. Проблема исследования состоит в выявлении связи ментальных репрезентаций своеобразного феномена культуры с изучаемым языком, средствами актуализации субъективных смыслов. Эксперимент позволил установить опоры, выявить характер ментальных репрезентаций, что имеет практическое значение для преподавания РКИ в китайской аудитории.

Butakova Larisa Olegovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Russian Language, Slavic and Classic Linguistics, Omsk Dostoevsky State University, Omsk, Russia

F. M. DOSTOEVSKY AND HIS CREATIVITY AS FRAGMENTS OF THE CHINESE'S LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Keywords: image of consciousness; associative experiments; mental representation; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; Russian literature; Russian writers; literary creation.

Abstract. The relevance of the work is associated with the study of the results of interpretation by the consciousness of Chinese speakers of a significant phenomenon of Russian culture

(the personality of F. M. Dostoevsky and his work), the psycholinguistic approach to the linguistic consciousness of individuals, the possibilities of a directed associative experiment. The goal is to reconstruct a fragment of the linguistic consciousness of Chinese speakers containing mental representations of the image of F. M. Dostoevsky, the works themselves and their heroes. The problem of the research is to identify the connection between the mental representations of a kind of cultural phenomenon with the studied language, by means of actualizing subjective meanings. The experiment made it possible to establish the nature of the mental representations of the Chinese participants in the experiments and the methods of their presentation at the level of the Russian utterance, which is of practical importance for teaching the Russian language to the Chinese audience.

Цель статьи – представить образ Ф. М. Достоевского, героев его произведений, сами произведения как фрагмент языкового сознания носителей китайского языка.

Актуальность исследования определяется активной разработкой в современной лингвистике проблем соотношения языка и сознания, стратегий концептуализации определенных феноменов культуры, качества ментальных репрезентаций, способов выявления образов сознания, связанных с родным и изучаемым языком; а также опорой на положения экспериментальной психолингвистики (проблемы языкового сознания, субъективной семантики, ментального лексикона на родном и изучаемом языках) [Залевская 2011, 2014; Курганова 2019; Пищальникова 2021; Пищальникова, Сонин 2017; Тарасов 2000; Уфимцева 2003 и др.]. Очевидно, что феномены чужой культуры существуют в языковом сознании индивида в виде не до конца ясных образов «для себя», но могут быть выведены «на поверхность» в виде образов «для других».

Методологическая основа исследования связана с положениями русской психолингвистической школы в области теории сознания и его структуры (А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, Ф. Е. Василюка, В. Ф. Петренко), теории ментального лексикона (А. А. Залевской, Н. О. Золотовой, Е. Ф. Тарасова, Н. В. Уфимцевой). Важно то, какие продукты переработки опыта познания и общения отражаются человеком, изучающим другой язык, в семантике языкового знака, какие формы репрезентации знаний вовлекаются в процесс опознания слова, как они существуют в сознании не носителей языка, какие компоненты-опоры формируются в сеть причинно-смысловых связей, или «облачный сервис» для поиска кратчайших и эффективных путей идентификации слова, которые индивид неосознанно выбирает в ходе речемыслительной деятельности [Голубева 2016: 90] в связи с культурно значимыми объектами.

Гипотеза: феномен культуры, созданный жизнью и творчеством писателя, интерпретируется сознанием носителей других языков и культур в виде своего рода ментальной репрезентации, связанной с изучаемым языком. Он существует в виде динамичного образования, включающего взаимосвязанные компоненты языкового сознания. Направленный ассоциативный эксперимент, задающий тип речевой деятельности по продолжению начатого высказывания, – эффективное средство выявление частей образа сознания, имеющего «рассеянное» когнитивное представление.

Материал. Результаты направленного ассоциативного эксперимента, проведенного с помощью письменных анкет в апреле-июле 2021 г. с участием реципиентов – носителей китайского языка, знающих русский язык и пользующихся им в профессиональных целях в Китае (переводчиков, преподавателей русского языка как иностранного в китайских вузах, студентов, магистрантов, аспирантов русских отделений факультетов иностранных языков). **Респонденты:** 60 мужчин и женщин возрастом от 21 года до 54 лет, проживающих в Пекине, Сиане, Ухане, Шанхае, Тайчжоу, Шэньяне, Цзинане, Вэйане.

Методы: направленный ассоциативный эксперимент, включающий стимулы – незаконченные высказывания «Достоевский – это ...», «Достоевский какой ...», «Если бы я был Раскольниковым, то ...», «Если бы я мог встретиться с Достоевским, то я бы спросил его ...» и т. п. (всего 12 стимулов), моделирование семантического поля, статистический анализ.

Результаты исследования. Эксперименты показали следующее. Совпадающих реакций не так много в каждом из полученных семантических полей, что закономерно для экспериментов с участием не носителей русского языка разного возраста и уровня владения русским как иностранным. При этом количество отказов минимально. Основная часть реципиентов пытались достроить незаконченные высказывания до правильных в грамматическом отношении и понятных в семантическом плане предложений – *Социальный писатель, философ-социалист, заинтересовался социализмом, так как он считал, что эта теория может решить социальные проблемы и имеет большое влияние на русскую мододежду.*

Смысловое поле идентификации (реакции, завершающие высказывание «Достоевский – это...») содержит актуальные признаки величия (50% респондентов отметили этот признак с помощью прилагательного *великий*), русскости и творческой принадлежности (57% отметили оба признака с помощью сочетания *русский писатель*, 16% добавили к указанным признакам философичность за счет употребления существительного *философ*, один респондент назвал писателя *философским человеком*, *трудно понятным*, 16% обозначили его как *мыслителя*, один респондент добавил признак мастерства с помощью существительного *мастер*, встречается соединение указанных признаков *классик русской литературы, писатель, мыслитель, философ*). Варианты признака величия реализованы за счет прилагательного *выдающийся* – *выдающийся русский писатель 19 века*, сравнительной степени – *величайший русский реалист, который описывает человеческое страдание, безумие и порок, вместе с тем величайший поэт евангельской любви; русский писатель, философ, публицист XIX века. Получил мировое признание как один из величайших романистов; сочетания высшая степень* – *высшая степень реализма, глубина русской литературы, философ, пионер социально-философских романов*. 23% респондентов идентифицировали писателя с помощью оборота *один из* – *один из самых известных русских писателей; один из самых читаемых романистов; один из самых великих писателей в мире.*

Смысловое поле чтения (реакции, завершающие высказывание «Достоевского я читал») состоит из реакций трех типов: констатирующих факт чтения произведений писателя, сопровождаемый временной, качественной, количественной оценкой или указанием на произведения (37%) – *читала несколько раз; в университете. Я читала «Преступление и наказание». Но для меня очень трудно понять его замысел; трудно и медленно; редко; содержащих названия произведений (60%)* – *«Преступление и наказание», «Братья Карамазовы», «Идиот»; Братья Карамазовы и Преступление и наказание (это еще не прочитала)* (абсолютным лидером является роман «Преступление и наказание»); отрицающих факт чтения – *没读过可以写 НЕ читал; Не читала (3%)* (способ репрезентации – сочетание китайского и русского языков).

Смысловое поле характеристики (реакции, завершающие высказывание «Достоевский какой...») имеет черты сходства с полем идентификации. Отличие состоит в преобладании неразвернутых реакций, соединении контрастных характеристик. 27% респондентов охарактеризовали Достоевского с разной степенью вариативности как *великого – великий писатель; великий человек, который вносил большой вклад в русской культуре; великий, жалкий, загадочный; великий, талантливый, блестящий, выдающийся, умный, стремящийся к творческой работе,*

заботливый, проницательный, ответственный и упорный писатель; 20% как гениального – гениальный и в то время сумасшедший; гениальный человек; гениальный!; 10% как умного – умный; умный человек, который писал много хороших произведений; умный, сложный, эмоциональный; 10% как глубокого – глубокий мыслитель; глубокий, страдавший, сложный; 10% как несчастного – несчастные и смелые люди, талантливый писатель; несчастные люди и великие писатели. Были отмечены свойства противоречивости, одиночества, пессимизма – пессимистический и серьезный; противоречивый; реалистичный, противоречивый; он был одиноким, чужим всем человеком; осторожный, утонченный, серьезный, талантливый.

Смысловое поле рефлексии по поводу Раскольникова (реакции, завершающие высказывание «Если бы я был Раскольниковым, то...») наполнено реакциями, передающими сценарии отрицания поступка героя (80%) – не убил бы та женщина; я буду действовать, чтобы гнаться за своей мечтой; хотя жить трудно, но я не совершала преступление; я могу попытаться сделать свою жизнь счастливее (2); Я буду бороться против этого темного общества. Хотя я беден, я должен отражать свои собственные ценности; я бы жил рядовым, старался, чтобы мама и младшая сестра жили легче; согласия с поступком героя (10%) – Я поступлю так же, как он, исповедуюсь и раскаиваюсь; я тоже убила той старухи; сложного отношения к жизни и герою (6%) – я не знаю, как делать с жизнью; Я не знаю, как сбалансировать идеал и реальность; отказы составили 4%.

Смысловое поле возможной встречи с Достоевским (реакции, завершающие высказывание «Если бы я мог встретиться с Достоевским, то я бы спросил его ...») самое богатое по составу смыслов и разнообразию способов их выражения. 10% респондентов спросили бы, какой герой ему больше всех нравится; по 7% – Почему он писал так много великих произведений / такие книги? Какая цель у него?; Какая сила заставляет его анализировать глубины человеческих душ и стоять лицом к лицу с темной стороной человеческой натуры? Области единичных ответов отражают психологизм творчества писателя – почему в произведении использовал много психологических описаниях; Каково было его особое настроение и психологическое состояние, когда он создавал эти романы, и для чего он создавал эти романы?; базовые идеи творчества – как у него возникла теория сильной личности?; как вы думаете о выражении «Красота спасет мир»?

Выводы. В сознании участников экспериментов – носителей китайского языка, изучающих и пользующихся русским языком в профессиональных целях, сформированы модально окрашенные образы, связанные с жизнью и творчеством Ф. М. Достоевского, существующие в виде набора ментальных репрезентаций. Опорами для выведения их на поверхность являются смысловые компоненты, связанные с героями, произведениями, значимыми эпизодами сюжетов, трагическими моментами жизни писателя.

ЛИТЕРАТУРА

- Голубева О. В. Теория эвиденциальности выводного знания: дис. ... д-ра филол. наук. – Тверь, 2016. – 345 с.
- Залевская А. А. Значение слова через призму эксперимента. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2011. – 240 с.
- Залевская А. А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход. – Тверь: ТГУ, 2014. – 222 с.
- Курганова Н. И. Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 3 (41). – С. 24-38.
- Пищальникова В. А., Сонин А. Г. Общее языкознание. – Москва: Р. Валент, 2017. – 480 с.

Пищальникова В. А. История и теория психолингвистики. – Москва: Р. Валент, 2021. – 488 с.

Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – Москва: ИЯ РАН, 2000. – С. 24-32.

Уфимцева Н. В. Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 102-111.

УДК 378.016:811.161.1

Дзюба Елена Вячеславовна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и РКИ Уральского государственного педагогического университета; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: ev_dziuba@uspu.me

Кислицкий Павел Константинович,

студент 3 курса Института филологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: p.kislickiy@gmail.com

СТРАТЕГИИ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ И ДЕСТЕРЕОТИПИЗАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОССИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Ключевые слова: лингвострановедение; лингвокультурология; этнические стереотипы; стереотипизация; дестереотипизация; когнитивные стратегии; межкультурная коммуникация; русский язык как иностранный; РКИ; учебники русского языка; методика преподавания русского языка; образ России; учебные материалы; анализ учебников.

Аннотация. Исследование посвящено анализу лингвострановедческой и лингвокультурной составляющей учебников русского языка как иностранного. В статье вводятся понятия стратегий стереотипизации и дестереотипизации. На материале зарубежных учебников русского языка как иностранного отмечаются факты формирования этностереотипов, влияющих на создание системы знаний и представлений о России и русских. Выявлены случаи сознательного развенчивания авторами предубеждений, что было определено как стратегия дестереотипизации знаний и представлений о стране изучаемого языка и ее народе.

Dzyuba Elena Vyacheslavovna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and RFL, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kislitsky Pavel Konstantinovich,

3rd year Student of Institute of Philology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

STRATEGIES FOR STEREOTYPIZATION AND DESTEREOTYPIZATION OF REPRESENTATIONS ABOUT RUSSIA IN FOREIGN TEXTBOOKS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: linguistic and cultural studies; cultural linguistics; ethnic stereotypes; stereotyping; destereotyping; cognitive strategies; intercultural communication; Russian as a foreign language; RFL; Russian language textbooks; methods of teaching the Russian language; the image of Russia; educational materials; textbook analysis.

Abstract. The research is devoted to the analysis of the linguistic and cultural and linguocultural components of textbooks of Russian as a foreign language. The article introduces the concepts of stereotyping and de-stereotyping strategies. The facts of the formation of ethnic stereo-

types influencing the creation of a system of knowledge and ideas about Russia and Russians are noted on the material of foreign textbooks of Russian as a foreign language. Cases of deliberate debunking of prejudices by the authors were identified, which was defined as a strategy for destereotyping knowledge and ideas about the country of the target language and its people.

Введение. Стереотипы принято считать «схематичными, стандартизированными образами или представлениями о социальном явлении или объекте», которые являются «эмоционально окрашенными и устойчивыми» [цит. по: Тер-Минасова 2000: 137].

Этнические стереотипы представляют собой некие сформированные предубеждения о той или иной стране, ее народе, национальном характере людей отдельной национальности и т. д. С. Г. Тер-Минасова, разделяя мнение А. В. Павловской, уточняет: «При всем своем схематизме и обобщенности стереотипные представления о других народах и других культурах подготавливают к столкновению с чужой культурой, ослабляют удар, снижают культурный шок» [Тер-Минасова 2000: 138]. А. В. Павловская замечает: «Стереотипы позволяют человеку составить представление о мире в целом, выйти за рамки своего узкого социального, географического и политического мира» [Павловская 1998: 17]. Мысль о первичности стереотипного знания и представления о том или ином народе и/или его стране высказывали еще в советское время Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. Исследователи указывали на необходимость осуществления процесса аккультурации иностранцев при изучении русского языка и культуры и выделяли три этапа аккультурации, ср.: «Аккультурация складывается из трех планов усвоения новой культуры. Во-первых, сведения и представления о нашей действительности, уже имеющиеся у иностранцев, при условии их адекватности и позитивности подлежат закреплению и активизации. Во-вторых, необходимо значительно увеличить запас знаний обучающегося, поскольку их исходный уровень, как правило, бывает недостаточным. Наконец, в-третьих, должны систематически устраняться предвзятые, извращенные, неадекватные знания о Советском Союзе (так называемые стереотипы сознания)» [Верещагин, Костомаров 1990: 11]. Иными словами, в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо опираться на сложившиеся в сознании представителей иной лингвокультуры стереотипы о России и русских. При этом позитивные и, добавим: объективные, стереотипные знания и представления следует утверждать и углублять, негативные и/или необъективные следует исключать или разрушать, заполнять соответствующие когнитивные ячейки адекватным реальности знанием. Вероятно, такой объективный подход к формированию знаний и представлений о России и русских позволит снизить градус возможной конфликтности в межкультурной коммуникации, которая сегодня доминирует в глобальном политическом и медийном дискурсах, существенным образом влияющих и на дискурс образовательный.

Исходя из этих двух позиций – утверждающей объективные и позитивные стереотипы и разрушающей негативные и необъективные – мы выделяем два типа стратегий, которые могут быть актуальны при формировании учебного контента по русскому языку как иностранному: **стратегию стереотипизации** (стратегия формирования и утверждения объективных стереотипов о стране и ее народе, в данном случае – о России и русских) и **стратегию дестереотипизации** (стратегия разрушения необъективных стереотипов о стране и ее народе, здесь: стратегия развенчания мифов о России и русских).

Наличие в некоторых учебниках негативного и искаженного образа России отмечали разные исследователи [Ардатова 2015; Веснина, Кирилова 2019; Дзюба 2019; Еремина 2019; Милославская 2012, 2015; Пирожкова 2019 и др.]. Между тем, стремление к объективности в образовательном процессе требует избавления от необоснованных и порой заведомо ложных предубеждений и их развенчивания. Дан-

ное исследование имеет **цель** ответить на следующие вопросы: используется ли в учебниках русского языка как иностранного (в данном случае – зарубежных) стратегия не только стереотипизации, но и дестереотипизации? Развенчивают ли составители учебников мифы о стране изучаемого языка и ее народе?

Материал и методы исследования. Материалом для данного исследования послужили учебники русского языка как иностранного М. Бекур и Ж. Борзич «Méthode 90 – Le russe en 90 Leçons et en 90 jours» («Метод 90 – Русский за 90 уроков и за 90 дней»), «全新大学俄语泛读教程» (Quánxīn dàxué èyǔ fàndú jiàochéng, «Новый университетский курс экстенсивного чтения по русскому языку») Х. Хэ, Б. Ма, Ц. Ли, «大学俄语东方» (dàxué èyǔ dōngfāng, «Русский язык для университета. ВОСТОК», далее «ВОСТОК») под редакцией Ши Тецяна, первая часть комплекса «Беседа» Анны Падо и некоторые другие учебники.

Теоретические основы работы. Определение социальной стереотипизации, «упрощенного, схематизированного, зачастую искаженного... представления о каком-либо социальном объекте» [Чеканова 2017: 263-265], было введено создателем теории стереотипизации У. Липпманом. В современном научном сообществе область использования термина «социальный стереотип» расширилась, поэтому он часто используется как тождественный понятиям «этнический стереотип» и «национальный стереотип» [Илюшкин 2015].

Причинами возникновения социальных стереотипов С. А. Чеканова считает стремление человеческого сознания к конкретизации и выделению ведущих признаков для обозначения нескольких явлений [Чеканова 2017: 263-265]. Ведущие признаки, по словам Е. П. Мутавчи и Ж. В. Глотовой, в процессе исторического развития выделялись людьми посредством взаимодействия с представителями других государств (войны и политическая коммуникация в разные периоды существования государств), переложения «общей» информации на объекты стереотипизации (акцентирование на каких-либо элементах культуры: Япония ассоциируется с самураями, а государства африканского континента – с пустынями) и сравнения образа жизни жителей государств-объектов стереотипизации со своим укладом («...мы считаем, что все финны очень медлительны, англичане на завтрак кушают овсянку, а китайцы ходят толпами и все фотографируют») [Мутавчи, Глотова 2018].

Стереотипы играют значительную роль в межкультурной коммуникации: они «снижают культурный шок» [Тер-Минасова 2000; Кочнова 2018] с помощью распространения базовых и схематичных представлений о культуре другого народа. Однако необходимо отметить, что межнациональное взаимодействие не может строиться исключительно на основе предубеждений, так как для них часто характерна искаженность [Манцаева, Батаева 2019] и агрессивность [Попеня 2017]. Для того, чтобы избежать коммуникативных деформаций, стереотипы в процессе межнационального общения должны замещаться объективным знанием, а сами они «должны рассматриваться лишь как фактор, дающий первичное представление о том или ином народе» [Чеканова 2017: 263-265].

Стратегия стереотипизации представлений о России и русских в учебниках РКИ. Учебники русского языка как иностранного часто опираются на стереотипы: сами названия некоторых учебников свидетельствуют об этом, ср.: *Матрёшка* (болгарский учебник для школьников [Деянова-Атанасова, Радкова, Грозданова 2016] и отечественный учебник РКИ [Караванова 2015]), *Самовар* [Суворкина, Машовец 2010], *Жили-были* [Миллер, Политова, Рыбакова 2016].

Стереотипные образы часто представлены уже на обложках и/или первых страницах учебников (см. рис. 2 и 3).

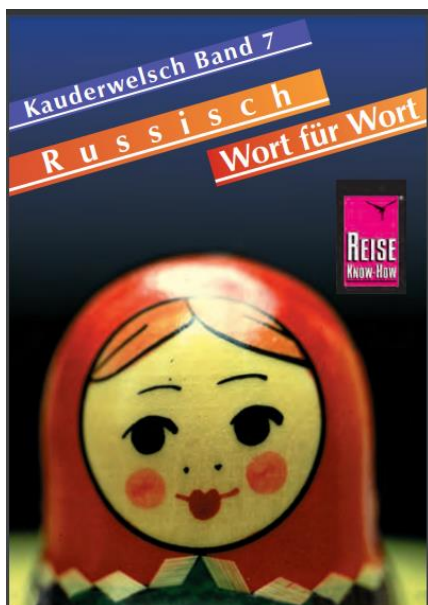


Рис. 2. Обложка учебника Russisch – Wort – Wort für Wort 10. Auflage 2002 erschienen im REISE KNOW-HOW Verlag Peter Rump GmbH



Рис. 3. Содержание учебника А. Падо. Беседа. Часть 1. Draco, 2019.

Посредством учебников иностранного языка, в т.ч. русского как иностранного, распространяются и негативные стереотипы о стране и ее народе. Анализируя учебную серию по русскому языку как иностранному С. Е. Чернышова «Поехали!», исследователь Д. А. Ивлева обратила внимание на своеобразный «юмор» составителя учебника, который проявляется в ряде учебных текстов: так, например, герой текста, университетский преподаватель, рассказывает о том, что студенты любят его лекции, только если перед ними он употреблял наркотики. Такие «шутки» остаются не прокомментированными, «что порождает различного рода домыслы, ведущие к формированию скорее негативного отношения к носителям изучаемого языка» [Ивлева 2013].

Еще одним примером утверждения негативных стереотипов (в данном случае – гендерных) могут служить контексты из зарубежных учебников русского языка, описывающих положение женщины: *Я за то, что женщине давно пора указать ее место: семья и только семья!* [Tall 1996: 181]; *будущее все-таки за женщиной-женой, а не за женщиной-министром* [Tall 1996: 181]; *...все должно быть направлено на воспитание детей и на завоевание права быть любимой женой* [Tall 1996: 182]; *женщины редко занимают руководящие посты в бизнесе и государстве* [Kagan 2015: 138]; *девочки часто вынуждены бросать школу / университет, чтобы помогать по дому или начать работать* [Kagan 2015: 138].

Одним из самых типичных стереотипов о русских является идея об их страсти к алкоголю. Даже первые шаги в русской грамматике не обходятся без упоминаний о водке, вине или пиве (рис. 1). Л. Е. Веснина и И. В. Кирилова в статье «Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект» анализируют китайский учебник «Чтение по русскому языку» Ши Тецяна и У Суцзюаня. Исследователи отмечают, что, по мнению составителей учебного пособия, «уровень смертности трудоспособного мужского населения России объясняется именно злоупотреблением алкоголем» [Веснина, Кирилова 2019: 83-88].

Оно - они



Это вино́.



Это ви́на.

оно	они
вино́	ви́на
мо́ре	моря́
упражне́ние	упражнения́
письмо́	пи́сьма
исключе́ния	
яблоко	ябло́ки
и́мя	име́ня
де́рево	деревья́

Рис. 1. Фрагмент учебника Edition Russian Step By Step Student Book 1.
First Edition School, USA. Editors: Ellen Weaver, Anna Watt, 2015.

Трансляция стереотипов – положительных, конечно, – возможна, но распространение необъективной стереотипизированной информации о стране изучаемого языка и ее народе приводит к созданию искаженного образа этой страны и, как следствие, межкультурному непониманию, развитию негативного отношения к русским, оправданию идеи превосходства одних этносов над другими.

Развенчиваются ли ложные стереотипы и мифы далее в этих учебниках? На этот вопрос далеко не всегда можно ответить утвердительно.

Стратегия дестереотипизации представлений о России и русских.

Изучение лингвострановедческой информации в ряде учебников РКИ показал, что распространение стереотипов в большей мере характерно для иностранных учебников, что вполне объяснимо нахождением их авторов далеко за пределами России. Транслируемые в учебных текстах и диалогах предубеждения в силу своей необъективности представляются не просто как искаженные и негативные, но часто даже как карикатурные: – *Ты ешь закуски и пьешь водку сегодня?* – *Да, я ем паюсную икру и пью водку. А вы что едите и пьёте?* – *Мы едим пирожки и пьём пиво* [Bécourt, Borzic 1990], *Русские пьют чай обязательно с сахаром, японцы пьют зеленый чай без сахара. Пить зеленый чай с сахаром считается в Японии дурным тоном* [Хэ, Ма, Ли 2009].

Работа с описанной ранее теоретической базой и практическое исследование стереотипов в зарубежных учебниках РКИ стали основой поиска примеров реализации в учебных материалах стратегии дестереотипизации, т. е. сознательного развенчивания составителями учебных пособий социальных и этнических мифов. Рассмотрим некоторые примеры, встретившиеся в зарубежных учебниках.

Во второй части учебного комплекса «ВОСТОК» в восьмом уроке представлен текст «Времена года в России», посвященный описанию сезонной погоды в разных частях страны. Кроме непосредственно описания климатического разнообразия на территории России, автор делает следующее замечание: «...пусть вас не пугает русская погода. Она... напоминает погоду в центральных европейских странах» [Ши 2008]. Этими словами фактически развенчивается «популярный» стереотип о якобы постоянном холоде и нескончаемом снегопаде в России.

Развенчаны стереотипные представления о российском климате и в учебном комплексе русского языка для польских студентов «Беседа» Анны Падо, причем сделано это в комической форме. В предложенном для чтения тексте повествуется о молодом человеке, который рассказывает, как он в интернет-чате подшутил над новозеландской учительницей русского языка, которая была убеждена в том, что летом в России очень холодно: – *У вас там в Москве, наверно, холодно...* // – *Да... холодно. Снег очень сильный.* При этом молодой человек находился в изнывающей от летней жары Москве. Далее рассказчик говорит своей собеседнице о том, что он только что пришел с охоты на медведя. Когда собеседница обвинила молодого человека в негуманном поступке по отношению к животному, он оправдался тем, что ему ничего не оставалось делать, ведь медведи нападают на детей и «отбирают у них бутерброды» [Pado 2019]. После вышеописанного диалога под заголовком «Стратегия понимания текста» представлено очень важное в интересующем нас аспекте замечание: «...Она хорошо знала русский язык, но не знала ничего о России. До чего смешно, если люди не знают реалий и распространяют глупости...» [Pado 2019]. Авторское замечание также является средством реализации стратегии дестереотипизации.

Заключение. Анализ зарубежных учебников русского языка позволяет сделать вывод, что для них характерна трансляция стереотипов о российской культуре. В процессе поиска примеров «разрушения мифов» в учебниках по РКИ было установлено, что когнитивная стратегия дестереотипизации на данный момент широко не используется. Работа же с найденными примерами в указанных учебниках и описание моделей развенчивания мифов на их основе позволяет сделать вывод о ценности такого материала в образовательном процессе. Благодаря такому материалу обучающиеся не только получают объективную, актуальную и, следовательно, методологически оправданную информацию о стране изучаемого языка, но и на собственном опыте убеждаются в том, насколько стереотипы могут искажать представление об иной культуре и как они способны влиять на межкультурную коммуникацию.

ЛИТЕРАТУРА

Ардатова Е. В. Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному // *Apriori*. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 3. – URL: www.apriorijournal.ru.

Веснина Л. Е., Кирилова И. В. Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект // *Филологический класс*. – 2019. – № 1 (55). – С. 83-88.

Деянова-Атанасова А. Д., Радкова А. Д., Грозданова Х. А. Руски език за 6 клас. Матрешка. – София : Просвета – София, 2016. – 158 с.

Дзюба Е. В. Когнитивные стратегии презентации образа России в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному для носителей славянских языков // *Филологический класс*. – 2019. – № 1. – С. 75-82.

Еремина С. А. Специфика презентации образа России в учебниках русского языка как иностранного для франкофонов // *Филологический класс*. – 2019. – № 3 (57). – С. 86-94.

Ивлева Д. А. Учебник русского языка как иностранного источник формирования и средство поддержания стереотипов // *Вестник ЧелГУ*. – 2013. – № 2 (293). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-istochnik-formirovaniya-i-sredstvo-podderzhaniya-stereotipov> (дата обращения: 23.08.2021).

Ильюшкин В. В. Этнические и социальные стереотипы // *European science*. – 2015. – № 3 (4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskie-i-sotsialnye-stereotipy> (дата обращения: 18.08.2021).

Караванова Н.Б. Матрёшка: Элементарный практический курс русского языка. – М.: Русский язык. Курсы, 2015.

Кочнова К. А. Роль этнических стереотипов в межкультурной коммуникации // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-etnicheskih-stereotipov-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 19.08.2021).

Манцаева А. Н., Батаева Д. Н. Этнические стереотипы в межкультурной коммуникации // БГЖ. – 2019. – № 2 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskie-stereotipy-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii-1> (дата обращения: 20.08.2021).

Милославская С. К. Учебник иностранного / русского языка как уникальное средство формирования «внешнего» образа страны и народа (к филологическому обоснованию лингвопедагогической имагологии) // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2015. – С. 142-151.

Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. – Москва: ФЛИНТА; Наука, 2012. – 327 с.

Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.

Мутафчи Е. П., Глотова Ж. В. Этнические стереотипы в межкультурной коммуникации // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskie-stereotipy-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 19.08.2021).

Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, В. Ю. Миков [и др.]; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – 208 с.

Павловская А. В. Россия и Америка. Проблемы общения культур. – М., 1998.

Падо, А. Беседа 1. Учебный комплекс для изучения русского языка. – Drago, 2019. – 130 с.

Пирожкова И. С. Когнитивные стратегии презентации образа России в британских учебниках английского языка как иностранного // Филологический класс. – 2019. – № 4 (58). – С. 31-39.

Попеня Е. А. Проявление агрессии в этнических стереотипах // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-agressii-v-etnicheskih-stereotipah> (дата обращения: 20.08.2021).

Суворкина Е. Г., Машовец Е. Н. Самовар: учебник русского языка для начинающих. – М., 2010. – 167 с.

Чеканова С. А. Роль стереотипов в межкультурном общении // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Выпуск 12. – С. 263-265.

Чернышов С. М. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – СПб.: Златоуст, 2009. – 280 с.

Ши Тецянь. Русский язык для университета. ВОСТОК. Книга для студента. (Часть 2). – Пекин: Высшее образование, 2008. – 254 с.

Хэ Хунмэй, Ма Бунин, Ли Цинхуа. Новый университетский курс экстенсивного чтения по русскому языку. – Пекин: Высшее образование, 2009. – 133 с.

Bécourt M., Borzic J. Méthode 90 – Le russe en 90 Leçons et en 90 jours. – Paris: Livre de Poche, 1990. – 464 с.

Kagan, O. E., Kudyma A. S., Miller F. J. Russian From Intermediate to Advanced. – Routledge Taylor and Francis Group, 2015. – 450 p.

Tall E., Vlasikova, V. Let's talk about life!: an integrated approach to Russian conversation. – JOHN WILEY & SONS, INC., 1996. – 274 p.

УДК 378.016:811.161.1:821.161.1(Бажов П. П.)

Ерёмина Светлана Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: swegle@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ: ВОСПРИЯТИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СКАЗОВ П. П. БАЖОВА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Ключевые слова: топонимика; диалектная лексика; лингвокультурология; лингвокультурные компетенции; художественные тексты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; иностранные студенты; уральская литература; уральские писатели; уральские сказы; литературные жанры.

Аннотация. Анализируется проблема адекватного восприятия и интерпретации художественного текста, имеющего ярко выраженный региональный компонент в виде топонимии и диалектной лексики. Рассматриваются возникающие при чтении на занятиях РКИ образно-понятийные и лингвокультурологические затруднения. Отмечаются культурно значимые мотивы, лежащие в основе сказов П. П. Бажова. Описываются упражнения при изучении сказов П. П. Бажова, способствующие развитию лингвокультурной компетенции у иностранных студентов.

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

LITERARY TEXT IN THE CLASSROOM OF RFL: PERCEPTION AND INTERPRETATION OF P. P. BAZHOV'S SKAZES

Keywords: toponymy; dialectal vocabulary; cultural linguistics; linguocultural competences; literary texts; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; foreign students; Ural literature; Ural writers; Ural tales; literary genres.

Abstract. There is a problem of adequate perception and interpretation of a literary text, which has a pronounced regional component in the form of toponymy and dialectal vocabulary. This article presents its analysis. When reading in the classroom of RFL, students are faced with figurative-conceptual and linguocultural difficulties. The tales of P. P. Bazhova have culturally significant motives that require analysis. The article describes exercises in the study of P. P. Bazhov, which contribute to the development of linguocultural competence among foreign students.

В современной методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) важное место занимает процесс приобщения иностранных учащихся к различным формам русской национальной культуры. Ведущие методисты преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного отмечают важность включения лингвокультурного и лингвострановедческого материала в систему занятий

(Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров 1990 г.; Л. С. Журавлёва, М. Д. Зиновьева 1984 г.; Г. Д. Томахин, Б. Н. Фомин 1986 г.; И. П. Лысакова 2004 г. и др.).

К текстам, содержащим значительный лингвострановедческий материал, относятся, в первую очередь, произведения художественной литературы. Вместе с этим изучение русского языка с опорой на художественный текст является одной из насущных проблем в методике обучения РКИ. Художественный текст насыщен, как правило, культурно-историческими, этнографическими и стилистическими лакунами, особенно таковыми являются произведения писателей, описывающих жизнь и нравы людей своего региона, в частности, П. П. Бажов. Художественный текст, имеющий региональный вектор, осложняется и тем, что, помимо идиостилевых особенностей, общих национально-специфических элементов, содержит языковые элементы, тесным образом связанные с определённой территорией, к которым относятся речевое поведение местного населения, его язык и топонимика. Данный языковой материал требует историко-культурного комментария. Учитывая все перечисленные проблемы, методисты предлагают адаптировать художественный текст.

Целью статьи является исследование того, как воспринимается творчество П. П. Бажова иностранными читателями, в каком объеме включаются тексты П. П. Бажова в учебники русского языка как иностранного, какова их интерпретация и какие приемы может использовать преподаватель РКИ, чтобы приобщить иностранцев к языку и ценностям русской культуры при изучении сказов.

Сказы П. П. Бажова широко известны в России, читают «Уральские сказы» и за рубежом. Отечественные читатели отмечают особенности сюжета и идею сказов, социальную ситуацию на Урале в XIX в., отмечают характер рабочих-горняков, особую лексику и топонимику. Ср.: «Уральские сказы»: Литература от Бажова – это не детская литература, как ошибочно можно подумать. Просто его книги рекомендованы к прочтению с детства. Ведь, как не с детства нужно знакомиться с такими определениями, как жадность, корысть, трудолюбие, упорство, мастерство... На фоне заводских поселков вокруг Медной горы автор (не повторяясь!), описывает мир быта рабочих-горняков, мастеров по камню, богачей-заводчиков и т. п. Сюжеты четко социально-окрашены, то есть, читая сказ, легко определяем мы добро и зло, корысть и ненависть, жадность и щедрость, делаем для себя выводы. Сказы интересно читать и взрослому человеку. Если он с детства начал подзабывать, где добро, а где зло; «Сочневы камешки»: Хозяйка горы, конечно, дама строптивая, но справедливая. К талантливым мастерам, горящим своим ремеслом, она благосклонна (хоть судьбы их тяжелы). А вот таких, которые на рудник идут в надежде быстро и легко разбогатеть – карает. При этом играет на слабостях этих 'халявщиков': лени и алчности. Концовка, конечно, предсказуема, но вполне логична, если знать норы Хозяйки. Было удивительно, если бы герой не получил по заслугам; «Про Великого Полоза»: Своеобразная старательская притча. Ведь «Великий полоз» сама суть Уральских гор. Во многих сказах «Великий Полоз» и образовал Уральские горы, окаменев. Ему приписывают указание месторождений золота. А близость золота я ощущаю часто, живя на самом краю Уральской платформы. Ведь совсем рядом с моим домом, который стоит на граните Урала, выработанное золотое месторождение, а в ближнем лесу разведочные шурфы; «Приказчиковы подошвы»: И поп не помог. Ни святая водичка, ни образок. Довольно странный образ Хозяйки Медной горы: внезапно её озаботило положение подневольных горняков. В первом рассказе ей как-то дела до людишек не было, а тут вдруг супротив крепостного права пошла. Ну, блажь всякая бывает, пройдёт; «Золотые дайки»: Это единственный сказ про берёзовское золото, и то – только про рудное. Все остальные 'золотые' сказы ближе к челябе – я их условно называю полёвско-иткульскими. «Огневушка-поскакушка» — про кособродское, там, кстати, и нашли один из самородков-рекордсменов «Лосиное ухо». Павел

Петрович планировал не одно произведение про Берёзовские дела, собирал материал, помешала смерть автора. В краевом литературоведении считается установленным, что один сказ П. П. Бажов посвятил бы Льву Брусницину — первооткрывателю рассыпного золота в России; сказ о Хозяйке Медной горы: «Самый отличный сказ Бажова. От него веет атмосферой Седого Урала с его легендами и мастерами. Это произведение о мастеровом уральце, который жил в бедности, а делал для людей запоминающиеся изделия из камня. Такие сейчас украшают музеи Москвы и С-Петербурга, А мастеров мало кто помнит. Этот рассказ гимн уральским умельцам» [Лаборатория фантастики <https://fantlab.ru/autor4157/responsespage1>].

Иностранные читатели благожелательно относятся к сказам П. П. Бажова, ставят их в ряд со сказками братьев Гримм или современным фэнтези. Следует отметить, что сказы, представленные в обзоре, иностранцы читали в переводе, и поэтому относятся к сказам, как сказкам. Причиной этого являются особенности перевода, при котором редуцируется язык и адаптируется сюжет. Сказ не имеет лексического эквивалента и на английский язык переводится как *fairy tale, tale, fable, fairy story*; русские имена и названия хранителей недр при переводе на другой язык теряют часть смысла, который дают словообразовательные возможности языка. А. Ю. Сафина отмечает трудности перевода на английский язык просторечий в сказках, ср.: «сочетание нарушения регулярного образования отрицательной формы в английском языке с употреблением лексических единиц возвышенной лексики (с пометой «поэт.») позволило переводчику передать особенность языка: *Не слушай, наша избушка-хороминка – harken not, harken not, hearth and home...* примеры просторечий были переведены с потерей лексической экспрессии: *крепко-накрепко уснуть – fall fast asleep, боязно – it was fright, лишку – too much, в примету не взяли – didn't pay any heed* [Сафина 2018: 246-247]. Лексические единицы, содержащие уменьшительно-ласкательные суффиксы, переводятся с их полной потерей, например: «*парнишечки – boys, головенки – heads, позднихонько – late*» [там же 248].

Иностранные читатели в первую очередь обращают внимание на сюжет, на фантастические образы и социальную и политическую ситуацию в России в XIX и XX веках. Например: «Violet: Действительно аккуратная коллекция сказок с Уральских гор России. Для американского читателя, который, вероятно, знаком в основном с немецкими и английскими баснями, эти истории совершенно уникальны и освежающе отличаются. Достаточно хороши для детей, но достаточно странные, чтобы удержать интерес взрослого. Если не считать последнего рассказа – своего рода причудливого кивка Ленину, – то сборник мне очень понравился; Scott: Меня перенесло в новую культуру, о которой я мало что знал. Мне показали крестьянскую культуру феодальных времен. Однако моя любимая часть – это фантастические явления божественных сил, которые вознаграждают за добрые дела и ужасно наказывают тщеславных и эгоистичных. Я, наконец, узнал, что такое малахит, и мне захотелось найти какое-нибудь художественное произведение из него. Я помню, как в Вене мы нашли несколько необработанных кусков, и я был очарован их красотой. По этим сказкам должен быть снят фильм; Dayna Smith: Это русская версия братьев Гримм, здесь содержатся классические русские народные сказки. Немного замучиваешься именами и географическими названиями, но эти истории того стоят, чтобы их прочитать» [livelib.ru]. Отзывы иностранцев о сказках и результаты переводов произведений П. П. Бажова помогают преподавателю РКИ увидеть проблемы, с которыми столкнется учащийся при чтении сказов в подлиннике.

В традиционной практике преподавания русского языка как иностранного методисты, стараясь избежать трудностей, с которыми может столкнуться ученик, редуцируют тексты сказов, при этом красота и самобытность художественного текста теряется. Показательными в этом отношении являются два учебника: пособие

О. С. Чубаровой «Пишем и читаем по-русски. Пособие по чтению и письму для детей соотечественников, проживающих за рубежом» и учебник «Восток: учебник по русскому языку: в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. Пекин: Изд-во иностранных языков и исследований, 2010. Ч. 4. 280 с. 史铁强. «东方: 俄语教材 4» 共八册. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2010. 280页. Урок 3. – С. 46-55 – Каменный цветок.

Исследователь учебного комплекса «Восток : учебник по русскому языку: в 8 ч., Ч. 4», Е. В. Дзюба, характеризуя представленность художественных текстов в учебнике, отмечает ряд недочетов в подаче сказа П. П. Бажова – это непродуктивная адаптация текста, искажение жанрового своеобразия. Текст подается под названием «Каменный цветок», но представляет собой соединение двух сказов П. П. Бажова «Каменный цветок» и «Горный мастер», «в учебнике произведение характеризуется как сказка, а не сказ. В рубрике «Вступительное слово» приводится комментарий: «Сказка... отражает события истории и особенности народного быта...» [Дзюба 2021: 243-254]. Е. В. Дзюба отмечает, что текст представляет собой вольный пересказ оригинала, при котором теряется архитектурная, жанровая и языковая специфика произведения [там же]. В пособии О. С. Чубаровой «Пишем и читаем по-русски» знакомству с творчеством П. П. Бажова посвящен Урок 22. Он называется «Каменный цветок». Текст предваряет небольшой словарь с пятью словами и их толкованием: добывать, коса, беда, задумать, пустить. Далее дается текст, но не сказа, а краткий рассказ о камне малахит и его добыче, о Медной горы Хозяйке, о мастере Даниле и его невесте. Заканчивается рассказ перечислением сказов Бажова, где ведется рассказ об этих героях. После текста даны интересные упражнения на освоение грамматики. Но для чтения не предлагается оригинальный текст. Учащиеся узнают, что есть писатель, рассказывающий о жизни горняков и камнерезов, но не могут почувствовать прелести художественного слова и таланта П. П. Бажова. Существует проблема изучения художественного текста, но если задача преподавателя состоит в том, чтобы приобщить иностранных студентов к русской национальной культуре во всем ее многообразии, то следует изучать оригинальный текст.

Изучение оригинального текста П. П. Бажова возможно и может быть успешным, если перед чтением текста провести более тщательную работу. Можно предложить студентам выполнить большее количество предтекстовых упражнений. Например, провести сравнительный анализ уже прочитанной сказки (она может быть и литературной – сказкой А. С. Пушкина) и сказа П. П. Бажова, чтобы показать разницу между сказкой и сказом.

Задание № 1. Прочитайте в таблице правила, разграничивающие жанр сказки и сказа. На примере зачина сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» и начала сказа П. П. Бажова «Живинка в деле» покажите обоснованность такого разграничения.

Сказка	Сказ
1. Есть традиционный зачин.	1. Нет зачина.
2. Нет образа рассказчика.	2. Есть образ рассказчика
3. Все герои делятся на добрых и злых.	3. Нет чёткого деления на злых и добрых героев
4. Не имеет реальной основы.	4. Имеет реальную основу.
Жил старик со своею старухой У самого синего моря; Они жили в ветхой землянке Ровно тридцать лет и три года. Старик ловил неводом рыбу, Старуха пряла свою пряжу.	Это ещё мои старики сказывали. После крепости было. Жил в те годы в нашем заводе Тимоха Малоручко. Прозванье такое ему на старости лет дали. На деле руки у него в полной исправности были. Как говорится,

Раз он в море закинул невод –
Пришёл невод с одною тиною.
Он в другой раз закинул невод –
Пришёл невод с травой морскою.
В третий раз закинул он невод –
Пришёл невод с одною рыбкой,
С не простою рыбкой – золотую.

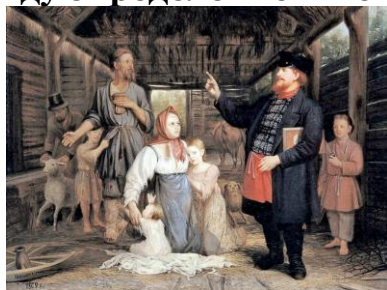
дай бог **вся**кому. И в **оста́льном** **изъя-**
ну не замеч**а**лось; плеч**о** **широ**кое,
грудь **кру**тая, ног**и** **дю**жие, шею ог-
лоб**л**ей не сразу согн**ё**шь. По **рабо**те
Тимо**х**а **во**все **ё**мкий был, **мно**го под-
ним**а**л и смека**л**ку им**е**л **большу**ю.
Т**о**лько покаж**и**, **живо** пере**й**мёт и не
хуже теб**я** **сделает**.

В предтекстовую работу с лексикой можно вводить диалектную и просторечную лексику, которая есть в тексте. При этом разговорную, просторечную и диалектную лексику и топонимику следует давать через приём тождества. Например, в названии сказа содержится разговорное слово ЖИВИНКА, которое требует словарного комментария. Ср.: **ЖИВИНКА**, -и, ж. (разг.). Живое, творческое начало в чем-н. Ж. в деле. Толковый словарь русского языка Ожегова и Шведовой [Ожегов, Шведова 1997].

Если возможно, то для объяснения непонятных слов вместе с определением желательно давать картинку.

Задание № 2. Прочитайте особые слова уральской речи. Найдите соответствие между определением и его толкованием.

Крепость



В России XVII-XIX веков называлась феодальная зависимость крестьянина от своего помещика.

Исправность



Устар. старательность, усердность, добросовестность при исполнении своих обязанностей, порученной работы

Дюжий



Очень сильный, здоровый, крепкого сложения, рослый (о человеке)

Оглобля



Один из двух длинных брусьев в экипаже, укрепленных концами на передней оси и служащих для запряжки лошади.

Бутовой ка-
мень



Куски природного **камня** неправильной формы, получаемые при разработке горных пород

Ёмкий



Диал. Способный работать хорошо физически и умственно

Огранка



Процесс шлифования камня, позволяющие придать ему необходимую форму и пропорции

В предтекстовую работу следует включать исторический комментарий и упражнения, помогающие понять особенности языка и культуры отдельной территории России, а также подвести иностранного обучающегося к идее авторского текста.

Задание № 3. Исторический комментарий. Прочитайте определения к терминам, обозначающим людей и особенности их жизни в XIX веке. Если возможно, подберите к терминам эквивалент на английском или родном вам языке. Попробуйте подобрать синоним на русском языке, описывающий подобное явление.

Исторический словарь.

бурлак – в старину рабочий в артели, которая вдоль берега против течения тянет суда бечевой

крепость 1 – 1. укреплённое место с долговременными оборонительными сооружениями; 2. тюрьма

крепость 2 – несвобода; зависимость крестьянина от воли помещика

крепостной – относящийся к общественному строю, при котором помещик имел право на принудительный труд, имущество и личность прикреплённых к земле и принадлежащих ему крестьян.

камнерез – человек, занимающийся обработкой камня

купечество – группа людей, владельцев торговых предприятий

гудок – звук свистка или сирены. В старые времена сигнал к началу работы на заводе.

В предтекстовую работу можно включить упражнения на работу по определению значений словообразовательных суффиксов.

Задание № 4. Определите, какое значение приобретает слово при прибавлении суффикса.

Галька – галл-еч-ка, **галечки**

Нож – **нож-ик**

Окно – ок-**ошк-о**

Хлеб – хлеб-ушек

Скотина – скотин-к-а

В притекстовую работу также следует включать упражнения на знакомство с необычными именами собственными и топонимами. такая работа требует частично-этимологического анализа. Можно познакомиться с исторической справкой происхождения фамилии и проанализировать, как понимается фамилия героя окружающими.

Задание № 5. Познакомьтесь с историей происхождения фамилии главного героя. Прочитайте в тексте, как комментирует фамилию автор сказа, объясните, почему рассказчик даёт такой комментарий.

Главный герой сказа – Тимоха Малоручко.

Современная русская **Фамилия Малоручко** берет свое начало с 1815 г. Загрузчики-выгрузчики – это профессия, от которой произошла **фамилия** в городе Верхоянск | Якутия. [Фамилии.инфо. <https://familii.info/person/ru-surname/840644/maloruchko/>]

Цитата из сказа: «Жил в те **годы** в **нашем** заводе Тимоха Малоручко. Прозвание такое ему **на старости лет дали**. На **деле руки** у него в **полной исправности были**. Как **говорится**, дай бог **всякому**».

Комментарий преподавателя или студента: *малоручко* – слово образовано сложением двух основ: мало (значение – небольшой) и ручко (слово *рука*, значение – кисть человека). Такая фамилия дана не потому, что у человека маленькие руки, а по профессии.

В ходе прочтения самого сказа в притекстовых упражнениях студентам можно предложить найти подобных или противоположных героев в собственной культуре. Осмысление сходства и различия в культуре страны изучаемого языка и в родной культуре приводит к более глубокому пониманию особенностей стиля жизни, ценностных установок, социальных норм поведения, характерных для русского народа.

Данное исследование не ставит целью директивно предписывать работу с художественным текстом на занятиях русского языка как иностранного. В статье предложены пути, которые, по нашему мнению, могут снять комплекс понятийных и языковых трудностей, с которыми сталкиваются студенты, приблизить учащихся к осознанию морально-этических идеалов, духовных ценностей и восприятию социокультурной и языковой картины мира страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М., 1990.

Восток: учебник по русскому языку: в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2010. – Ч. 4. – 280 с.
史铁强.«东方: 俄语教材 4» 共八册.— 北京: 外语教学与研究出版社, 2010. 280页.
Урок 3. – С. 46-55 – Каменный цветок.

Дзюба Е. В., Ткаченко Ю. Г. Художественный текст в учебнике РКИ: объект изучения или средство обучения? // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 243-254.

Журавлёва Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению: на материале художественных текстов. – М., 1984.

Лаборатория фантастики. Все отзывы на произведения Павла Бажова. – URL: <https://fantlab.ru/autor4157/responsespage1> (дата обращения: 20.09.2021).

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд. – М., 1997. – 944 с.

Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш.учеб.заведений / Г. М. Васильева [и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. – М.: Гуманитар.изд.центр «ВЛАДОС», 2004. – 270 с.

Сафина А. Ю. Особенности перевода сказа П. П. Бажова «Голубая змейка» на английский язык // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VII Международной научной конференции молодых ученых, Екатеринбург, 09 февраля 2018 года / Министерство образования и науки Российской Федерации; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; Уральский гуманитарный институт; общее редактирование Ж. А. Храмушина, А. С. Поршнева, С. А. Иванова, С. К. Пестерев. – Екатеринбург: Издательство «УМЦ УПИ», 2018. – С. 245-249.

Томахин Г. Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании // Русский язык за рубежом. – 1995. – № 1.

Томахин Г. Д., Фомин Б. Н. Проблематика сопоставительного лингвострановедения // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. VI Международный Конгресс МАПРЯЛ: Доклады советской делегации. – М., 1986.

Фамилии.инфо. – URL: <https://familii.info/person/ru-surname/840644/maloruchko>.

Чубарова О. С. Пишем и читаем по-русски. Пособие по чтению и письму для детей соотечественников, проживающих за рубежом. – М.: Русский язык. 2006. – 112 с., илл. – (Серия «Русский язык с мамой»). Урок 22. Каменный цветок, с. 86.

LibreBook. Павел Петрович Бажов. Уральские сказы – П. Живинка в деле. – URL: https://librebook.me/uralskie_skazy_ii/vol1/13 (дата обращения: 20.09.2021).

LiveLib. Что иностранцы пишут про «Малахитовую шкатулку» и другие сказы Бажова? – URL: <https://www.livelib.ru/articles/post/85075-chto-inostrantsy-pishut-pro-malahitovuyu-shkatulku-i-drugie-skazy-bazhova> (дата обращения: 20.09.2021).

PRO книги. Сказки П.Бажова, что иностранцы думают о сказках Бажова. – URL: https://zen.yandex.ru/media/id/5f8722af89171a0e2f79963d/skazki-pbajova-chto-inostrancy-dumaiut-o-skazkah-bajova-60d7076880_a7ce60d59ffde1 (дата обращения: 20.09.2021).

УДК 811.161.1'374

Ерёмина Светлана Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: swegle@yandex.ru

**ТАКСОНОМИЯ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН
В ДЕФИНИЦИОННЫХ ОПИСАНИЯХ «СЛОВАРЯ АКАДЕМИИ
РОССИЙСКОЙ» И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОРТРЕТ УЧЕНОГО
2-Й ПОЛОВИНЫ XVIII В.**

Работа выполнена с поддержкой фонда РФФИ, проект 19-012-00465/19 «Лингвополитическая персонология: дискурсивный поворот»

Ключевые слова: таксономия; научные термины; научная терминология; терминоведение; лексикография; языковые словари; словарные дефиниции; лингвокультурный портрет; ученые; лингвокультурология; русский язык; история русского языка.

Аннотация. В статье представлен собирательный лингвокультурный портрет ученого второй половины XVIII века на материале творческого продукта – Словаря Академии Российской. Источником анализа послужила научная терминология, дефиниции и классификация терминов научных и учебных дисциплин, созданная в данном словаре. Автор в статье опирается на метод лингвокультурного портретирования, под которым понимается отбор релевантных для портрета единиц, их классификация, задающая портретообразующие параметры, лингвокультурологический комментарий к отобранным единицам, позволяющий выявить их культурные коннотации. Описан историко-культурный контекст эпохи Просвещения и языковая ситуация 2й половины XVIII века периода создания Словаря Академии наук, дана оценка характеру образованности авторов словаря и ценностным установкам учёных.

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TAXONOMY OF SCIENTIFIC DISCIPLINES IN THE DEFINITIONAL DESCRIPTIONS OF THE “DICTIONARY OF THE RUSSIAN ACADEMY” AND THE LINGUOCULTURAL PORTRAIT OF A SCIENTIST OF THE 2ND HALF OF THE 18TH CENTURY

Keywords: taxonomy; scientific terms; scientific terminology; terminology; lexicography; language dictionaries; dictionary definitions; linguocultural portrait; scientists; linguistic and cultural studies; Russian language; history of the Russian language.

Abstract. The article presents a collective linguocultural portrait of a scientist of the second half of the 18th century based on the material of a creative product – the Dictionary of the Russian Academy. The source of the analysis was scientific terminology, definitions and classification of terms of scientific and educational disciplines, created in this dictionary. The author in the article relies on the method of linguocultural portraiture, which means the selection of units that are relevant for the portrait, their classification, which sets the portrait-forming parameters, a linguoculturological commentary on the selected units, which makes it possible to identify their cultural connotations. The historical and cultural context of the Age of Enlightenment and the linguistic situation of the 2nd half of the 18th century during the creation of the Dictionary of the Academy of Sciences are described, the character of education of the authors of the dictionary and the value attitudes of scientists are assessed.

Языковая личность – явление, многоплановое и варьирующееся в социальном и историческом контексте. Вероятно, поэтому существует целый ряд научных работ, исследующий данное явление в различных аспектах. Проблема языковой личности отражена в работах В. В. Виноградова, Г. И. Богина, Ю. Н. Караулова и др. К настоящему времени сформировался и метод портретирования, т.е. составление портрета личности [Караулов 2004; Евменова 2013; Угрюмова 2014; Кудинова 2015].

Портретирование как характеристика некой языковой модели (стереотип, типаж, персона) становится весьма популярным в отечественной лингвистике в настоящее время. Самым продуктивным является речевой портрет личности. Исследователи создают речевые портреты, положив в основу разные аспекты межличностной коммуникации. Это уровневая характеристика языка. Например, фонетические портреты М. В. Панова [Панов 1990], орфоэпические и акцентологические особенности речи языковой личности М. В. Китайгородской [Китайгородская 1995], речевые портреты Е. А. Земской, характеризующие личность с позиций норм русского литературного

языка [Земская 2000]. Созданы портреты социолингвистической направленности, например, портреты современного русского интеллигента Л. П. Крысина [Крысин 1994; 2001]. Л. Н. Евменова и И. Ю. Кудинова предлагают характеристику культурологического портрета, где отражается характер, жизненные ценности, особенности менталитета персоналий [Евменова 2013; Кудинова 2015]. М. М. Угрюмова, анализируя языковые факты, интерпретированные с позиций культуры, создает лингвокультурологический портрет, выявляющий жизненные представления, этические нормы и ценностные установки носителей лингвокультурной общности [Угрюмова 2014].

Целью данной статьи является представление лингвокультурного портрета ученого второй половины 18 века на материале творческого продукта, созданного ими – Словаря Академии Российской. Материалом для анализа послужила научная терминология, дефиниции и классификация терминов научных и учебных дисциплин, созданная в данном словаре. Критерием отбора послужило основание того, что термины, обозначающие научные и учебные понятия, к концу 18 века уже сложились в некую систему, и специфика данной терминосистемы в словаре позволит составить впечатление о ценностных установках, жизненных представлениях и научных приоритетах ученых 18 века.

Лингвокультурное портретирование как метод описания языковой личности есть отбор релевантных для портрета единиц, их классификация, задающая портретообразующие параметры, лингвокультурологический комментарий к отобранным единицам, позволяющий выявить их культурные коннотации.

Портретообразующими параметрами при создании лингвокультурного портрета учёного являются: 1. Историко-культурный контекст (эпоха Просвещения, языковая ситуация 2-й половины 18 века, статус научного знания, накопленного к моменту создания Словаря Академии наук); 2. Характер образованности авторов словаря (сфера научного знания, в которой работают авторы, и их научные приоритеты); 3. Ценностные установки учёных.

Над словарем работали члены Российской Академии П. Б. Иноходцев, И. И. Лепёхин, И. Н. Болтин, Д. И. Фонфизин, Г. Р. Державин, Я. Б. Княжнин, И. Ф. Богданович, С. Я. Румовский, Н. Я. Озерецковский и другие представители отечественной просвещенной интеллигенции.

Общая языковая ситуация второй половины 18 века определяется процессами двуязычия и известной конкуренцией церковно-славянского и народного русского языков. В это время формируется лексический и научно-терминологический фонд русской лексики, включая новые научные термины, введенные М. В. Ломоносовым. В это время все сильнее ощущается потребность в более активном развитии отечественной филологии.

Академикам было предложено всякому в своей науке «составить слова по корню российскому», т. е. придать исключительно русский характер научной терминологии, включавшей много иностранных (чаще всего латинских) названий.

Составители. После утверждения Устава Академии началась большая подготовительная работа по созданию словаря. Сама княгиня Е. Р. Дашкова не только организовывала работу, но собирала слова. Академик И. И. Лепехин участвовал в подборе материалов, руководил изданием, как ученый естествоиспытатель описывал слова из области естественных наук. Как специалисты в своих областях определением слов для словаря занимались академики: С. Я. Румовский (математик, физик, химик, географ, знаток древних языков), Н. Я. Озерецковский (доктор медицины), С. К. Котельников (профессор математики – определял единицы меры, веса, денег), А. П. Протасов (доктор медицины – термины анатомии и физиологии), П. Б. Иноходцев (астроном, математик, географ и этнограф – использовал свои диалектологические материалы), И. Н. Болтин (историк), И. И. Мелиссино (ректор Московского

университета – привлекал к этой работе), С. Е. Десницкий (профессор Московского университета – древнерусская правовая терминология).

Активными работниками над словарем были лица духовного звания – митрополит Гавриил, автор «Церковного словаря» П. А. Алексеев, Д. Семенов-Руднев, собиравшие и определявшие слова из церковных книг.

Подбором слов и иллюстративного материала занимались выдающиеся писатели – М. М. Херасков, Д. И. Фонвизин, Г. Р. Державин, И. Ф. Богданович, М. И. Веревкин и др.; Фонвизиным, кроме того, было написано «Начертание для составления толкового словаря Славяно-Российского». Всего в работе над словарем принимало участие около 60 человек.

Таким образом, в создании словаря принял участие весь цвет русской науки, культуры и церкви того времени. Постоянным вдохновителем всей словарной, да и вообще лингвистической работы в России была сама императрица Екатерина II.

Относительно терминов («слов технических») среди составителей было много споров. Фонвизин предложил исключать из словаря термины, не вошедшие в общее употребление и известные лишь специалистам.

И. И. Болтин считал необходимым «усыновить русскому языку» все технические слова. Академия склонилась первоначально к мнению Болтина, но необходимость придавать русский облик научной терминологии очень затруднила эту задачу. И академия ограничилась внесением в Словарь терминов «прямо русских или по российскому корню составленных». Поэтому в Словаре Академии Российской (САР) так много народных ботанических и зоологических названий, терминов народных ремесел и промыслов: «речений» плотников, каменщиков, кожевников, сапожников, портных, рыболовов, охотников. Это драгоценные лексические материалы, свидетельствующие о нашем старинном профессиональном просторечии. Значительно меньше отражена в Словаре терминология собственно научного знания. Определенную роль сыграли здесь и соображения нормативные – идея общего употребления.

Каковы же были теоретические воззрения членов Академии Российской на словарный состав языка своего времени, реализованные в их лексикографической практике?

Рассмотрим терминологию собственно научного знания.

Наука и синонимы к данной номинации. Исследование дефиниций номинаций, обозначающих научные дисциплины (области знаний) в САР, показывает, что для обозначения общего понятия **наука** выбираются следующие классифицирующие единицы – *наука, искусство, рассуждение, описание, повествование и учение*.

Сам термин **наука** в данном словаре трактуется так:

Наука, ки. С. Ж. 1) Ясное знаніе правилЪ о какомЪ либо умственномЪ предметѣ.

Науки юношей питаютЪ,
Отраду старымЪ подаютЪ,
ВЪ щастливой жизни украшаютЪ,
ВЪ несчастной случай берегутЪ.
Лом.

2) Самое сочиненіе содержащее вЪ себѣ правила о умственномЪ какомЪ предметѣ. *Геометрія есть наука* основанная на истиннѣ. *Наука* числословная. *Предаться, посвятить* себя наукамЪ. *Углубиться вЪ науки*. *ОнЪ успѣлъ во многихЪ наукахЪ*.

3) Самое ученіе. *Отдать кому кого вЪ науку*.

Присловица. *ВЪ перед наука*. *ВЪ предЪ будешь осторожнѣе, осмотрительнѣе*.

В дефиниции содержится указание на теоретическую направленность (знание) и практическую направленность (обучение, умение, навык), но специализация фундаментальной и прикладной стороны науки не обозначена.

Классификация научных дисциплин фрагментарна – САР не ставит задачей описать все научные дисциплины, в реестр научных терминов попали следующие:

Как Наука определяются:

Анатомия, арифметика, астрология (или звездочётство), астрономия (или звездословие), аэрометрия (то же, что воздухомерие), врачебная наука (или medicina), естествословие, землемерие (иначе геометрия), математика, искусства я, механика (определяется как часть прикладной математики), любомудрие (иначе философия), тригонометрия, геометрия, физика, метафизика (часть любомудрия), физиология, философия, химия, хирургия (часть врачебной науки), словесные науки

Зодчество определяется как архитектура, художество, **знание** располагать и строить здания.

Классифицируются как Искусство:

Врачебство, коновальство, физиогномия.

В словаре выделяется словарная статья – *Инженерная наука, Инженерное искусство*, научная дисциплина (термин) определяется как наука или искусство, касающееся до осады городов, защищения и укрепления мест (то, что современными словарями скусствается как фортификация).

Классификаторами являются также языковые единицы **рассуждение** – так определяется *аэрология*, при этом идет ссылка на греч. Зр. *Воздухословие*.

Описание:

Землеописание (иначе география), история естественная (трактуются как описание всякого рода естественных произведений – история естественная Плиниевая. История о животных, произростаниях, минералах)

Особняком стоят два таксона, имеющие по одной номинации – это

Повествование:

История (иначе деписание, бытописание)

Учение:

Катехизис

Из всех вышеперечисленных терминов к **гуманитарным наукам** можно отнести *любомудрие* или *философию, метафизику* (определяется как часть любомудрия) и *история* (хотя история не трактуется как наука).

История – это Въ пространномъ смыслѣ повѣствованье о дѣяніяхъ, произшествіяхъ или вещахъ достопамятныхъ, иначе **ДѢЕПИСАНІЕ, БЫТОПИСАНІЕ**

Нет термина ФИЛОЛОГИЯ, хотя есть ФИЛОЛОГ – ФИЛОЛОГЪ, га. С. Т. Греч. ЛюбословЪ; любитель словесныхъ наукъ. *Словесныя науки*. Науки, касающіяся до свойства и чистоты языка какаго, въ коихъ заключаются грамматика, витійство и стихотворство. *Силенъ въ словесныхъ наукахъ*.

Словесность, сти. С. Ж. 1) Знаніе касающееся до словесныхъ наукъ. *Силенъ въ словесности*. 2) Способность говорить, выражать. *Словесникъ*, с. С. М. Сильный, искусный въ знаніи языка какаго.

Практически все научные термины отражают **естественнонаучное знание и прикладную направленность** дисциплин. Особенно показательными являются:

АНАТОМІЯ (Трупоразъятіе) Такъ называется Наука вскрывать челоувѣческое или другаго животнаго тѣло, разрѣзывать и раздѣлять искусно наружныя и внутреннія его части или члены, изъ которыхъ оно сложено, для познанія ихъ положенія, вида, взаимнаго соединенія; изъ какаго вещества онѣ сложены, на какой конецъ устроены, какое производятъ дѣйствіе въ тѣлѣ, и проч. И такъ Анатомія или *Трупоразъятіе*

есть наука показывающая строение или сложение человеческого или другого животного тѣла. С одной стороны, дефиниция отражает умение, практический навык, если можно так сказать – искусство расчленять тело (работа патологоанатома), а с другой стороны, это знание строения человеческого тела (теоретическое знание).

МЕТАЛЛУРГІА, грѣи. С. Ж. Греч. 1) Наука, которая учить, какимъ образомъ добывать изъ рудниковъ, плавить и очищать металлы и полуметаллы. *Металлургія составляетъ важнѣйшую и знатнѣйшую часть горнаго искусства.* 2) Самая книга содержащая правила металлургіи. *Металлургія Ломоносова.*

В дефиниции переплетаются теоретическая направленность, связанная со знанием металлов, дидактическая составляющая – учебник по обучению и практическая направленность – учит, как добывать руду, плавить металл.

ХИРУРГІЯ грѣи. С. Ж. Греч. Часть врачебныхъ науки, основанная на трупоразрѣзѣ, въ которой преподаются правила и способы употреблять лѣкарства къ излеченію болѣзней наружныхъ и другія средства простою рукою или снабженною приличными къ тому орудіями. *Учиться Хирургіи. Упражняться в хирургіи. Искусну быть в Хирургіи*

Исследование дефиницій показывает, что классификация терминов еще весьма слаба. Дефиниции отражают бытовые, утилитарные черты термина. Определения даются на уровне бытового видения и в большей степени не научно, а интуитивно. Показательным является пример терминов Астрология и Астрономия.

АСТРОЛОГІЯ Греч. Такъ называется наука предсказывать будущее по разположенію звѣздъ и планетъ. Астрологія и Астрономія въ началѣ своемъ означали науку о свѣтилахъ небесныхъ; но когда возмечтали, будто по разположенію ихъ можно провидѣть будущее, то по преимуществу сіе, на суетномъ умствованіи основанное, знаніе названо Астрологіею. Увѣряютъ будто она въ Египтѣ начало свое воспріяла. Зр. **ЗВѢЗДОЧЕТСТВО**

АСТРОНОМІЯ Греч. Наука о расположеніи и движеніи свѣтилъ небесныхъ. Зр. **ЗВѢЗДОСЛОВІЕ**

Указывая на практическую значимость наук, составители словаря интуитивно, по-бытовому указывают на лженаучность астрологии.

Особенности оформления словарной статьи.

В Словаре Академии Российской нет последовательности в репрезентации термина. Если в словарной статье представлен эквивалент, то это в большинстве случаев калька.

1) Термин подается по схеме: Заглавное слово (иностранный язык), происхождение, дефиниция, определяющая понятие и русский эквивалент.

Например:

АРИΘΜΕΤΙΚΑ Греч. Наука о числахъ и употребленіи ихъ въ общежитіи. Зр. **ЧИСЛОСЛОВІЕ**

ΑΕΡΟΛΟΓΙΑ Греч. Такъ называется разсужденіе о воздухѣ, его свойствахъ, о полезныхъ и вредныхъ его качествахъ. Зр. **ВОЗДУХОСЛОВІЕ**

2) Заглавное слово (русский эквивалент) с последующим иноязычным термином (иногда на языке источнике).

Например:

ΒΙΑΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ. *Medicina.* Наука предписывающая средства, служащія къ сохраненію здравія и къ врачеванію болѣзней

ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ Наука измѣрять поверхность земли, посредствомъ извѣстныхъ орудій и преподаваемыхъ правилъ; иначе называется *Геометрія практическая.*

3) Заглавное слово – иностранный язык, происхождение и дефиниция без русского эквивалента.

МАТЕМАТИКА, или *Математика*, **ки. с. ж. Гр.** Наука имѣющая предметомъ своимъ все то, что увеличено или уменьшено быть можетъ. *Учить, учиться математикѣ. Искусенъ въ математикѣ.*

Выводы. Общая языковая ситуация, живые языковые процессы, как то: взаимодействие различных лексических пластов, смешение исконной и заимствованной лексики, отсутствие устоявшихся языковых норм, – не позволили составителям Академического словаря решить ряд важных проблем: орфографического оформления слов и семантического описания специальной лексики. Но характер и полнота описания той или иной терминологической единицы говорит о высокой эрудиции академиков. Получившие образование в рамках европейских ценностей и воспитанные в любви к своему Отечеству, они своим трудом показали способность и возможность на русской почве создавать свою терминосистему. Хотя замены, предложенные авторами Словаря для многих иноязычных специальных слов и терминов, интересны как демонстрация тщетности усилий менять язык науки. Ни один из придуманных тогда искусственно «русских» терминов не вошел в русский научный язык. Поскольку для естественных и технических наук характерно тяготение к международным межкультурным концептуальным и методическим стандартам. Это отражают и словарные статьи. Термины этой сферы знания не переводятся на русский язык (математика, физика, химия, металлургия). Гуманитарные и социальные науки характеризуются национально-культурными традициями, что и привело составителей словаря академии наук к попытке представить отечественный инвариант терминосистемы. Что в свою очередь является пробуждением российской науки и показателем инновационного потенциала, которым обладали ученые 2й половины 18 века.

ЛИТЕРАТУРА

Богин Г. И. Модель языковой личности в её отношении разновидностям текстов. – Л., 1984. – 254 с.

Евменова Л. Н., Кудинова И. Ю. Культурологический портрет как понятие и метод исследования города // Дискуссия. – 2013. – № 10 (40). – С. 29-32.

Земская Е. А. Речевой портрет эмигрантки первой волны // Русский язык сегодня: сб. статей. Вып. 1. – М.: Азбуковник, 2000. – С. 27-44.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.

Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Русский речевой портрет: фонохрестоматия. – М., 1995. – 320 с.

Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 90-106.

Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: штрихи к речевому портрету // Литературный язык и культурная традиция. – М., 1994.

Кудинова И. Ю. Культурологический портрет сибирского города (на примере Красноярска): специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. – Улан-Удэ, 2015. – 22 с.

Панов М. В. История русского литературного произношения XVIII-XX вв. – М., 1990. – 320 с.

Словарь Академии Российской. Часть I (А-В). Часть VI (Т-V) 1789. – СПб., 1789-1794. – URL: <https://archive.org/details/B-001-004-145>.

Угрюмова М. М. Лингвокультурологический портрет ребенка в говорах Среднего Приобья : специальность 10.02.00 «Языкознание» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Томск, 2014. – 164 с.

УДК 811.161.1:821.512.154

Жанибекова Шайыргул Адилбековна,

старший преподаватель Ошского государственного педагогического университета;
723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, д. 73; e-mail:
shayira2020@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЧЫНГЫЗА АЙТМАТОВА

Ключевые слова: русский язык; кыргызская литература; кыргызские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные связи; кыргызская культура; кыргызский язык; роль русского языка.

Аннотация. Роль русского языка в развитии кыргызстанского образования, науки и культуры очень велика. Посредством русского языка еще в советское время Кыргызстан приобщился к передовым знаниям и опыту в науке, технике, искусстве и культуре. Русский язык стал вторым родным языком для большинства кыргызстанцев. Наш великий писатель Ч. Айтматов в советское время многие свои произведения написал на русском языке. Русский язык помог ему в распространении написанных произведений по всему миру. Он переводил их на кыргызский язык, стараясь при этом передать в точности образы, созданные одним из самых выразительных в мире языков. Таким образом, происходило обогащение кыргызского языка новыми лексическими оборотами.

Zhanibekova Shayyrgul Adilbekovna,

Senior Lecturer, Osh State Pedagogical University, Osh, Kyrgyz Republic

THE INFLUENCE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE DISTRIBUTION OF THE WORKS OF CHYNGYZ AITMATOV

Keywords: Russian language; Kyrgyz literature; Kyrgyz writers; literary creativity; literary genres; literary connections; Kyrgyz culture; Kyrgyz language; the role of the Russian language.

Abstract. The role of the Russian language in the development of Kyrgyz education, science and culture is very great. Through the Russian language, even in Soviet times, Kyrgyzstan joined the advanced knowledge and experience in science, technology, art and culture. Russian has become the second native language for the majority of Kyrgyzstanis. Our great writer Ch. Aitmatov wrote many of his works in Russian during the Soviet period. The Russian language helped him in distributing his written works around the world. He translated them into Kyrgyz, trying to convey exactly the images created by one of the most expressive languages in the world. Thus, the Kyrgyz language was enriched with new lexical turns.

Чингиз Айтматов стал одним из самых популярных писателей XX века, его произведения отличаются своими глубокими философскими смысловыми содержаниями, проникающими в глубь человеческого сердца и подсознания, воспитывающими и направляющими читателя в большой круговорот жизненных явлений, одновременно придуманных автором и одновременно отражающих реалии жизни. Произведения Ч. Айтматова написанные на русском языке и сегодня остаются самыми читаемыми, не теряя своей актуальности. Сегодня, по данным ЮНЕСКО, произведения Чингиза Айтматова переведены на 180 языков мира в 127 странах и издаются тиражом более 100 миллионов экземпляров [Бакашева 2019: 3].

Ныне эта цифра продолжает расти, обретая еще более мировую масштабность. Столь повышенный интерес к творчеству Ч. Айтматова объясняется, прежде всего, мощью его литературного таланта и актуальностью проблем, поднимаемых им в своих произведениях.

Творчество Ч. Айтматова становится хрестоматийным с первых повестей, написанных на русском языке. Оно изучается в учебных заведениях многих стран, а в отечественном литературоведении формируется направление – «Айтматоведение». Наконец, его произведения вызывают неослабевающий интерес и мировой ли-

тературной критики. Вот что пишет Мустай Карим: *«Чингиз Айтматов – один из немногих наших тюркоязычных писателей, который заставил чужестранного, особенно западного читателя вступить в общение со своими героями, заставил любить и ненавидеть их, сопереживать им»* [Карим 1978: 3].

Через сложную систему созданных им образов с богатейшим духовно-нравственным потенциалом Ч. Айтматов последовательно оказывал активное влияние на формирование общественного мнения как на родине, так и за его пределами, что существенно сказалось на развитии отечественной прозы. В его творчестве гармонично сочеталось то, что принято подразумевать под дихотомией национальное – общечеловеческое. Как и все великие писатели, мир Чингиз Айтматова его – благородство и просвещение, человечность и любовь, он создал мир знаний, гармоничное единство судьбы человека с судьбой и всего человечества, гармоничную связь времен, эпох, веков. Он смог найти единство вселенной, создать бессмертный мир Айтматова, священный и великий, который их связывал воедино.

Анализируя произведения Ч. Айтматова, утверждаешь тем, что Чингиза Айтматова всегда волновала судьба всей планеты и всего человечества в целом. На рубеже веков он писал: «Связь между сезонами прервана, и самое ужасное в наших днях – это когда мы забываем прошлое. То, что сейчас происходит, не ново, новы наши мысли, взгляды, действия». Даже сегодня, в XXI веке Чингиз Айтматов – самый читаемый писатель в мире. «Джамиля» (1958), «Первый учитель» (1962), «Материнское поле» (1989), «Повести гор и степей» (1969), «Белое окно Чингисхана» (1990), «Белый пароход» (1970), «И дольше века длится день» (1980), «Ранние журавли» (1976), «Тополек мой в красной косынке» (1986), «Прощай Гулсары» (1966), «Пегий пес, бегущий краем моря» (1977), «Восхождение на Фудзияму» (1975), «Плах» (1986), «Тавро Кассандры» (2008), «Когда падают горы» (2008) – это произведения, написанные на русском языке, на которых выросли поколения нескольких веков всего мира. Айтматов – был не только гением художественной литературы, но прежде всего мировой личностью, талантливым публицистом, дипломатом, гуманистом, философом, видным государственным и общественным деятелем. На века остается актуальным то что сказал Чингиз Айтматов: «Слово – потенциал вечности».

Обладая уникальным талантом, высоким интеллектом, художественным богатством и славным жизненным опытом, великий писатель основал создание мира из слова, вершину великой человеческой гармонии, вершину человеческого разума. Не только в своих произведениях, но и в своей повседневной жизни он всегда доказывал и освещал все важные события, происходящие в мире, доводя их до сердец своих читателей.

Анализируя его произведения, тысячи ученых мира утверждают, что Ч. Айтматов был хорошо осведомлен о жизненных проблемах человечества, природы и бытия в целом. Его современники, известные мыслители и философы, мировые лидеры, общественные деятели и художники, высказывали свое мнение о его творчестве, наука Айтматова создавалась и продолжает создаваться в разных уголках мира, и отражена во множестве монографий, статей, учебников и обзоров на разных языках мира. «Великолепная смена растет у нас. Особенно радует появление большого числа молодых талантов мирового масштаба. Заметьте, в их числе – литературы из тех краев, где до Октябрьской революции не было даже письменности. К примеру, сын Киргизии – Чингиз Айтматов», – писал великий русский писатель, лауреат Нобелевской премии Михаил Александрович Шолохов.

По словам российского ученого-писателя, профессора Георгия Грачева: «Художник-мыслитель Ч. Айтматов проанализировал пласты истории от первобытного общества до современности и сумел совместить как особые периоды, так и пространство. Как евразийский писатель, он понимал жизнь и взгляды народов Востока и За-

пада, объединял их литературные традиции. Вопреки равновесной тенденции глобализации, Чингиз Айтматов и его уникальный художественный мир доказали, насколько продуктивным может быть небольшой этнос, и подчеркнули необходимость для человечества работать с разными народами для сохранения мультикультурных национальных культур».

По словам Ростислава Рыбакова, директора Института востоковедения РАН, академика и историка: «В произведениях Ч. Айтматова человек не противопоставляется природе, напротив, он часть природы, он не побеждает природу, и даже если и побеждает, то это не его главная задача. Главное Ч. Айтматов – великий учитель, великий человек, открывший дорогу не только киргизским и русским землям, но и всему миру».

Андрей Золотов, друг Чингиза Айтматова и вице-президент Российской академии художеств, вспоминает: «Для нас Чингиз Айтматов – не сакральная картина (икона). Он великий писатель, наш друг, наш учитель».

По словам российского писателя и академика Рустана Рахманалиева, «гениальность Айтматова заключается в том, что он преобразовал мировую культуру в глубине своей души, сказав: «Я не останавлиюсь как переходный этап, я буду искать себя, но мои открытия будут принадлежать всем».

Федерико Майор (1987-1999), генеральный директор ЮНЕСКО, вспоминает, что Чингиз Айтматов был хорошо обоснованной концепцией, был и есть гражданин мира, что он был лидером, и призывает к продолжению выполнения и осуществлению его миссии.

Кайтиро Мацууро, Генеральный секретарь ЮНЕСКО (1999-2005), утверждал, что Чынгыз Айтматов, как классик литературы двадцатого века, много лет тесно сотрудничал с ЮНЕСКО, выступал против насилия и призывал к диалогу цивилизаций, чтобы сохранить уникальную многогранную культуру всего человечества.

По словам доктора Ахмеда Сами Элаиди, египетского ученого, «Избранные рассказы Айтматова были впервые опубликованы на арабском языке в 1977 году издательством Progress в Москве». Позже, в 1981 году, египетский переводчик Абу Бакр Юсуф перевел и опубликовал романы «Белый корабль» и «Пятнистый пес у моря». Все произведения Чингиза Айтматова изданы на арабском языке [Чингиз Айтматов... 1989: 11].

Следует отметить, что в Египте была опубликована статья, в которой открыто говорилось, что «Великий киргиз Чингиз Айтматов – окно в русскую литературу». В результате такого исследования арабский мир узнал Чингиза Айтматова».

По словам иранского исследователя, профессора Бахрама Амирахмадяна, первыми произведениями Чингиза Айтматова, переведенными на персидский язык, были «Джамиля», «Млечный путь», «Гульсарат», «Ранние журавли» и «Белый корабль». В 2009 году в Тегеране и Тебризе был издан пятитомный сборник его произведений.

Произведения Чингиза Айтматова оказали положительное влияние на иранских писателей и читателей, глубоко уважаются традиции уважения к старшим, а традиции сельского общества и кочевников близки иранской культуре. В произведениях Чингиза Айтматова затронутые аспекты жизни человека и природы нашли отражение и в произведениях современных иранских писателей.

«Народ Беларуси искренне уважает и воздаст должное великому киргизскому писателю Чингизу Айтматову. Большинство его произведений переведено на белорусский язык, включено в общеобразовательную программу, а также изучено в специализированных исследовательских центрах при университетах страны. Бесмертное наследие автора имеет большую просветительскую ценность, особенно для подрастающего поколения. Работа Ч. Айтматова объединяет людей, учит их жить на

благо общества, духовно формирует человека. Отражая правду в персонажах, он воздействует на умы читателей.

Мухтар Шаханов, современный поэт, близкий друг и соавтор Казахстана и Кыргызстана, 13 ноября 2013 года на открытии мавзолея Чингиза Айтматова отметил то, что: «Никто не может повторить то, что создал Чингиз Айтматов. Для мира, он стал и останется великой фигурой в мировой литературе ... Да, Чингиз Айтматов – второй Манас, человек, равный Манасу, исцеливший своими ежедневными вдохновенными словами раны вселенной. Высоко над горами – ты будешь быть Чингиз-Тоо».

Ч. Айтматов был также верным другом узбекского народа. Его слова о таких поэтах и писателях, как Миртемир, госпожа Зульфия, Адыл Якуб, Пиримкул Кадыров, Тулепберген Кайыпбергенов, Абдулла Арипов – предмет гордости узбекского народа. Чынгыз Айтматов сравнил узбекскую культуру с древней византийской культурой. По словам узбекского ученого профессора Акмала Саидова, «узбекский народ гордится древним эпическим повествователем они перешли к литературе Ч. Айтматова на родном языке и вместе с ней достигли сокровищницы мировой культуры человечества» [Чингиз Айтматов... 1989: 15].

Азербайджанский писатель, Сабир Рустемханлы, анализируя произведения Ч. Айтматова пишет: «Чингиз Айтматов, овладевший техникой написания западных произведений искусства, на высоком уровне перенес в мировую литературу всю жизнь и мифологические представления кыргызского народа».

Подытоживая все вышеизложенное, необходимо отметить, что проблемы, поднятые в произведениях Ч. Айтматова, касаются не только кыргызского и русского народов, но и всего человечества планеты земля. В них он воспевал чистоту и величие кыргызского народа, о дружбе кыргызского и русского народов, рассказывая о кыргызском Иссык-Куле, степях, мифологии, шаманизме и религиях древних тюрков. Чингиз Айтматов – гениальный художник, великий творец, гордость всего человечества. Великие произведения Чингиз Айтматова объединяют человечество в одно мировое литературное поле, выполняя миссию посла мировой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

Бакашова Ж. К., Сухомлинова О. С. Вселенная Айтматова. Библиографическая энциклопедия. – 4-е издание. – Бишкек, 2019. – С. 560.

Карим М. О писателе Ч. Айтматове // Литературная газета. – 1978. – 13 дек. – С. 3.

Садыков А., Тыныстанов Н. Чынгыз Айтматовдун чыгармаларындагы символдор: учебник. – Бишкек: Бийиктик, 2002. – 106 б.

Чингиз Айтматов в современном мире: автор – книга — читатель: опыт социокультурного и книговедческого исследования. – Фрунзе, 1989. – С. 3.

УДК 378.016:811.161.1:378.147(575.1)

Зинин Евгений Олегович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания Наманганского государственного университета; 160036, Узбекистан, г. Наманган, ул. Уйчи, д. 316; e-mail: evgeniyzinin80@gmail.com

ОБ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА

Ключевые слова: интенсивный метод обучения; методы обучения; суггестопедия; словообразование; словообразовательные модели; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; студенты; узбекские вузы.

Аннотация. В статье дана характеристика существующих возможностей для использования интенсивных методов обучения словообразованию русского языка как неродного в

вузах Узбекистана и утверждается необходимость учета словообразовательной ценности слов при формировании лексического минимума, подлежащего изучению. Учет словообразовательной ценности слова рассматривается как один из компонентов метода активизации резервных возможностей обучаемого и как эффективный способ интенсификации обучения русскому языку в целом.

Zinin Evgeniy Olegovich,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Linguistics, Naman-gan State University, Namangan, Uzbekistan

INTENSIVE METHODS OF TEACHING THE WORD FORMATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS NONGENE IN THE UNIVERSITIES OF UZBEKISTAN

Keywords: intensive teaching method; teaching methods; suggestionstopedia; word formation; vocabulary models; Russian as a foreign language; Russian language teaching methodology; methodology of the Russian language at the university; students; Uzbek universities.

Abstract. The article describes the existing opportunities for the use of intensive methods of teaching word formation of the Russian language as a non-native language in the universities of Uzbekistan and argues the need to take into account the word-formation value of words in the formation of the lexical minimum to be studied. Taking into account the word-formation value of a word is considered as one of the components of the method for activating the student's reserve capabilities and as an effective way to intensify the teaching of the Russian language as a whole.

Русский язык в высшей школе Узбекистана является обязательным образовательным предметом и изучается студентами первых курсов практически всех образовательных направлений бакалавриата в течение первого и второго семестров. Однако исполнение предъявляемого к учебным планам требования оптимизации учебного времени приводит к тому, что изучение русского языка ограничивается одним семестром (при сохранении общей трудоёмкости в пределах 60-90 часов аудиторной нагрузки и 60-90 часов самообразования). Это обстоятельство вызывает к жизни потребность в применении на занятиях по русскому языку как неродному интенсивных (ускоренных) методов обучения.

Частным аспектом этой проблемы является необходимость дать студентам общее представление о русском словообразовании. Заметим, что утвержденной МВССО Республики Узбекистан типовой учебной программой по дисциплине «Русский язык» (для всех направлений бакалавриата) изучение этого уровня языка в собственном смысле не предусмотрено. Однако имплицитно словообразовательная проблематика затрагивается практически на каждом занятии, где предполагается изучение лексических и грамматических тем.

Так, известно, что расширение словарного запаса студентов по русскому языку становится тем более интенсивным, чем лучше им известны словообразовательные модели изучаемого языка. Например, знание словообразовательной модели *футбол – футбол-ист* облегчает для них процесс семантизации иных производных, построенных по той же модели: *хоккеист, пианист, автомобилист* и т. п. Благодаря языковой догадке специальное изучение семантики подобных подлежащих аналогии слов уже не требуется. Кроме того, при изучении грамматических тем актуальной становится привить студентам умение отграничивать процессы формообразования от словообразования. Именно поэтому проблема преподавания некоторых базовых вопросов русского словообразования сохраняет свою актуальность практически на любом занятии, посвященном морфологии русского языка. В то же время дефицит рабочего времени заставляет преподавателя искать максимально интенсивных способов решения этой дидактической задачи.

В этой связи особый интерес вызывают интенсивные, или ускоренные, методы обучения иностранным языкам. Эти методы стали разрабатываться в постиндустри-

альную эпоху, т. е. начиная 1960-х годов, и продолжают всё более активно применяться на современном этапе развития лингводидактики. Н. И. Гез пишет: «Интерес к интенсивному / форсированному обучению иностранным языкам обусловлен рядом причин. Во-первых, тем, что представители самых различных сфер знаний и пытались найти рациональные и наиболее эффективные пути обучения языку за сравнительно короткие сроки. Во-вторых, в каждой стране наряду со школьным и вузовским образованием возникла и в последние годы всё расширялась потребность в курсах утилитарно-практического назначения (туристические поездки; обучение служащих, по роду своей профессии имеющих контакты с иностранцами: продавцы, официанты, работники гостиниц, почт, вокзалов, аэропортов и т. д.)» [Гез 2008: 216].

Вполне очевидно, что общественный запрос на ускоренное изучение иностранных языков в настоящее время, в эпоху глобализации и информатизации, не только не угасает, но и неуклонно возрастает. Этому же способствует и такая объективно существующая тенденция, как развитие так называемого «общества потребления», т. е. системы мировоззренческих установок, по которым процесс обучения интерпретируется как оказание образовательных услуг, от которых, в свою очередь, обществом требуются скорость и качество. Все это поддерживает интерес к интенсивным методам обучения иностранным языкам. Между тем их применение сопряжено с целенаправленным воздействием на *подсознание* учащихся, что, например, в образовательных условиях вузов Узбекистана, недопустимо ввиду отсутствия соответствующей юридической основы. Тем не менее, некоторые из ученых Узбекистана считают возможным их применение в условиях не только вузов, но и средней общеобразовательной школы нашей страны (см. например, [Хамдамова 2014; Ташпулатова 2018]). Однако идеи суггестопедии, как нам представляется, тяготеют к андрагогике, и в гораздо меньшей мере они применимы в школьной или студенческой аудитории.

В число интенсивных входит достаточно обширный перечень методик. В «Новом словаре методических терминов и понятий» интенсивным методам дано следующее определение: «Группа методов обучения иностранному языку, ведущая свое начало от разработанного в 60-е гг. болгарским ученым Г. Лозановым суггестопедического метода и включающая следующие методы: метод активизации резервных возможностей обучаемого (Г. А. Китайгородская), эмоционально-смысловой метод (И. Ю. Шехтер), суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых (В. В. Петрусинский), метод погружения (А. С. Плесневич), курс речевого поведения (А. А. Акишина), ритмопедия (Г. М. Бурденюк), гипнопедия (Э. М. Сировский) и др.» [Азимов 2009: 82]. Д. В. Старченко пишет: «Основные положения суггестопедии сводятся к следующему: 1) обучение должно быть радостным и ненапряженным; его следует осуществлять как на сознательном, так и на подсознательном уровнях; в обучении следует использовать обычно незадействованные резервы сознания с целью повышения результативности» [Старченко 2011: 175]. Ясно, что при таком подходе уровни изучаемого языка воспринимаются не дискретно, и поэтому достаточно сложно судить о том, как именно сторонники интенсивного обучения работают над формированием словообразовательной компетенции или же лексического строя речи учащихся.

Не имея возможности подробно рассмотреть в рамках данного исследования специфику всех перечисленных методов, остановимся лишь на одном из них, а именно на предложенном Г. А. Китайгородской *методе активизации резервных возможностей обучаемого*. Данный метод на фоне остальных методик интенсивного обучения в наименьшей степени обращен к психологии бессознательного и имеет несколько более выраженную установку на рациональное: «Специфика метода активизации заключается в том, что коммуникация является не только конечной целью обучения, но и его ведущим средством. При организации учебного процесса в усло-

виях метода активизации учащийся всегда осознает, прежде всего, прямую непосредственную цель при вступлении в речевой акт, т. е. коммуникативную цель, а выбор языковых средств, необходимых для ее достижения, в момент коммуникации проходит бессознательно» [Талханова 2011: 358]. Рассматриваемый метод делает упор на «управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя с учащимися и учащих между собой, и обычно осуществляемое в сжатые сроки» [Китайгородская 1986: 4-5]. Тем самым данный метод демонстрирует очевидное сходство с интерактивной технологией обучения языкам.

В своей работе Г. А. Китайгородская серьезное внимание уделяет отбору и распределению изучаемой лексики, основными принципами которых являются *деятельностный, личностно-ролевой, ситуативно-тематический принципы*. Касательно состава избираемой для изучения лексики автор предлагает пользоваться существующими частотными словарями иностранных языков, из которых производится выборка слов бытовой, социокультурной и общенаучной тематики. Относительно количественных характеристик выборки Г. А. Китайгородская рекомендует следующее: «Начальный курс обучения английскому, французскому, немецкому языкам содержит в среднем 2500 лексических словарных единиц из расчета 150-200 новых единиц в каждом уроке. Первые три урока – устный курс – содержат 800-900 лексических единиц. Это соответствует принципу поэтапно-концентрической организации обучения. <...> На последующие семь уроков начального курса приходится 1400-1600 лексических единиц, которые распределяются между ними в соответствии с кривой насыщения. Так, в шестом и седьмом уроках объем лексики уменьшается, зато предлагаемые преподавателем ситуации общения решаются учащимися с большими вариациями и на уровне более высоко сформированного навыка говорения» [Китайгородская 1986: 29-30].

В рамках метода активизации резервных возможностей обучаемого большое значение придается *принципу словообразовательной ценности слов*, согласно которому одно выученное иноязычное слово дает возможность для осуществления языковых догадок касательно семантических функций ряда однокорневых слов. Из этого следует, что отдельные аспекты метода активизации резервных возможностей обучаемого чрезвычайно интересны и, как нам представляется, могут быть интегрированы в процесс обучения вопросам русского словообразования.

Принцип учета словообразовательной ценности слов определяется следующим образом: «Лингвистический принцип отбора лексики, требующий включения в лексический минимум слов, от которых можно образовать новые лексические единицы. Способствует расширению потенциального словаря. Так, словообразовательная ценность слова «стол» в том, что оно мотивирует образование других слов: «столовая», «застолье» и др. Для изучающих язык интерес представляют специальные словообразовательные словари» [Азимов 2009: 279-280].

В соответствии с этим можно предложить следующие рекомендации:

В учебной программе предлагаются лексические темы типа «Русский язык – один из мировых языков», «Общие сведения о России: государственное устройство, население, природа и полезные ископаемые. Языки, история и культура России» и т. п. При этом подлежащий изучению лексический минимум программой не определяется, благодаря чему у преподавателя сохраняется относительная свобода выбора. Это означает, что необходимо изначально планировать лексический минимум с учетом словообразовательной активности избираемых слов.

Далее, в ходе работы над лексической темой целесообразно демонстрировать тем или иным образом словообразовательные связи изучаемых слов, приводя попутно иные примеры словообразовательных пар, построенных по тем же словообразовательным моделям. На следующем этапе целесообразны задания, в которых сту-

дентам предлагается привести свои примеры использования в русском языке изученных словообразовательных моделей.

Как показывает наш опыт, использование фактора словообразовательной ценности слова как одного из компонентов метода активизации резервных возможностей обучаемого дает свои положительные результаты и может рассматриваться как один из способов интенсификации обучения русскому языку в образовательных условиях вузов Узбекистана.

ЛИТЕРАТУРА

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

Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 103 с.

Старченко Д. В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2014. – № 5 (169). – С. 165-167.

Талханова Ф. Д. Метод активизации как один из принципов организации учебного процесса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2011. – № 13. – С. 358-360.

Ташпулатова Ф. С. Интенсивные методы преподавания иностранных языков в вузе // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 5 (17). – С. 95-97.

Хамдамова Г., Ниязова М., Ишанкулова Г. Интенсивные методы преподавания иностранных языков // Наука. Мысль. – 2014. – № 10. – С. 17-22.

УДК 811.161.1'373.2:811.512.133'373.2

Исломова Дилором Асатуллаевна,

преподаватель кафедры русского языкознания Наманганского государственного университета; 160100, Узбекистан, г. Наманган, ул. Уйчинская, д. 316; e-mail: diloromislamova@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИКАТОРА *ПАРК* В ГОРОДСКИХ УРБОНИМАХ УЗБЕКСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: урбонимия; урбонимы; индикаторы; топонимы; городские парки; городские сады; заповедники; русский язык; узбекский язык; ономастика; сравнительное языкознание.

Аннотация. В статье исследуются функциональные особенности топонимического индикатора *парк* в русском и узбекском языках, уделяется внимание расширению топонимической системы современного узбекского языка за счет заимствований.

Islomova Dilorom Asatullaевна,

Lecturer of Department of Russian Linguistics, Namangan State University, Namangan, Uzbekistan

RESEARCH OF THE PARK INDICATOR IN URBAN NAMES OF THE UZBEK AND RUSSIAN LANGUAGES

Keywords: urbanonymy; urbonyms; indicators; toponyms; city parks; city gardens; reserves; Russian language; Uzbek language; onomastics; comparative linguistics.

Abstract. The article studies the functional features of the toponymic indicator *парк* in the Russian and Uzbek languages, pays attention to the expansion of the toponymic system of the modern Uzbek language through borrowings.

Урбонимия – названия внутригородских объектов (лат *urbanus* – городской). Урбонимы как специфический пласт лексики любого языка отражает все изменения, которые происходят в обществе. На смену старым названиям городских объектов приходят новые, соответствующие текущим потребностям, конкурентоспособные. Названия городских объектов имеют высокую степень воспроизводимости в современном коммуникативном процессе. Особенно это касается новых городских развлекательных объектов не только мегаполисов, но и небольших городов. Благоустройство малых городов должно приводить к росту доходов жителей за счет туризма и создания рабочих мест в этой сфере. Места развлечений и отдыха становятся одним из любимых мест жителей города и туристов, а значит их наименования должны быть удобными и понятными для носителей родного языка и иноязычных гостей.

В настоящее время в Узбекистане одновременно функционируют письменности, основанные на кириллице и на латинице. Правительство утвердило «дорожную карту» по поэтапному полному переходу на узбекский алфавит, основанный на латинской графике [Постановление КМ РУ, 2021]. В «дорожную карту» включен пункт полного перевода к началу 2022 года названий мест, улиц, наименований, названий организаций, вывесок, средств массовой агитации, рекламы и объявлений на усовершенствованный алфавит на латинской графике. В настоящей статье названия городских объектов мы будем представлять в двух формах письменности.

При наименований городских парков развлечений и отдыха в узбекском языке применяется топонимический индикатор *bog`* (боғ).

В толковом словаре узбекского языка слово *bog`* (боғ) имеет два значения: 1) территория, занятая фруктовыми деревьями, цветам; 2) благоустроенное место, на котором посажены декоративные растения. В русском языке первому значению этого слова соответствует слово *сад*: *olma bog`i* (олма боғи) – яблоневый сад, *anjir bog`i* (анжир боғи) – инжирный сад, *uzum bog`i* (узум боғи) – виноградный сад и т. п. Второму значению соответствует слово *парк* – *Bobur bog`i* (Бобур боғи) – Парк имени Бабур (г. Наманган), *Alisher Navoi nomli milliy bog`* (Алишер Навои номли миллий боғ) – Национальный парк имени Алишера Навои (г. Ташкент) и т. п.

В узбекском языке слово *bog`* (боғ) используется и при наименовании заповедников *Zomin milliy tabiat bog`i* (Зомин миллий табиат боғи) – Зааминский горноарчевый заповедник (Жизакская обл.), *Zaravshon milliy tabiat bog`i* (Зарафшон миллий табиат боғи) – Заравшанский далинно-тутайный заповедник (Навоинская обл.). В целях различия заповедника от городских парков отдыха и развлечений в наименования включено слово «*tabiat* (табиат)», что означает «природный».

В новых толковых словарях русского языка слово *парк* – это большой сад для гулянья, нередко с различным оборудованием для отдыха посетителей [Ефремова 2012]. Парк по толковому словарю русского языка С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведовой – большой сад или посаженная роща с аллеями, цветниками, водоёмами [Ожегов 2017: 472]. Как видно, данное слово синонимично слову «сад», для которого основными признаками было наличие зеленых насаждений и водоёма. При наименовании городских объектов данного типа эти слова не всегда выступают равнозначно. Например, понятие «Ботанический парк» используется в специальной литературе для архитекторов, а в наименованиях урбонимов предпочтение отдается употреблению слова «сад»: Ботанический сад МГУ (г. Москва), Ботанический сад Петрозаводского государственного университета (г. Петрозаводск), Ботанический сад (г. Ташкент) и др.

Авторы учебного пособия «Проектирование садов и парков» В. Ф. Гостев и Н. Н. Юскевич выделяют несколько типов парков: парк культуры и отдыха, спортивный парк, парк развлечений, парк-выставка, зоологический парк, ландшафтный парк, лесопарк, парк-заповедник, национальный парк, исторический парк, этнографический парк, ботанический парк, мемориальный парк, городской сад, сквер, буль-

вар [Гостев 1991]. В современных городах сейчас появляются также новые виды парков: сити-парк, эко-парк, вейк-парк, дендропарк, экстрим-парк, интерактивный парк, скейт-парк, арт-парк, IT-парк и др. Наименование «парк» в некоторых указанных топонимах уже остается условным.

В русском языке слово *парк* кроме указанных выше значений имеют и другие: 2) место для стоянки и ремонта трамваев, автобусов и троллейбусов, 3) совокупность машин в хозяйстве (например автомобильный парк, машинно-тракторный парк, станочный парк). В урбонимах данного типа в узбекском языке слово *парк* заменен словом *saroy* (сарой), дословный перевод которого *дворец, сарай, склад* [Акобиров 198: 372]. Например: 18-avtobus saroi (18-автобус сарои) – Автобусный парк № 18 (Учтепинский район, г. Ташкент). Надо заметить, что большая часть узбекских ученых-филологов требовательно относятся ко всякого рода иноязычным заимствованиям, если есть варианты в узбекском языке, требуют использовать слова родного языка. Скорее всего при наименовании автобусных, трамвайных и подобных парков в узбекском языке в начале прошлого столетия акцент был сделан на слово «склад» и слово *saroy* (сарой) включено как топонимический индикатор в наименовании данных объектов.

В узбекском языке в последнее время в качестве синонима к слову *bog`* (боғ) активно используется слово *парк*, заимствованное с английского языка через русский. Особенно это касается новейших объектов развлечений. Если в некоторых названиях возможно замена на слово *bog`* (боғ): экопарк – эко *bog`* (экобоғ), ландшафтный парк – *landshaft bog`i* (ландшав боғи), то в других предпочтение отдается слову *парк*: сити-парк – Tashkent Siti Park (Тошкент Сити Парк), IT park (г. Ташкент). Перевод топонимического индикатора в данных наименованиях не воспринимается на слух носителям узбекского языка: скейт-боғ, арт-боғ и т. д. Здесь также встает орфографический вопрос о форме слова *bog`* (боғ) или *bog`i* (боғи). Вторая форма слова выражает определительные отношения, и в таком случае требует перевода и первой части названий: сити-, арт-, скейт-, вейк- и т. д. Кроме этого особенность новых видов городских объектов, их специфическая функциональная направленность, отличная от первичного значения слова *bog`* (боғ), влияет на использование в узбекском языке заимствованного слова *парк*. Как отметил исследователь И. А. Кобякова, мода также влияет на оформление топонимов: «Интерпретация пространственных объектов идет не только по линии их практической ценности, но также и через призму действующей религии, идеологии, эстетики, морали, моды» [Кобякова]. Предположительно, что в наименованиях сооружаемых новых видов парков развлечений тоже будет активно функционировать индикатор *парк*: вейк-парк, экстрим-парк, тайпарк, скейт-парк, арт-парк, гайд-парк, IT парк и др. Это продиктовано не только удобностью использования слова *парк*, его многозначностью, но и постепенным переходом узбекской письменности на латинскую графику.

В Узбекистане при кириллице или при одновременном использовании обеих письменностей в вывесках наименований городских объектов было удобно линейное оформление, совмещающие узбекский и русский топонимический индикатор, например “Парк БОБУР боғи” (или его вариант “Park BOBUR bog`i), “Торговый центр DIYOR savdo markazi”, “Гостиция MUSAVVIR mehmonxona” (г. Наманган) и др.



На процесс заимствования иноязычных топонимов и их активного применения не только в быту, но и в официальной речи влияет и уровень владения иностранными языками современной молодежи Узбекистана. Известно, что с 2012 года в Узбекистане в программы всех общеобразовательных школ с первого класса вклю-

чено изучение иностранных языков, при котором предпочтение отдается английскому. Русский же язык в школах с узбекским языком обучения стал обязательным предметом со второго класса еще с 1991 года, с периода принятия Независимости Узбекистана. Современному поколению в обывденной жизни удобно использовать «первоначальный» вариант нового выражения, нежели искать его перевод. Можно сделать предположение, что слово *bog`* (боғ) в топонимах узбекского языка будет применяться только при его первичных значениях, а именно: 1) территория, занятая фруктовыми деревьями, цветам; 2) благоустроенное место, на котором посажены декоративные растения, предназначенное для отдыха и развлечений. Названия новых объектов развлечений, имеющие в первородном наименовании топоним *парк*, в узбекском языке будут включать его в состав топонима. Перед дизайнерами, оформляющими названия городских объектов, встанет вопрос включения индикаторов-синонимов. Этому уже есть удачные примеры, например, эко-парк в Ташкенте. В оформлении его названия включены и *bog`* (боғ) и *парк*.



Как видно из вышесказанного, на появление новых видов наименований городских объектов влияет не только физико-географические особенности территории, практическая значимость объекта, но и социальный фактор.

Как любой топонимический индикатор слово *парк* указывает на топоним, его вид, выполняет функцию отличия от других подобных видов топонимов, раскрывает характер объекта. Активное использование данного топонима указывает на изменения в языковой системе узбекского языка и тем самым, расширяет ряд заимствованных слов. На примере топонимического индикатора парк мы можем видеть, что сам индикатор представляет информацию о топонимическом объекте частично. Мы также видим изменение денотативного значения топонима при условии анализа любых данных, полученных по всем названиям и использовании реальных данных.

ЛИТЕРАТУРА

Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан № 61 от 10 февраля 2021 г. О мерах по обеспечению полного поэтапного перехода на узбекский алфавит, основанный на латинской графике.

Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный. – М., 2012. – URL: <https://leksicography.onlaine> (дата обращения: 20.08.2021).

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е издание. – М.: А ТЕМП, 2017.

Гостев В. Ф., Юскевич Н. Н. Проектирование садов и парков. – М.: Стройиздат, 1991. – URL: <http://www.bibliotekar.ru> (дата обращения: 08.08.2021).

Акобирова С. Ф., Михайлова Г. Н. Узбекско-русский словарь. – Ташкент: Главная редакция УБСЭ, 1988.

Кобякова И. А. Семантические особенности наименований внутригородских объектов в Испании. – URL: https://pgu.ru>iblock>uch_2011 (дата обращения: 02.09.2021).

Ражабов Ў. Топонимик индикаторларнинг функционал-семантик хусусиятлари: филол. фан. Номзоди ... дис. автореф. – Ташкент, 2009.

УДК 81'42:81'38:81'27

Калашникова Анна Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики и русской литературы второй половины XX века Кемеровского государственного университета; 650003, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, д. 6; e-mail: anna.kalashnikova.42@gmail.com

Дрыгина Карина Александровна,

студент 4 курса института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций Кемеровского государственного университета, 650003, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, д. 6

ОБРАЗ СТАЛИНА В ЮМОРИСТИЧЕСКОЙ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНЕКДОТОВ)

Ключевые слова: образ Сталина; образ политика; политические деятели; политический дискурс; юмор; юмористические сетевые коммуникации; анекдоты; мемы; Интернет; интернет-пространство; интернет-коммуникации; интернет-технологии; социальные сети.

Аннотация. В статье рассматривается образ Сталина в современных сетевых анекдотах. Выделяется несколько тематических групп анекдотов, которые демонстрируют основные ассоциативные ряды, связанные с образом вождя. Выявлено, что образ Сталина подвергается переосмыслению, соотносясь с актуальными реалиями и понятиями. Частотность указанного образа в современных сетевых анекдотах и мемах, а также сопоставление «отца народов» с нынешними представителями власти позволяет говорить о востребованности образа Сталина в современном социуме и наделении его положительными характеристиками.

Kalashnikova Anna Leonidovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Journalism and Russian Literature of the 20th Century, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

Drygina Karina Aleksandrovna,

4th year Student of Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communications, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

IMAGE OF STALIN IN HUMOROUS NETWORK COMMUNICATION (BASED ON ANECDOTES)

Keywords: the image of Stalin; the image of the politician; politicians; political discourse; humor; humorous network communications; anecdotes; memes; Internet; internet space; internet communications; Internet technologies; social networks.

Abstract. The article examines the image of Stalin in modern network anecdotes. Several thematic groups of jokes can be distinguished, which demonstrate the main associative series associated with the image of the leader. It was revealed that the image of Stalin is being rethought, correlated with current realities and concepts. The frequency of this image in modern network anecdotes and memes, as well as the comparison of the “father of peoples” with the current representatives of the authorities, allows us to talk about the demand for the image of Stalin in modern society and endowing it with positive characteristics.

В рамках современного направления политической лингвистики внимание исследователей все чаще привлекают проявления обыденной (непрофессиональной) политической коммуникации [Чудинов 2012: 53]. В качестве особой ее разновидности следует выделить юмористическую коммуникацию, представленную, как правило, в виде анекдотов, мемов, карикатур и комиксов на политическую тему. Поскольку в большинстве случаев авторами этих текстов являются среднестатистические граждане, то в процессе изучения анекдотов можно сделать определенные выводы об особенностях отражения и интерпретации политических событий в народном сознании.

В эпицентре общественной жизни любой страны всегда находятся политические деятели, поступки которых непосредственно образом определяют как внутреннюю, так и внешнюю политику государства. Положительный образ представителя

власти является важной составляющей его политического влияния, поэтому формированию и поддержанию имиджа всегда уделяется особое внимание. Под имиджем политика, как правило, понимается сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ политического лидера [Психология. Словарь 1990: 494-495].

Думается именно такой устойчивый стереотипный образ отражается в текстах обыденной юмористической политической коммуникации, в частности – в анекдотах. В центре внимания нашего исследования находится образ И. В. Сталина в современных анекдотах, бытующих в интернете. К настоящему времени написано значительное количество работ, посвященных образу Сталина и основным сюжетам о нем в анекдотах советского времени [Архипова, Мельниченко 2011; Крикманн 2004; Шмелева, Шмелев 2002], однако трансформация этого образа в современных сетевых анекдотах пока еще недостаточно изучена.

Основной темой современных анекдотов о Сталине является соотношение прошлого и настоящего. Неожиданное перемещение образа Сталина в круг событий и реалий современности создает в текстах анекдотов необходимый комический эффект и добавляет новые характеристики к существующему в массовом сознании портрету «вождя народов». Нередко прошлое и настоящее соотносятся посредством апелляции к прецедентным феноменам: знаковым именам, расхожим цитатам, лозунгам советского времени и т.д. С нашей точки зрения, можно выделить несколько тематических групп современных сетевых анекдотов о Сталине:

1. Сталин и современные технологии. В последние два десятилетия интернет-коммуникация становится неотъемлемой частью жизни современного человека, поэтому термины и понятия, широко употребляемые в интернет-пространстве, активно проникают во все сферы общения. Интересно, что в целом ряде современных политических анекдотов некоторые понятия на ассоциативном уровне стали напрямую относиться к образу Сталина: ссылка, гиперссылка, антивирус, файл, техподдержка, блогер, аватарка, гугл и др.

Довольно часто образ Сталина ассоциативно связывается с **антивирусной программой**: – *Этот антивирус мне напоминает Сталина – Почему? Устраняет репрессии? – Да, действует по принципу: «Нет файла – нет проблемы!»*

В современном толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой термин «антивирус» определяется как название программы, обнаруживающей вирус в памяти компьютера и нейтрализующей его действие [Ефремова 2009]. Очевидно, деятельность Сталина, связанная с построением определенной политической и идеологической системы и борьбой против инакомыслящих, напоминает современным представителям социума принцип работы антивирусных программ. Выражение «нет файла – нет проблем» восходит к прецедентному высказыванию, приписываемому Сталину: «Нет человека – нет проблемы». И хотя известно, что Сталин ничего подобного не говорил (эти слова впервые появились на страницах романа А. Рыбакова «Дети Арбата»), в массовом сознании приведенный афоризм устойчиво ассоциируется именно с фигурой вождя. Жестокость и бескомпромиссность сталинских методов политической борьбы позволяет сопоставить его с бесчувственной компьютерной программой, тем самым подчеркивается механистичность и бесчеловечность поступков главы государства.

Также в современных анекдотах Иосиф Виссарионович часто сопоставляется с **поисковой системой Google**, которая выдаёт ссылки на задаваемые вопросы. По-видимому, источником такого сопоставления является ассоциативная реакция на слово **ссылка**. В Толковом словаре С. И. Ожегова понятие ссылка имеет два значения: 1. Ссылка – это вид наказания, пребывание на поселении в отдаленном месте в качестве ссылке и 2. Ссылка – это выдержка из текста или указание источника,

на который ссылаются [Ожегов 1988: 621]. Использование двух указанных значений в текстах анекдотов – в целом, не является новацией. Еще в советское время был распространен анекдот: *С товарищем Сталиным невозможно спорить: ты ему цитату, а он тебе ссылочку*. Однако с развитием современных информационных технологий понятие «ссылка» приобрело новое значение: в программировании так называют объект, указывающий на определённые данные, но не хранящий их. Указанное значение реализуется, например, в следующем тексте: *Бабушка, расскажи мне о Сталине, кем он был? – Ну, внучка, это как твой гугл, ты задаешь ему слово, а он дает тебе ссылку*.

Помимо комической апелляции к советской практике наказаний за неосторожно произнесенное слово в представленном анекдоте актуализируется еще одна важная характеристика Сталина в сознании представителей народа: грандиозный масштаб его личности. В современном мире интернет характеризуется всеохватностью, глобальным характером знания о мире и человеке (ср.: Всемирная сеть, Глобальная сеть). Оценка значения Сталина в эпоху СССР также достигала необыкновенных масштабов, что впоследствии привело к развенчанию «культа личности» (отец народов, великий вождь и учитель, великий кормчий и пр.). Таким образом, Сталин (как и Google) претендует на всеведение, ключевую роль в мире.

В другом частотном варианте анекдотов используется понятие **гиперссылка**: *О современной терминологии. Она пришлась бы по вкусу и деятелям прошлого. Вот, скажем, Иосиф Виссарионович Сталин весьма одобрил бы «гиперссылку», а Иван Грозный, думаю, вдохновился, бы «кол-центром»*.

В данном случае источником комического эффекта является семантическая неравнозначность современных понятий (гиперссылка и кол-центр) и способов политического устрашения и расправы (изгнание и казнь), практикуемых во времена И. В. Сталина и Ивана Грозного.

Вызывающий одобрение вождя термин **гиперссылка** в отличие от ссылки в сталинские времена не существовал. Он появился значительно позднее с развитием компьютерных и информационных технологий. Разница между ссылкой и гиперссылкой заключается в том, что ссылку открытого сайта можно найти в верхней части браузера, а гиперссылка представляет собой часть документа, связывающую его с другим файлом. Таким образом, ссылка представляет собой просто веб-адрес, тогда как гиперссылка – это ссылка, которая связывает страницы на одном и том же или разных веб-сайтах сети Интернет. Кроме того, существенным в данном контексте является семантика морфемы *гипер-*, которая вносит значение превышения нормы или меры [Ефремова]. Очевидно, что гиперссылка с одной стороны, обладает большим охватом и масштабом, а с другой – по сути является цепочкой взаимосвязанных друг с другом ссылок, поэтому выраженное Сталиным одобрение, как и в предыдущем случае, демонстрирует установку на тотальный контроль и диктат.

Помимо ассоциаций образа вождя с программными продуктами в анекдотах о Сталине зафиксированы упоминания различных современных электронных устройств. Например: *После посещения выставки премьер предложил закупить и раздать членам правительства приборы, которые не дают засыпать на заседаниях и помогают концентрировать внимание. Ноу-хау аналогичных устройств, эффективно работавших во времена Сталина, видимо, утеряно*. Как видно, в отличие от устройств, использовавшихся в эпоху Сталина (подразумеваются, по-видимому, расстрельные орудия), современные приборы оцениваются как малоэффективные. Сопоставление прошлого и настоящего не в пользу последнего является одной из характерных черт цикла анекдотов о Сталине.

Интересный вариант осмысления в свете современных технологий приобретает такой значимый атрибут внешности И. В. Сталина как трубка, который встраива-

ется в систему актуальных сегодня вариантов словоупотребления (трубка – труба – мобильный телефон): – *Папа, а какая была трубка Сталина? Нокия?*

Кроме того, способность современных смартфонов снимать фото и видео дает возможность актуализации в ряде анекдотов прецедентного феномена, восходящего к знаменитым сталинским афоризмам: *Вчера сделал на телефон несколько снимков с любовницей, а вечером мой телефон взяла в руки жена. Теперь я совершенно согласен с товарищем Сталиным! Кадры решают всё...*

2. Сталин и современное общество. Ко второй тематической группе следует отнести анекдоты, в которых образ Сталина характеризуется посредством сопоставления с современными политическими и социальными новшествами.

Один из примеров – вызвавшие немало споров поправки об увеличении ответственности к закону об оскорблении чувств верующих в 2013 г.: – *Сталин кровавый тиран. – Гражданин, пройдемте. Вы арестованы за оскорбление чувств верующих в Сталина.*

Другой анекдот содержит ироническую интерпретацию современного понятия откат: *Во времена Сталина тоже были откаты... на Колыму...* Помимо очевидного комического потенциала в анекдоте имплицитно отражена мысль о том, что в сталинские времена борьба с коррупцией не просто имела место на словах, а давала реальный эффект.

Объектами сопоставления со Сталиным в обыденной юмористической коммуникации нередко становятся некоторые современные политические деятели: *Недавние события дополнили арсенал коротких крылатых фраз: к черед «лампочка Ильича», «трубка Сталина» и т. п. добавились «трусы Навального».* В данном случае объектом юмористической интерпретации становится история с возможным отравлением лидера российского оппозиционного движения А. А. Навального, который, в отличие от Ленина и Сталина, приобрел в качестве узнаваемого атрибута предмет нижнего белья.

3. Сталин и Путин. В отдельную группу следует выделить анекдоты, объектами сопоставления в которых являются Сталин и Путин. Подобные тексты в большом количестве представлены как в устном бытовании, так и в интернете и заслуживают особого рассмотрения, поэтому ограничимся лишь двумя примерами:

– *Вы знаете, он в последнее время очень изменился в лучшую сторону – и как руководитель страны, и как верховный главнокомандующий, и просто как человек! – Вы о Путине? – Причём тут Путин?! Я о Сталине!*

Был когда-то анекдот: – Почему Ленин ходил в ботинках, а Сталин в сапогах? – Потому что при Ленине страна была загажена по щиколотку. В наше время, Владимир Владимирович и аквалангом не брезгует.

Общей чертой этой разновидности анекдотов является указание на значительное превосходство Сталина над Путиным. Первый из приведенных анекдотов демонстрирует динамику изменения представлений о Сталине в обыденном сознании граждан России: от негативных ассоциаций к положительным.

Впрочем, встречаются тексты, в которых Путин определяется как непосредственный преемник Сталина: *Владимир Владимирович, вы за Сталина? – Нет, я вместо.*

4. Сталина на вас нет. К четвертой группе относятся анекдоты, в которых носителями сталинских идей являются пожилые люди. Например: *70-ти летний татуировщик со словами: «Сталина на вас нет», наколот подростку вождя.*

Помимо противопоставления прошлого и настоящего в анекдотах этой тематической разновидности присутствует оппозиция свой – чужой. Старшее поколение несогласно с поведением и мировоззрением молодежи. Прошлую эпоху, «свой» мир они считают эталоном, а вождя народов – идеалом правителя. Следует также отме-

тять, что желание подростка сделать татуировку, являющееся аналогом бунта против системы, в данном случае резко пресекается, а символом запрещения инакомыслия становится портрет Сталина.

5. Сталин жив. К пятой тематической группе относятся анекдоты, в которых Сталин внезапно воскресает из мертвых и начинает действовать в современном мире: *Воскрес Сталин в нашу эпоху, приходит на заседание Думы. Все онемели, молчат. Он и говорит: – Так, всех демократов расстрелять, а мавзолей перекрасить в зелёный цвет! С задних рядов кто-то робко спрашивает: – А почему именно в зелёный? Сталин: – Я так и думал, что по первому вопросу разногласий не будет.*

Описание речевой манеры Сталина в представленном примере демонстрирует специфические черты, закреплённые за ним в обыденном сознании: уверенность, решительность, умение принимать нестандартные решения, хитрость, жестокость. В то время как представители современной власти показывают слабость, отсутствие способности вести переговоры и отстаивать свою точку зрения.

Подводя итоги, отметим, что по сравнению с советскими анекдотами в современных текстах этого жанра образ Сталина значительно переосмысливается и приобретает положительные характеристики. Практически все современные анекдоты строятся на оппозиции прошлого и настоящего, а также своего и чужого. Примечательно, что, несмотря на принадлежность прошлому, образ Сталина в современных сетевых анекдотах вовсе не выглядит архаичным, наоборот – соотносится с актуальными явлениями и реалиями, а при сопоставлении с нынешними политическими лидерами «отец народов» явно выигрывает. Весомым аргументом, доказывающим востребованность образа Сталина у представителей молодого поколения, является существование в интернете огромного количества мемов, посвящённых вождю.

ЛИТЕРАТУРА

Архипова А. С., Мельниченко М. А. Анекдоты о Сталине: Тексты, комментарии, исследования. – М.: ОГИ, РГГУ, 2010. – 458 с.

Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. – 2009. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/index.htm> (дата обращения: 18.06.2021).

Крикманн А. Интернет-анекдоты о Сталине. – Тарту: Эстонский центр истории, культуры и фольклористики, 2004. – 398 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Рус.яз., 1988. – 750 с.

Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Чудинов А. П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации // Политическая лингвистика. – 2012. – № 2 (40). – С. 53-59.

Шмелева Е. Я., Шмелев А. Д. Русский анекдот. Текст и речевой жанр. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 144 с.

УДК 811.161.1'373

Калинина Людмила Викторовна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета; 610000, Россия, г. Киров, ул. Московская, д. 36; e-mail: grifon.kalinina@yandex.ru

ОБРАЗ ИНТЕРНЕТА КАК СУБЪЕКТА ДЕЙСТВИЯ В ЗЕРКАЛЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ

Ключевые слова: грамматический субъект; субъект действия; глагольные предикаты; русский язык; глаголы; семантические группы; Интернет; образ Интернета.

Аннотация. В статье на материале Национального корпуса русского языка рассматриваются особенности характеристики номинатива *Интернет* посредством глагольных предикатов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разностороннего осмысления роли Интернета в эпоху цифровизации. С помощью методов системно-структурного и функционального анализа показывается зависимость семантики и лексико-грамматических признаков лексемы *Интернет* от семантики и грамматической (временной) формы глагольных предикатов, описываются действующие при этом механизмы метафоризации и метонимизации. Результаты исследования могут быть использованы в ходе дальнейшего изучения сущностных и коннотативных характеристик Интернета в русском и других языках.

Kalinina Liudmila Viktorovna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Department of Russian Language, Culture of Speech and Teaching Methods, Vyatka State University, Kirov, Russia

IMAGE OF THE INTERNET AS A SUBJECT OF ACTION IN THE MIRROR OF VERBAL PREDICATES

Keywords: grammatical subject; the subject of the action; verbal predicates; Russian language; verbs; semantic groups; Internet; image of the internet.

Abstract. The article examines the characteristics of the nominative *the Internet* by means of verbal predicates based on the material of the National Corpus of the Russian Language. The relevance of the research is due to the need for understanding of the role of the Internet in the era of digitalization. Using the methods of system-structural and functional analysis, the dependence of the semantics and lexico-grammatical features of *the Internet* lexeme on the semantics and grammatical (temporal) form of verbal predicates is shown, the mechanisms of metaphorization and metonymization that work in this case are described. The results of the study can be used in further study of the essential and connotative characteristics of the Internet in Russian and other languages.

В настоящее время важной составляющей образа человека, организации, страны в целом является образ, складывающийся в медиапространстве, в частности в Интернете. Интернет-образы обычно изучаются в прагматическом аспекте с точки зрения экономики, политики, рекламы, паблик рилейшнз, имагологии [Зелянская 2014; Калинина 2014; Кондратьева 2019; Томберг 2019 и др.]. Значимость любого образа, формирующегося в Интернете, обусловлена той ролью, которую Интернет играет в современной жизни и коммуникации.

Однако Интернет выступает не только как «место» осуществления тех или иных действий, протекания тех или иных процессов – он обладает определённой субъектностью и сам «совершает» определённые действия, ср., напр.: **Интернет прокладывает дорогу** новой перспективной информационной технологии (П. Семикова. Аккредитивы как инструменты платежа // Финансы и кредит. 2003.01.20); **Интернет раздвинул границы** провинциального города (Т. Каминская. Преодолей себя любимого // Новгородские ведомости. 2013.05.31); **Интернет всё помнит, но ни в чём не признаётся** (Правовая газета «Статус». 2014. № 5 (35)).

Цель настоящей статьи – проанализировать образ Интернета как субъекта действия на материале предложений, в которых существительное *Интернет* используется в роли подлежащего и характеризуется глагольными предикатами.

Материалом для наблюдений послужили 235 контекстов, включающих лексему *Интернет* в именительном падеже с субъектным значением. Источником языкового материала явился Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ). Имеющиеся в основном корпусе НКРЯ примеры относятся к периоду 1996-2018 годов. При приведении примеров формы *Интернет* / *интернет* даются в соответствии с написанием в цитируемом источнике.

Исследование осуществлялось с помощью методов компонентного, дистрибутивного, контекстуального анализа. В ходе анализа мы двигались от исходного, словарного значения лексемы *Интернет* к значениям, приобретаемым ею в условиях

контекста и обусловленным в первую очередь семантикой предикцирующих глаголов. Глаголы рассматривались с учётом их грамматического времени, что позволило обнаружить некоторую зависимость представлений об Интернете от «момента речи».

В толковых словарях лексема *Интернет* имеет одно значение и определяется через понятие «сеть», ср.: «Интернет – международная компьютерная сеть, объединяющая общенациональные, местные и другие сети, а также отдельные компьютеры и предоставляющая услуги электронной почты, переговоров, конференц-связи, доступа к удалённым серверам и т. п.; инет» [Шагалова 2017: 175]. Под *сетью* в данном случае понимается ‘система коммуникаций, расположенных на каком-нибудь пространстве’ [ТСРЯ 2008: 877], то есть совокупность множества объектов, как единое целое выполняющих определённые функции, обретающих в своей совокупности новое качество. Это значит, что существительное *Интернет* следует считать изначально собирательным, хотя в речи возможны разного рода смысловые приращения и пересечения, которые мы далее рассмотрим в соотношении с семантикой глагольных предикатов.

При анализе семантики глагольных предикатов выделяется несколько наиболее заметных групп. Приведём их для форм каждого времени по убыванию количества примеров.

В плане **прошедшего времени** (96 контекстов из 235) Интернет чаще всего характеризуется как: 1) новая и быстро развивающаяся технология – используются словоформы глаголов бытия, разных стадий существования [здесь и далее семантика глагольных форм устанавливается по ТСРГ 1999]: *возник, вошёл в жизнь, вырос, вырос, достиг (стадии), начинался, оставался, получил распространение, появился, превратился, проник, развивался, стал чем-л., существовал* и т. п. Ср.: **Интернет возник** довольно случайно (Вяч. Вс. Иванов. Задачи и перспективы наук о человеке); **Интернет стал** неотъемлемым **средством коммуникации** (С. Абрамов. Новая планета); **Интернет превратился в реальность** обыденной жизни (Н. Чанышева. Электронные финансы Интернета); 2) каузатор изменений, часто оцениваемых положительно – используются глаголы изменения качественно-го и количественного признака, глаголы воздействия на объект, глаголы влияния: *изменил, начал (делать что-л.), объединил, открыл, перевернул, победил, позволил, понадобился, превратил, привёл к чему-л., раздвинул границы, сделал, создал, сократил расстояния* и т. п. Ср.: **Интернет позволил** человечеству **сломать границы** обмена данными (Д. Смольякова. Разбор: что такое биткойны и почему за них вступается Павел Дуров); **Интернет уже победил все печатные издания** (Роза Лев. Газета против Интернета); **Интернет превратил** за считанные годы **всю планету в большую деревню** (М. Волдырин, С. Репов. Призрак коммунизма бродит в Интернете); 3) самостоятельный субъект коммуникации – используются глаголы речевой деятельности и эмоционального состояния: *жил чем-л., клеймил, нападал, не оправдал ожиданий, не подвёл, не помог, обещал, осуждал, откликнулся, поднялся ‘выступил против чего-л.’, показал себя, придал перчику, разрекламировал, трещал ‘активно обсуждал’* и т. п. Ср.: **Молодёжь как пассажиров Интернет клеймил** как безнравственных дур (А. Бузулукский. Пальчиков); **Вспоминается история с деноминацией... Месяца 3 наверное весь Интернет трещал!!** (Финансовый кризис и как нас это коснётся. Форум); **Свободолюбивый Интернет уже откликнулся** обилием протестов (А. Латкин. Свобода или сеть).

В плане **настоящего времени** (115 контекстов из 235) Интернет чаще всего характеризуется как: 1) каузатор положительных изменений – используются глаголы помощи и разрешения *даёт, помогает, позволяет, предоставляет* и др. в составе глагольно-именных оборотов: *даёт возможность, даёт шанс, даёт преимущества, может служить средством, несёт возможности, оказывает услугу, открывает возможности, открывает перспективы, позволяет осуществить что-л., помога-*

ет чему-л., предоставляет возможность, предоставляет средства, прокладывает дорогу чему-л. и т. п. Ср.: **Интернет даёт** гораздо **больше возможностей**, чем ему обычно приписывают (Е. Елкина. Эпика 2001); **Интернет даёт** вам **шансы**, которых в ином случае просто нет (Р. Фрумкина, И. Розовская. Бояться ль данайцев, дары приносящих?); **Интернет открывает** для них самые разнообразные **возможности** общения с коллегами (А. Волков. Волонтёры науки); **Интернет... способствует развитию демократии** (Я. Засурский. Журналистика: от Гутенберга до Билла Гейтса); 2) активно развивающаяся технология – используются (в роли связочного компонента) глаголы бытия: *есть, остаётся, превращается, становится, является* и т. п. Ср.: **Интернет есть материализация ноосферы** (С. Капица, Д. Африн. Интернет изменит контуры права на интеллектуальную собственность); **Сегодня мобильный Интернет является драйвером роста** для всех операторов связи (К. Куркин, О. Телюков. Четвёртый пошёл); **Интернет превращается в новое транспортное средство** (А. Волков. На пути к цифровой вселенной); 3) каузатор отрицательных изменений – используются глаголы влияния, принуждения, изменения качественного и количественного признака: *влияет, засоряет мозги, меняет, насилует сознание, отменяет, рулит, приучает не стесняться вранья, провоцирует* и т. п. Ср.: **Возникает парадокс – Интернет, созданный для обмена информацией и развития международного сотрудничества, провоцирует межгосударственную изоляцию!** (Я люблю мир, которого вообще нет // Дружба народов. 1999.09.15); **Интернет, задуманный как средство объединения людей, на самом деле разъединяет** (А. Иванов. Комьюнити); **Интернет тотально «забивает мозги» по воле тех, кто имеет средства активно влиять на состав и структуру Сети** (В. Лобачёв. «Свобода» и «несвобода» в глобальных сетях); 4) самостоятельный субъект коммуникации – используются глаголы речевой и интеллектуальной деятельности, эмоционального состояния: *бурлит, вопиет, знает, любит, наезжает, (не) сообщает, обсуждает, стоит на ушах, помнит* и т. п. Ср.: **Интернет помнит всё** (С. Соколова. Не забыть Герострата); **Интернет стоит на ушах**, час за часом снабжая меня эксклюзивной информацией (А. Рекемчук. Мамонты); **Интернет знает всё** (И. Асланов. Наука через призму Google); **Интернет бурлит**. Люди сочиняют стишки и частушки (Р. Хестанов. Как пережить кризис); **Весь женский интернет пышет и дышит этой темой!** (Е. Пищикова. Пятиэтажная Россия).

В плане **будущего времени** (24 контекста из 235) Интернет характеризуется как: 1) каузатор изменений (без явного преобладания той или иной их оценки) – используются глаголы влияния, принуждения, изменения качественного и количественного признака: *вынудит, заменит, изменит, подстегнёт, позволит, поможет, придаст* и т. п. Ср.: **Интернет заменит интерактивное телевидение** (А. Тарасов. Миллионер); **Интернет придаст** коллективному сознанию человека **новое качество** (С. Капица, Д. Африн. Интернет изменит контуры права на интеллектуальную собственность); **Интернет подстегнёт развитие цивилизации** (А. Гаррос, А. Евдокимов. Головоломка); 2) перспективная технология – используются связочные глаголы бытия: *будет, станет, останется* и т. п. Ср.: **Интернет станет такой же сферой реального общения**, как личная встреча (А. Волков. На пути к цифровой вселенной); **Интернет будет такой же привычной услугой**, как электрическая лампочка (А. Грамматчиков. Рунет: двадцать лет спустя).

Кроме перечисленных, в каждом «темпоральном сегменте» могут быть выделены ещё несколько мелких групп, не меняющих принципиально общую картину.

Как можно заметить из данных НКРЯ, «действия» Интернета активно характеризуются в плане настоящего времени, часто упоминаются в плане прошедшего,

но весьма редко относятся к будущему. Получается, что Интернет, в жизни позиционируемый как важнейшая «технология будущего», в речи оказывается субъектом действия в «прошлом и настоящем», но не в «будущем». Вероятно, это объясняется большей важностью осмысления уже свершившихся фактов и оценки актуального положения дел, чем построения каких-либо прогнозов.

Интернет в речи предстаёт как субъект, выполняющий три основных типа действий: он существует, вызывает изменения в жизни, высказывается по поводу происходящего.

Если Интернет как грамматический субъект предикцируется с помощью глаголов бытия (*быть, возникать, становиться, появляться, являться, начинаться, существовать, оставаться* и др.), лексема *Интернет* выступает обычно в своём основном собирательном значении 'система технических средств, совокупность технологий', отражённом в словарях. Оно представлено в контекстах констатирующего содержания с предикатами во всех формах времени и обычно не сопровождается выраженной оценкой.

При глаголах изменения качественного и количественного признака, воздействия на объект, влияния, принуждения, помощи и разрешения (*менять, изменять, делать (кого-что кем-чем), умножать, наращивать, придавать, распространять(ся), сокращать, увеличивать, усиливать, объединять, соединять, связывать, сжимать, насиловать, принуждать, подгонять, влиять, приучать, провоцировать, помогать, способствовать, содействовать, позволять, разрешать* и др.) Интернет предстаёт как каузатор определённых изменений. Эти изменения в плане прошедшего времени оцениваются преимущественно положительно (как предоставление человечеству прежде недоступных благ и возможностей), в плане настоящего – как положительно, так и отрицательно (в связи с накоплением разнообразного опыта пользования Интернетом), а в плане будущего их оценка явно не выражается. Собирательная семантика лексемы *Интернет* в таких контекстах конкретизируется посредством метафорической модели персонификации: 'Интернет (система технических средств и совокупность технологий) – это человек, обладающий волей и возможностями целенаправленно воздействовать на что-либо'.

Уподобление Интернета человеку наблюдается и при глаголах речевой и интеллектуальной деятельности, эмоционального состояния (*бурлить, взрываться, возмущаться, жить чем-л., клеймить, наезжать 'обвинять', нападать, обсуждать, рекламировать, роптать, знать, понимать, интересоваться, любить, судить, осуждать* и др.). Однако в этом случае действует не метафорическая, а метонимическая модель, когда одна сущность заменяет другую по принципу «используемый объект вместо пользователя» [ср. Лакофф, Джонсон 2008: 62, 64]: *Интернет₁* 'система технических средств, совокупность технологий' → *Интернет₂* 'совокупность людей, пользующихся Интернетом, интернет-сообщество'.

Представленные наблюдения могут быть учтены в дальнейших исследованиях образа Интернета на материале русского и других языков.

ЛИТЕРАТУРА

Зелянская Н. Л. Медиаобраз политика: интернет-сообщество как агент политической реальности // Политическая лингвистика. – 2014. – № 4 (50). – С. 120-126.

Калинина Л. В. Вербальная конкуренция в пространстве Интернета: реклама, рерайт, репост // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 3. – С. 80-88.

Кондратьева О. Н. Динамика медиаобраза региона: к постановке проблемы (на примере медиаобраза Кузбасса) // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVII: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: материалы Между-

народного конгресса по когнитивной лингвистике. 16-18 мая 2019 г. / отв. ред. вып. Т. В. Романова. – Нижний Новгород: Издательство «ДЕКОМ», 2019. – С. 744-748.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с.

НКРЯ – Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/index.html> (дата обращения: 26.06.2021).

ТСРГ – Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 704 с.

ТСРЯ – Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2008. – 1175 с.

Томберг О. В. Имагология как научное направление: аспекты изучения образа // Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / под ред. Е. В. Дзюбы. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 8-18.

Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017. – 576 с.

УДК 81'374.822:81'42

Кошкарлова Наталья Николаевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры международных отношений, политологии и регионоведения Южно-Уральского государственного университета; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 76, ауд. 169; e-mail: studiumjuvenis@mail.ru

Солопова Ольга Александровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и перевода Южно-Уральского государственного университета; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 76, ауд. 466; e-mail: o-solopova@bk.ru

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКОГРАФИИ: КАК ТОПОНИМИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОТРАЖАЕТСЯ В СЛОВАРЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Челябинской области в рамках научного проекта № 20-412-740014.

Ключевые слова: лексикография; когнитивно-дискурсивный подход; дискурсивные словари; топонимические системы; топонимика; англо-русские словари.

Аннотация. В статье описывается когнитивно-дискурсивный подход к рассмотрению лексикографии, которая из теории и практики составления словарей трансформировалась в инструмент представления знаний о мире. Авторы приводят примеры дискурсивных словарей, концепция которых отвечает заявленному вектору рассмотрения лексикографии. Такие словари не только фиксируют функционирование языка в синхронии и(или) диахронии, но и являются механизмом сохранения культурного наследия определенного лингвокультурного сообщества. Обосновывается необходимость создания англо-русского словаря топонимикона Челябинска и Челябинской области, который даст возможность представить топонимическую систему как подвижное и динамическое образование, испытывающее на себе влияние экстралингвистических факторов.

Koshkarova Natalya Nikolayevna,

Doctor of Philology, Professor of Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Solopova Olga Alexandrovna,

Doctor of Philology, Professor of Department of Linguistics and Translation, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

COGNITIVE AND DISCURSIVE APPROACH TO LEXICOGRAPHY: HOW DICTIONARY REFLECTS PLACE-NAMING SYSTEM

The research was funded by RFBR and Chelyabinsk Region, project number 20-412-740014.

Keywords: lexicography; cognitive-discursive approach; discursive dictionaries; toponymic systems; toponymy; English-Russian dictionaries.

Abstract. The article describes a cognitive and discursive approach to lexicography, which has changed from the theory and practice of compiling dictionaries to a tool of communicating knowledge about the world. The authors give examples of discursive dictionaries that correspond to the specified dimension of lexicographic review. The dictionaries under analysis not only fix the language functioning in the present and in the past, but also preserve the cultural heritage of the society. The necessity to create the English-Russian dictionary of Chelyabinsk and Chelyabinsk region place-naming system is justified. It will allow for analysing the place-naming system as a multifaceted and robust phenomenon, influenced by extra-linguistic factors.

Классическое определение лексикографии, когда она понимается как теория и практика составления словарей, в современных дискурсивных условиях и обстоятельствах трансформируется и модифицируется. На сегодняшнем этапе развития науки о языке лексикография трактуется скорее как теория и практика представлений о мире, так как словари «откликаются на все изменения в жизни и в обществе, в статичной форме демонстрируя картину динамических языковых процессов» [Козырев, Черняк 2015: 6]. Лексикографическая практика вышла на новый уровень и из текстоцентричного направления лингвистики все больше становится антропо- и социоцентричной.

Лексикография функционирует в рамках лексикографического дискурса, который трактуется как дискурсивная практика, то есть как «динамичная организация тех коммуникативных систем внутри социума, которая, с одной стороны, отражает характерные для данной социальной общности речевое поведение и мышление, а с другой – формирует новые формы коммуникации в данной социокультурной реальности» [Иссерс 2015: 65]. В случае рассмотрения лексикографического дискурса как дискурсивной практики возможно «обращение к социокультурным, когнитивным, коммуникативно-прагматическим особенностям словаря» [Плотникова 2014: 23]. Исследование социокультурного, когнитивного и коммуникативно-прагматического влияния на словарное толкование детерминирует обращение к дихотомии «язык-речь» при построении словаря. О. П. Фесенко вводит понятие *дискурсивный словарь*, который способен «демонстрировать не столько язык, сколько речь, т. е. особенности смысловых изменений слов / фразеологизмов в употреблении» [Фесенко 2015: 52]. Дискурсивный словарь обладает следующими характеристиками: 1) в нем описывается не только денотативное, но и коннотативное (появляющееся в контексте) значение словарной единицы; 2) такой словарь носит не прескриптивный, а дескриптивный характер; 3) словарь содержит социокультурную, когнитивную и коммуникативно-прагматическую информацию; 4) словарная единица представлена во всем жанрово-стилистическом многообразии.

Безусловно, создание подобных словарей – это трудоемкий процесс, требующий колоссальных усилий со стороны как теоретиков, так и практиков лексикографической науки. Но на сегодняшний момент учеными-лингвистами проделана

большая работа на пути реформирования лексикографии и превращения ее из теоретического конструкта в такую систему, которая «с одной стороны, преломляет генеральный нарратив языка в область практического действия, а с другой – запечатлевает в собственных установках структуру этого генерального нарратива» [Сандомирская 2001: 219].

К новым словарям дискурсивного типа можно отнести электронный терминографический продукт «Классификационные параметры фразеологических единиц» [Краснобаева-Чёрная 2020]. Активизация употреблений слов в научно-популярном дискурсе в текстах массовых изданий является одним из критериев для включения терминологической лексики в словарь неологизмов – словаря, который также отражает дискурсивное понимание лексикографии [Громенко 2020].

С дискурсивным и лингвокультурологическим вектором развития лексикографии коррелирует «Полиязычный словарь метафор», который направлен на «решение проблемы лексикографической презентации культурной коннотации, закреплённой за семантикой образных слов и выражений» [Герасимова 2020: 95].

Инновационным лексикографическим продуктом является дискурсивный диалектный словарь на материале данных поисковых систем интернета, где «дискурс, контексты выступают как средство иллюстрирования семантики» [Голев 2019: 114]. Существующую лакуну в политической лексикографии призван восполнить «Словарь современных политических ярлыков» [Сковородников, Копнина 2021].

Не вызывает сомнения тот факт, что лексикографический продукт фиксирует не только функционирование языка в синхронии и(или) диахронии, но и является механизмом сохранения культурного наследия определенного лингвокультурного сообщества.

В этом отношении эффективным инструментом выступают словари концептов, например, «Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): проспект словаря» [Концептосфера 2010], «Полный словарь диалектной языковой личности» [Полный словарь 2007, 2009, 2012], «Словарь концептов русской народной сказки» [Словарь концептов 2011, 2015], «Человек и его язык. Материалы учебного комплексного лингвокультурологического словаря» [Человек и его язык 2005, 2009, 2014], лексикографическое описание концептов русской культуры на примере концепта «грех» [Радбиль, Сайгин 2019]. Лингвокультурологический аспект в составлении словарей ярко прослеживается при изучении диалектной языковой личности и лексикографическом фиксировании результатов исследования. Так, разрабатывается «Идеографический словарь диалектной языковой личности» [Земичева 2017], описываются гендерные параметры диалектной речи [Демешкина, Толстова 2017], а различные аспекты гендерной диалектологии представлены в следующих словарях: Вершининский словарь [Вершининский словарь 1998-2002], Мотивационный словарь сибирского говора [Мотивационный словарь сибирского говора 2009-2010], Словарь образных единиц сибирского говора [Словарь образных единиц сибирского говора 2014].

Анализ направлений деятельности ученых-лексикографов говорит о развитии лексикографии в рамках дискурсивно-антропоцентрической парадигмы, когда словарь отражает функционирование языка не постфактум, а в момент существования в языковом коллективе. Наибольший интерес к антропоцентрическому ракурсу исследований прослеживается в топонимических словарях, так как «топонимическая система существует не только в системоцентрическом, но и в антропоцентрическом измерении» [Голев, Дмитриева 2008: 6]. При этом топоним функционирует не только как единица языка и речи, но и как дискурсивное образование, которое реализует словарное и более широкое значение, обусловленное бытованием топонимов и топонимической системы в общественном и когнитивно-дискурсивном пространстве.

Н. Д. Голев, Л. М. Дмитриева указывают: «В процессе функционирования топоним получает смысловые связи и наполняется ассоциациями, коннотациями, которые углубляют значение топонима, делают его *говорящим*» [Там же: 12-13]. Например, название английского города Солсбери теперь ассоциируется не только с географическим местом, но и является воплощением фрагмента политического нарратива. Таким образом, системность языка, сознания и культуры как отраженных в топонимической системе констант говорит в пользу необходимости разработки когнитивной топонимики, которая позволит выявить когнитивно-дискурсивные особенности образования и функционирования топонимов и микротопонимов; именно в последних, по справедливому замечанию С.А. Питиной, «роль экстралингвистических факторов можно считать преобладающей, поскольку микротопонимы в большей степени подвержены влиянию не только языковой моды, но и разнообразных политических и социальных тенденций» [Питина 2017: 54]. На необходимость дискурсивного изучения топонимов указывают также зарубежные ученые [Xuri Tang 2008; Seemann 2020; Scholz 2019].

Анализ когнитивно-дискурсивного вектора развития лексикографии приводит нас к мысли о необходимости создания англо-русского словаря топонимикона Челябинска и Челябинской области, который позволит описать топонимическую систему как подвижное и динамическое образование, испытывающее на себе влияние экстралингвистических факторов. В словаре будут представлены дискурсивные значения топонимов Южного Урала с опорой на материал двух корпусов текстов: the British Newspaper Archive, NOW corpus, что даст возможность проследить не только синхронное, но и диахроническое функционирование топонимов. Описание цели, задач и структуры предлагаемого словаря может стать материалом для самостоятельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

- Вершининский словарь*. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998-2002. – Т. 1-7.
- Герасимова М. В. Культурологическое сопровождение словарных статей в цифровом «Полиязычнос словаре метафор» // Вопросы лексикографии. – 2020. – № 17. – С. 90-110.
- Голев Н. Д., Дмитриева Л. М. Единство онтологического и ментального бытия топонимической системы (к проблематике когнитивной топонимики) // Вопросы ономастики. – 2008. – № 5. – С. 5-17.
- Голев Н. Д. Дискурсивный словарь диалектной лексики новейшего времени (на материале Рунета): инновационный лексикографический проект // Вопросы лексикографии. – 2019. – № 16. – С. 113-137.
- Громенко Е. С. К проблеме отбора терминов в неологический словарь (на материале современной научно-популярной периодики) // Вопросы лексикографии. – 2020. – № 17. – С. 5-25.
- Демешкина Т. А., Толстова М. А. Гендерная диалектология и словари как ее источник // Вопросы лексикографии. – 2017. – № 12. – С. 83-105.
- Земичева С. С. Индивидуальный тезаурус диалектоносителя: концепция словаря // Вопросы лексикографии. – 2017. – № 12. – С. 24-38.
- Иссерс О. С. Дискурсивные практики нашего времени. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 272 с.
- Козырев В. А., Черняк В. Д. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 631 с.
- Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): проспект словаря. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2010. – 338 с.
- Краснобаева-Чёрная Ж. В. Терминологический банк данных «Классификационные параметры фразеологических единиц» как электронный терминографиче-

ский продукт: опыт проектирования // Вопросы лексикографии. – 2020. – № 18. – С. 117-132.

Мотивационный словарь сибирского говора. Т. 1-2. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009-2010.

Питина С. А. Особенности образования топонимов и микротопонимов с позиций когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2017. – № 1. – С. 53-59.

Плотникова А. М. Новые тенденции в русском лексикографическом дискурсе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3 (19). – С. 22-29.

Полный словарь диалектной языковой личности. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – Т. 1: А-З. – 358 с.; 2007. – Т. 2: И-О. – 336 с.; 2009. – Т. 3: П-Р. – 332 с.; 2012. – Т. 4: С-Я. – 336 с.

Радбиль Т. Б., Сайгин В. В. Концепт «грех» в контексте лексикографического описания ключевых концептов русской культуры // Вопросы лексикографии. – 2019. – № 15. – С. 36-59.

Сандомирская И. Книга о Родине: опыт анализа дискурсивных практик. – Wien: Wiener Slawistischer Almanach Sonderband, 2001. – 281 с.

Сковородников А. П., Копнина Г. А. О концепции словаря «Современных политических ярлыков» // Вопросы лексикографии. – 2021. – № 20. – С. 105-118.

Словарь концептов русской народной сказки. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 2011. – Ч. 1: Родственные связи. – 171 с.; 2015. – Ч. 2: Социальная функция. – 170 с.

Словарь образных единиц сибирского говора. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 217 с.

Фесенко О. П. Лексикография языка, речи и дискурса // Омский научный вестник. – 2015. – № 1 (135). – С. 52-54.

Человек и его язык. Материалы учебного комплексного лингвокультурологического словаря. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 2005. – Вып. 1. – 53 с.; 2009. – Вып. 2. – 56 с.; 2011. – Вып. 3. – 40 с.; 2014. – Вып. 4. – 44 с.

Xuri Tang. Toponym Resolution in Discourse. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/224439380> (дата обращения: 29.01.2020).

Seemann J. Poetics and Politics in the Naming of Brazilian Towns // S. D. Brunn, R. Kehrein (eds.). Handbook of the Changing World Language Map. – Switzerland: Springer Nature, 2020. – P. 2083-2095.

Scholz R. Analyzing Knowledge-Based Post-Industrial Societies: Challenges and Chances // Quantifying Approaches to Discourse for Social Scientist. – Palgrave Macmillan, 2019. – P. 167-212.

УДК 81/42

Лату Максим Николаевич,

кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры западноевропейских языков и культур ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»; Россия, г. Пятигорск, Калинина, д. 9, каб. 607; e-mail: latumn@pgu.ru

Тагильцева Юлия Ринатовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, каб. 414; e-mail: jennifer1979@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБЫ ТРАНСФОРМАЦИИ НЕГАТИВНОГО СМЫСЛА В ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ В КОНФЛИКТОГЕННЫХ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТАХ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Работа выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-012-00415 «Когнитивные интернет-технологии как фактор формирования экстремистского поведения молодежи: механизмы воздействия и профилактика»).

Ключевые слова: поликодовые тексты; конфликтогенные тексты; когнитивные модели; свой-чужой; молодежь; экстремизм; экстремистский дискурс; экстремистские тексты; когнитивная лингвистика.

Аннотация. Сегодня одной из наиболее острых проблем для многих государств остается экстремизм и различные формы его проявления. В настоящем исследовании в фокусе внимания находятся когнитивные способы трансформации негативного смысла в положительный, реализуемые в вербально-визуальных конфликтогенных поликодовых текстах, способствующие не только изменению познавательных психических структур личности, но и выстраиванию определенных поведенческих императивов. Выделяются и анализируются структурные вариации модели трансформации негативного смысла в положительный.

Latu Maxim Nikolaevich,

Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of Department of Western European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Tagiltseva Yulia Rinatovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

COGNITIVE METHODS OF TRANSFORMATION OF NEGATIVE SENSE INTO POSITIVE IN CONFLICT-GENERATING EXTREMIST POLYCODE TEXTS

The work was carried out within the framework of a grant from the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-012-00415 “Cognitive Internet technologies as a factor in the formation of extremist behavior among young people: mechanisms of action and prevention”).

Keywords: polycode texts; conflicting texts; cognitive models; friend or foe; youth; extremism; extremist discourse; extremist texts; cognitive linguistics.

Abstract. Today extremism and its various forms of manifestation is one of the most acute problems for many countries. This study focuses on cognitive ways of transforming negative ideas into positive ones that are represented in verbal-visual conflict-generating polycode texts, contributing not only to a change in the cognitive mental structures of a person, but also triggering certain behavioral imperatives. Structural variations of the model of transformation of a negative sense into a positive one are highlighted and analyzed.

Конец XX века – начало XXI века ознаменовался для современного общества кардинальными изменениями в информационном пространстве, которые привели к появлению новых неконтролируемых феноменов, способствующих созданию угрозы национальной безопасности государства, развитию межнациональных конфликтов, напряженности между различными субъектами политики и социальной средой и т. д. В связи с этим наиболее острой проблемой для многих государств становится экстремизм и различные формы его проявления.

С целью привлечения внимания современной молодежи и последующего вовлечения ее в свою деятельность многие экстремистские объединения активно используют социальные сети, размещая в них различные виды и формы текстов экстремистской направленности. Все это позволило говорить о существовании и исследовать новый вид дискурса – экстремистский дискурс, который, по мнению В. А. Мишланова и В. А. Салимовского, является частью дискурса враждебности, представляющий собой «враждебное отношение людей к другим и/или в соответствии со своей целеустановкой», содержащий «явно несправедливые оценки, обидчивые утверждения и пр. и потому закономерно вызывающий вражду» [Мишланов, Салимовский 2006].

Как мы отмечали в более ранних исследованиях, психологической основой экстремизма является, прежде всего, интолерантность, предполагающая деление действительности на мир «своих» и «чужих», которая нашла отражение в текстах в виде языковой демагогии, позволяющей создавать фантомные социумы «своих» и «чужих» и давать упрощенную для восприятия одностороннюю необъективную интерпретацию событий, описываемых автором данных текстов [Карапетян, Тагильцева 2017: 228]. В данном случае мир «своих» – это мир тех, кто выглядит привлекательным для других представителей данной группы, поскольку они разделяют ту же систему ценностей и дают возможность оставаться верным своим убеждениям, с ними безопасно и возникает ощущение не только уверенности, но и собственной значимости, что и делает этот «мир» привлекательным для еще неокрепших в своих убеждениях молодых людей. Напротив, социальные группы, которые они относят к полюсу «Чужой» в их интерпретации формируют образ врага. В связи с этим для распространения собственных радикальных убеждений, воздействия на массовое сознание и привлечения молодежи на свою сторону представители полюса «Свой» нередко используют различные манипулятивные техники, нередко искажая определенную информацию и преподнося ее в выгодном им свете. И здесь представляется важным обратить внимание на когнитивные способы трансформации негативного смысла в положительный, способствующие не только изменению познавательных психических структур личности, но и выстраиванию определенных поведенческих императивов как внутри группы, так и за ее пределами.

В настоящем исследовании анализировались конфликтогенные поликодовые тексты, которые были направлены на «обеление» националистских образов и идей. Согласно полученным результатам, они характеризуются рядом общих черт, что позволило выделить ряд вариаций реализуемой в них когнитивной модели трансформации смысла. В данном случае модель трансформации смысла предполагает намеренное преобразование отрицательно оцениваемого обществом образа. Цель – обеление репрезентируемого образа (субъекта или объекта) соотносимого с полюсом «Свой», придание ему безобидного, приятного для восприятия внешнего облика за счет трансформационного компонента, отождествление данного образа с элементами родной культуры, воспринимаемыми положительно. Структурными элементами такой модели являются: НК – невербальный компонент, ВК – вербальный компонент, БК – базовый компонент содержания, ТК – трансформирующий компонент

содержания. Как показывает анализ, данная модель может быть представлена следующими вариациями:

1. НК: БК {Отрицательно оцениваемый в обществе образ} + НК: ТК {положительно оцениваемый в обществе феномен}.

В качестве примера реализации рассматриваемой вариации модели может служить поликодовый текст представленный на рис. 1. В данном тексте особое внимание обращает на себя не сама нацистская свастика, а ее новая интерпретация, ее изображение из ромашек. Ромашка имеет различные толкования в мифологии. Так, в западной культуре – это символ простоты, целомудрия и перерождения, в Скандинавии она является символом богини Фрейи, отвечающей за материнство, плодородие и любовь, в английской традиции – это олицетворение детства, беззаботности и юности, а в славянской культуре – олицетворение здоровья. Что касается языка цветов, то ромашка означает взаимную симпатию. Как видим, данный образ в мировой культуре достаточно многозначен и несет в себе только положительные коннотации. Использование образа ромашки (в данном случае трансформирующего компонента содержания) для обозначения нацистской свастики (базового компонента) способствует привнесению в него дополнительных смыслов: с одной стороны, намек на идейное перерождение свастики, а с другой – попытка связать ее с чем-то очень родным и близким.



Рис. 1

2. НК: БК {Отрицательно оцениваемый в обществе образ} + Вербальный компонент (далее ВК): ТК {приписываемое утверждение (популистского характера, положительно оцениваемое в обществе)}.



Рис. 2

В данном подикодовом тексте трансформирующим компонентом содержания становится вербальный компонент, представляющий собой модификацию поговорки «Будь проще, и люди к тебе потянутся», означающей «следует вести себя скромнее, не зазнаваться, и тогда все будут любить человека» [Белянин, Бутенко 1993]. Посредством данного выражения происходит расширение базового (невербального) компонента: приписываются несвойственные положительные качества А. Гитлеру, делая его привлекательнее для реципиентов.

3. НК: БК {Отрицательно оцениваемый в обществе образ} + НК: ТК {приписываемое действие, положительно оцениваемое в обществе} + ВК: ТК {положительно оцениваемый образ}.

**ПОЧЕМУ ВСЕ БОГИ
ПОДНИМАЮТ ПРАВУЮ
РУКУ ВВЕРХ ?**



Рис. 3

В этом тексте трансформирующими компонентами содержания выступают: невербальный компонент – изображения духовных Учителей разных конфессий (христианство, буддизм, индуизм), способствующие наделению образа А. Гитлера (базового (невербального) компонента) теми же положительными характеристиками, которыми обладают они сами, а вербальный («боги») как раз уточняет и усиливает контекст, создаваемый трансформирующим невербальным компонентом.

4. НК: БК {Отрицательно оцениваемый в обществе образ} + ВК: БК {цитата, положительно оцениваемая в обществе}.

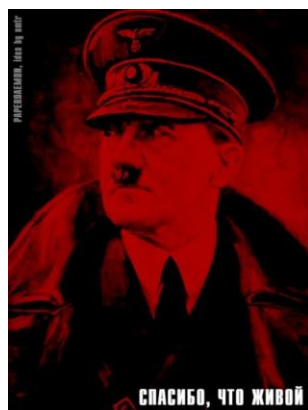


Рис. 4

Трансформирующим компонентом содержания в данном поликодовом тексте становится вербальный компонент – фраза из названия х/ф «Высоцкий. Спасибо, что живой», воплощающая в себе, с одной стороны, благодарность лирического героя за жизнь, а с другой – благодарность поклонников поэта за его жизнь и творчество [Крылов, Шумкина 2012]. В результате, базовый (невербальный) компонент (образ А. Гитлера) расширяется и обрывает новыми положительными коннотациями: это ему, А. Гитлеру, выражают благодарность его последователи за его жизнь, за идеи, которые стали для них делом жизни.

5. НК: БК {Отрицательно оцениваемый в обществе образ} + ВК: ТК {цитата, положительно оцениваемая в обществе}.

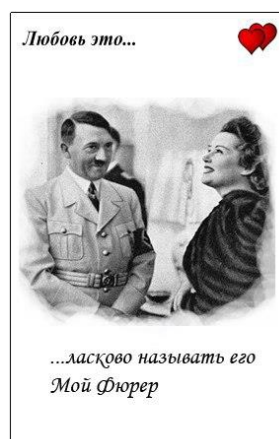


Рис. 5

Вербальный трансформирующий компонент (известная фраза из вкладыша жевательной резинки «Love is ...») в данном контексте в комической форме привносит в базовый невербальный компонент (изображение А. Гитлера) положительные коннотации (смыслы): наделяя образ Гитлера чувственностью, делая его более человеческим, близким потенциальному адресату, за счет ассоциаций из детства, возникающих в его сознании при виде вкладыша жевательной резинки и фразы «Любовь – это...».

6. НК: БК {Отрицательно оцениваемый образ} + НК: БК {нейтральный/положительный образ}.

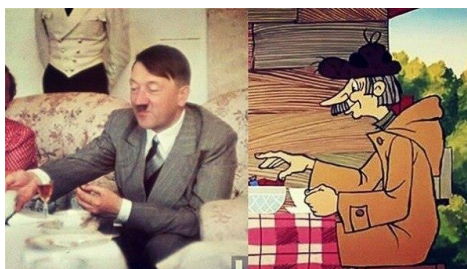


Рис. 6

Сопоставление двух разноплановых базовых (невербальных) компонентов (образы А. Гитлера и одного из главных героев м/ф «Простоквашино» почтальона Печкина) способствуют не только выявлению общих черт во внешности и поведении мультперсонажа и исторической личности, но и игнорированию в последнем негативных составляющих за счет отождествления с полюбившимся всем советским и российским зрителям мультипликационного героя и положительных эмоций, возникающих при воспоминаниях.

7. НК: БК {Отрицательно оцениваемый в обществе образ} + ВК: ТК {утверждение, характерное для полюса «СВОЙ» и подчеркивающее положительные качества отрицательного образа} + НК: БК {положительный образ, оцениваемый в обществе} + ВК: ТК {утверждение, характерное для полюса «СВОЙ» и подчеркивающее негативные качества положительного образа}.



Рис. 7

В этом поликодовом тексте трансформирующими содержание выступили прежде всего вербальные компоненты в форме намеренно приписываемых историческим личностям утверждений, характерных для полюса «СВОЙ». Так, фраза «Пустьдохнут! Наши бабыещенарожают!» наделяет положительно оцениваемого образа – маршала Г. К. Жукова – в сознании советского и российского общества негативными качества, в то время как негативно оцениваемый образ (А. Гитлер) наделяется положительными за счет фразы «На этой войне дорожим жизнью каждого солдата».

Таким образом, трансформация негативного смысла в положительный в рассматриваемых поликодовых текстах происходит при намеренном объединении в их содержании не соотносимых в общественном сознании элементов, нередко принадлежащих к разным культурным областям и контекстам. Как показывает анализ, она может происходить за счет непосредственного частичного изменения, уточнения или дополнения базового компонента (например, свастика из ромашек) или же намеренного включения трансформирующего компонента в несвойственный ему контекст, что приводит к его дополнению и расширению. Вышесказанное может приводить к реализации цели автора текста по воздействию на реципиента и изменению восприятия репрезентируемого образа, смысла высказывания и/или отношения к представленному трансформирующему компоненту.

ЛИТЕРАТУРА

Белянин В. П., Бутенко И. А. Толковый словарь современных русских фразеологизмов и присловий. – М.: Ин-т культурологии РАН, Министерство культуры, 1993. – 72 с.

Карапетян А. А., Тагильцева Ю. Р. Принцип интолерантности как психологическая основа экстремистского дискурса: коммуникативные тактики и приемы дискредитации «врага» // Политическая лингвистика. – 2017. – № 6 (66). – С. 227-231.

Крылов А. Е., Шумкина И. В. «Высоцкий. Спасибо, что живой». Об этимологии крылатого выражения. Апрель 2012. – URL: https://ae-krylov.livejournal.com/58313.html#_ftn4 (дата обращения: 31.08.2021).

Мишланов В. А., Салимовский В. А. Дискурс враждебности как социальный феномен // Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. – С. 56-65.

УДК 378.016:811.1

Миков Вениамин Юрьевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики, межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, каб. 285; e-mail: venechkam@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ИМАГОЛОГИИ

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 19-013-00895 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

Ключевые слова: имагология; принципы отбора; содержание учебников; учебники иностранных языков; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; средства обучения; социокультурный подход; поликультурность; образ страны; образ России; лингвострановедение; учебные материалы.

Аннотация. В статье рассматриваются критерии отбора страноведческого материала для учебника иностранного языка. Отмеченные ранее принципы отбора лингвострановедческого материала (принципы историзма, универсализма, лингвокультурной прогрессии) уточняются. Предложен еще ряд принципов, призванных дополнить возможности презентации образа страны изучаемого языка: взаимосочетаемость и взаимодополняемость материалов, диалог культур, свобода от идеологии, проблемность отобранных материалов.

Mikov Veniamin Yurievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT SELECTION PRINCIPLES IN THE FRAMEWORK OF INTERCULTURAL LINGUODIDACTIC IMAGOLGY

Keywords: imagology; selection principles; content of textbooks; foreign language textbooks; foreign languages; methods of teaching foreign languages; means of education; sociocultural approach; multiculturalism; image of the country; the image of Russia; ling-oriental studies; educational materials.

Abstract. The article considers country-specific content selection criteria for foreign language textbooks. The previously mentioned principles of linguistic and cultural material selection for such textbooks (the principles of historicism, universalism, linguistic and cultural progression) are being clarified. A number of other principles are proposed to complement the possibilities of presenting the image a country: compatibility and complementarity of materials, dialogue of cultures, freedom from ideology, problematic nature of the selected materials.

Одной из актуальных задач имагологии является отбор материала для учебных пособий, который позволил бы наиболее актуально отразить образ страны изучаемого языка. Проблема сортировки и отбора страноведческих сведений занимает «одно из ключевых мест наряду с остальными проблемами взаимодействия разных культур» [Маслыко 2010: 414]. В рамках имагологии С. А. Еремина выделяет принципы универсализма, историзма, лингвокультурной прогрессии [Еремина 2019].

Принцип универсализма относится к особенностям размещения материалов учебника по единой общей модели и их подачи от фонетико-графического раздела к лексико-грамматическому. Отметим, что подобный подход к размещению материалов отсылает нас к сознательным методам преподавания языка.

Принцип историзма предполагает соответствие материалов учебника, языковой и стилистической системы, а также страноведческой информации тому временному срезу, в который создается учебник с перспективой будущей актуализации.

Принцип лингвокультурной прогрессии регулирует постепенное включение лингвострановедческой информации: от нейтральных языковых единиц и универсальных в культурном отношении элементов – к постепенной специализации в сторону изучаемого языка на каждом следующем языковом уровне [Образ России 2019: 44-49].

Приведенные 3 принципа, безусловно, являются необходимой основой отбора материала для обучения иностранному языку, однако не кажутся нам достаточными. Прежде всего, мы считаем важным уточнить указанные выше принципы. М. В. Плеханова предлагает представить информацию, отобранную для обучения языку (в ее случае – видеоматериалов) в трех аспектах:

- 1) тематическом (а именно: сведения о жизни и быте людей страны изучаемого языка, культуре, традициях, ритуалах...);
- 2) филологическом (фоновая, безэквивалентная лексика, идеоматические выражения...);
- 3) социологическом (информация об особенностях вербального и невербального поведения в различных ситуациях) [Плеханова 2006: 57].

При реализации принципа лингвокультурной прогрессии необходимо следить, чтобы на каждом этапе обучения языку были представлены все аспекты.

Принцип историзма так же может быть дополнен несколькими аспектами:

1. Новизна по отношению к предметным знаниям, заведомая неизвестность информации для обучающихся.
2. Значимость содержания и информационная ценность сведений для других народов [Соловьева 1997].
3. Культуросообразность. «обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие» [Зимняя 1997: 197].
4. Типичность, т.е. использование социокультурных фактов, наиболее типичных и часто наблюдаемых в родной и изучаемой культурах
5. Отметим так же необходимость опоры при написании пособия на представителей определенной культуры, и, соответственно, следует отбирать материал, «не конфликтующий с принятой в данном обществе картиной восприятия мира» [Кулахметова 2015: 22].

Мы бы предложили опираться на принцип коммуникативной направленности обучения. Данный принцип предполагает широкое использование групповых форм работы, контекстного обучения, творческих заданий, проблемных ситуаций. Обучение происходит в естественных или максимально приближенных к ним условиях, при соприкосновении с реальными ситуациями повседневного общения. Следование этому принципу, правда, может входить в конфликт с принципом универсализма, обозначенным в начале статьи.

Следование данному принципу обучения позволяет нам подавать информацию:

1. Ситуативно, поможет научить ориентироваться в разнообразных ситуациях межкультурного общения и строить свое поведение в соответствии с социальной ролью собеседников.
2. Наглядно, за счет семантизации предметов или явлений, не имеющих эквивалентов в родном языке, приобщению учащихся к аутентичным культурным реалиям. Значение новых лексических единиц, культурных реалий раскрывается за счет демонстрации изображений, мультимедийных презентаций, небольших видео [Борщёва, Розанова 2013: 24].

3. С учетом принципа доминирования проблемных заданий культуроведческого характера, когда важным является не только материал, изучаемый на занятиях по иностранным языкам, но и усвоение стратегий получения данной информации [Сафонова 2001: 17]. Проблемные культуроведческие задания включают поисково-игровые и исследовательские проекты, анализ, обсуждение и решение проблемных ситуаций в рамках «круглого стола», тематических дискуссий, деловых игр, «мозгового штурма».

И отдельно отметим принципы:

1. Взаимосочетаемости и взаимодополняемости различных материалов, которые необходимо отбирать для последующего взаимосвязанного использования. С одной стороны, материалы должны вписываться в тематику учебного пособия, «прогулки по Екатеринбургу», например. С другой стороны, стоит учитывать возможность комплексного применения отобранных материалов.

2. Принцип диалога культур направленный на развитие таких качеств, как «социокультурная наблюдательность, культурная непредвзятость, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт» [Сафонова 1996: 18].

Принцип диалога культур и цивилизаций предусматривает анализ культурных фактов в плане их использования «при моделировании в учебной аудитории такого культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций» [Сафонова 1996: 20].

3. Принцип свободы от идеологии. Безусловно, история и культура страны изучаемого языка являются элементами «мягкой силы». Следует избегать пропагандистских материалов, идеологически маркированной лексики. Мы считаем, что любой эпизод культуры и истории страны может быть подан нейтрально, с возможностью дальнейшего обсуждения, согласно принципу проблемности.

В качестве примера подобной нейтральной подачи информации мы хотим привести социокультурный комментарий к слову «чекист» из УМК «Прогулки по Екатеринбургу».

Чекист (ед. ч.), чекисты (мн. ч.) – сотрудники ВЧК – полиции и государственной безопасности в молодой советской республике. Организация (Всероссийская чрезвычайная комиссия) боролась с контрреволюцией и саботажем достаточно жесткими методами, в том числе активно применялась смертная казнь, иногда – не оправданно. Кроме того, ВЧК занималась контрразведкой, безопасностью железнодорожных перевозок, борьбой с контрабандой, ликвидацией беспризорности среди детей.

4. Нами уже упоминалась проблемность предложенных для изучения материалов, которая выражается в

- выборе материала, допускающего неоднозначную трактовку;
- выборе материала, где представители изучаемой культуры напрямую дискутируют или дают противоположные оценки происходящему в их стране;
- послетекстовых вопросах, предлагающих дать оценку полученной информации;
- постоянном сравнении явлений изучаемой и родной культуры.

Мы считаем проблемность ключевым фактором в подаче социокультурного материала, так как заданное авторами направление дискуссии позволяет ей развиваться в позитивном прогнозируемом ключе; в то время как поданный односторонне материал может послужить отправной точкой для негативного восприятия социокультурной информации, ее критики.

Мы надеемся, что дополненные принципы отбора содержания обучения иностранному языку позволят анализировать формируемый учебным пособием образ страны изучаемого языка на этапе написания, подбирать яркий, неожиданный материал, способный породить конструктивную дискуссию.

ЛИТЕРАТУРА

Борщёва В. В., Розанова Е. В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 4. – С. 22-29.

Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

Кулахметова Н. Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2015. – №5. – С. 22-25.

Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск, 2010. – 414 с.

Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных материалов при обучении иноязычному общению студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2006.

Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, В. Ю. Миков, И. С. Пирожкова, А. И. Суетина, О. В. Томберг. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. – 208 с.

Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-24.

Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

Соловьева Н. Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных материалов культурно-страноведческого характера: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1997.

УДК 37.018.11:81'246.2

Мирзаназарова Азиза Мирзаабдуллаевна,

преподаватель русского языка, кафедра русского литературоведения Наманганского государственного университета; 160036, Узбекистан, г. Наманган, ул. Уйчи, д. 316; e-mail: aziza.mirzanazarova@mail.ru

СОЗДАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ СРЕДЫ В СЕМЬЕ ДОШКОЛЬНИКА БИЛИНГВА

Ключевые слова: русский язык; инофоны; речевые инновации; диминутивы; онтолингвистика; смешанный билингвизм; дошкольники; билингвизм; дети-билингвы; семейное воспитание; семейное чтение; чтение детей; читательская деятельность; читательские интересы.

Аннотация. В статье рассматриваются речевые инновации дошкольника в ситуации смешанного билингвизма. Роль материнского чтения направлена на создание речевой среды, которая служит улучшению языковой системы, и уменьшение речевой инновации дошкольника на русском языке.

Mirzanazarova Aziza Mirzaabdullaevna,

Lecturer of the Russian Language, Department of Russian Literature, Namangan State University, Namangan, Uzbekistan

CREATING A READING ENVIRONMENT IN THE FAMILY OF A BILINGU PRESCHOOLER

Keywords: Russian language; foreigners; speech innovation; diminutives; ontolinguistics; mixed bilingualism; preschoolers; bilingualism; bilingual children; family education; family reading; reading children; reading activity; reading interests.

Abstract. The article examines speech innovations of a preschooler in a situation of mixed bilingualism. The role of maternal reading is aimed at creating a speech environment that serves to improve the language system, and reduce the preschooler's speech innovation in Russian.

Молодые семьи, в Наманганской области зачастую, отдавая своего ребенка в дошкольное образовательное учреждение, выбирают группу с русским языком обучения. Как известно дошкольный возраст считается наиболее сензитивным периодом [Мухина 1986]. Ребенок легко усваивает новые понятия, слова. К новым языковым реалиям быстрее адаптируются дети, где в семьях практикуется билингвизм. Зачастую ребенок начинает воспринимать речь в одном регистре, на котором говорит его мать [Цейтлин 2018].

Детоцентрические коммуникации женщины чаще всего используются диминутивы, так как они из-за опыта частого общения с детьми. «Ложись в кроватку», поешь супчик [https://www.youtube.com/watch?v=1PN9kESJGpE&list=PLkCsSuK8o1PxqRMoyEwxyQ7S9Uct_bJRV&index=16&t=os].

В разговоре с детьми диминутивы используют две базовые функции.

Фатическое средство –контакта- устанавливающие, средство употребляемое как способ социализации ребенка, указывая путь в защищенный окружающий его мир [https://www.youtube.com/watch?v=1PN9kESJGpE&list=PLkCsSuK8o1PxqRMoyEwxyQ7S9Uct_bJRV&index=16&t=os]. В узбекском языке так же мама, обращаясь к своему ребенку, использует в своей речи, песнях, сказках уменьшительно-ласкательные слова «bolajon» «qo'zichog'im». То, что ребенок усваивает речь в одном регистре [Цейтлин 2018], язык матери говорит о том, что Родной язык в узбекском языке называется «Ona tili» – что буквально переводится как язык матери, а в русском языке называется «Родная речь», что также имеет переключку с образом матери. При матриархате слова Родина было связано с родом, а при патриархате Отечество с отчеством по отцу. Человек проходит РодИны – рождаются у матери, входит в семью и род – это его Родина – родня становясь членом общества, т. е. своей Родины Родина общественная среда где живет наРОД, он родился [<https://online.spbu.ru/audioplekci/>]. Этот небольшой сопоставительный пример, подтверждает, что развитие речи ребенка напрямую зависит от матери. Владение мамой русским языком, является фундаментом адаптации для перехода ребенка из одной языковой культуры и социальной среды в другую.

В жизни дошкольника мама играет ключевую роль не только в социализации, но и в формировании речи. Нами был сделан анализ речи мам-участниц клуба «Читающие мамы – читающие дети». По итогам анализа, было установлено, что семьи где в речи практикуются узбекский и русский языки относятся к смешанному билингвизму. В речи мам возникают интерференции одной языковой системы с другой. «Ситуация билингвизма непременно предполагает наличие такого явления, как интерференция»[Вайнрайх 2000]. Интерференция обозначает в языкознании последствие влияния одного языка на другой. Данное явление возникает в результате контакта двух языковых систем, приводящего к появлению в речи говорящего отклонений от нормы иностранного языка, обусловленных негативным влиянием родного языка, которое приводит к возникновению речевых ошибок на грамматическом и лексико-семантическом уровнях [Савилова 2015]. Ребенка в среде смешанного билингвизма, называют инофоном [Савилова 2015].

По результатам анализа, нами было установлено; что наибольшие ошибки в речи матери связаны с морфологической категорией рода. В узбекском языке отсутствует у имени существительного морфологической категории рода. И частые ошибки связаны в сочетаниях имен существительных с прилагательными, в сочетаниях имен существительных с количественными, порядковыми и собирательными числи-

тельными: в сочетаниях имен существительных с местоимениями, сочетаниях имен существительных с глаголами в форме прошедшего времени [Савилова 2015].

Интерференции в речи мам отражаются и в речи ребенка. В таблице № 1 приведены речевые инновации детей инофонов, в семьях смешанного билингвизма.

Таблица № 1.

Девочка вот эти родители цветом он айлан-гани	Девочка, и ее родители гуляют, собирая цветы
Машина он везет груз.	Эта машина! Она везет груз.
Сентябри	В сентябре.
Это моя папа, моя дедушка	Это мой папа, это мой дедушка.
Моя дватая бабушка	Моя вторая бабушка
У меня два бабушка	У меня две бабушки.
Одна бабушка жоним ачам	Одна бабушка «дорогая бабушка»
Дватая бабушка поиз ачам	Вторая бабушка проживающая там, где проходит железная дорога
Домный бассейн	Домашний бассейн

Данные детские речевые инновации дошкольника, относятся к частым речевым ошибкам, связанные с родовой принадлежностью существительных обусловленных отсутствием категории рода в узбекском языке, что приводит также и к неправильному согласованию числительных с существительными в роде, падеже и числе также отсутствием такой служебной части речи, как предлог, затрудняют развитие правильной русской речи у ребенка [Савилова 2015].

Создания речевой среды организуется при чтении вслух детских книг на русском языке, что является безусловным фактором становления языковой системы у ребенка. Для закрепления обязательная организация работы, построенная на речевом материале по следующим конструкциям:

это + существительное (это семья, это папа, это дедушка)

там +существительное, тут + существительное (там котенок тут клубок)

существительное + глагол (Доктор Айболит лечит, зайка плачет)

существительное + прилагательное (молоко холодное, зеленый грузовик) и т. д.

Использование в речи данных конструкций способствует начальному приёму развития чувства языка и ориентировочным действием в языке дошкольника инофона и послужит развитию речи, расширению кругозора. Навык семейного чтения укрепит семейные отношения и улучшит взаимодействие между матерью и ребенком.

ЛИТЕРАТУРА

Аудиолекции. – URL: <https://online.spbu.ru/audiolekcii/> (дата обращения: 04.09.2021).

Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Минск: БГК, 2000. – URL: <http://genhis.philol.msu.ru/weinreih.pdf> (дата обращения: 04.09.2021).

Мухина В. С. Детская психология. – 1986.

Савилова С. Л. Явления грамматической интерференции в письменной речи групповой языковой личности // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С. 952-955. – URL: <https://moluch.ru/archive/92/20416/> (дата обращения: 04.09.2021).

Цейтлин С. Н. Онтолингвистика в пути // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2018. – № 189. – С. 12-20.

Электронный ресурс. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=1PN9kESJGpE&list=PLkCsSuK8o1PxqRMoyEwxyQ7S9Uct_bJRV&index=16&t=os (дата обращения: 04.09.2021).

УДК 378.016:811.161.1

Мурзалиева Джамиля Джумабаевна,

старший преподаватель, магистр Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына; 720033, Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Фрунзе, д. 547; e-mail: djamilya19641012@mail.ru

Боколова Салтанат Денисаковна,

преподаватель Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына; 720033, Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Фрунзе, д. 547

РОЛЬ УРОКОВ УСТНОЙ РЕЧИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; студенты; речевая деятельность; устная речь; развитие речи; прикладные задачи; языковые умения; развивающее обучение; образовательный процесс.

Аннотация. Уроки устной речи в курсе русского языка имеют важнейшее значение для развития речевой деятельности, для процесса порождения и восприятия высказываний. В методическом плане развитие речи осуществляется как процесс решения коммуникативной задачи. Развитие речи направлено на формирование и совершенствование устной и письменной речи студентов, обучающихся русскому языку как иностранному. Прежде всего, развитие устной речи на уроках русского языка представляет собой работу преподавателя, проводимую специально для овладения языковыми нормами: 1) произносительными, 2) лексическими, 3) морфологическими, 4) синтаксическими в рамках грамматики, словообразования, правописания; а также для развития умений выражать свои мысли: 1) в устной форме, 2) в письменной форме, используя нужные языковые средства в соответствии с целью, содержанием речи и условиями языкового общения.

Murzalieva Jamilya Dzhumabaevna,

Senior Lecturer, Master, Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyzstan

Bokolova Saltanat Denisakovna,

Lecturer, Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyzstan

THE ROLE OF SPEAKING LESSONS IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; students; speech activity; oral speech; development of speech; applied tasks; language skills; developmental training; educational process.

Abstract. Oral language lessons in the Russian language course are essential for the development of the speech activity, for the generation and the perception of statements. In terms of the methodology, the development of the speech is carrying out as a process of solving a communicative task. The development of the speech is aiming at the formation and improvement of the oral and written speech of students studying Russian as a foreign language. First of all, the development of the oral speech in lessons of the Russian language is a teacher's work, carried out specifically for mastering language norms: 1) pronunciation, 2) lexical, 3) morphological, 4) syntactic within the framework of the grammar, the word formation, the spelling, as well as for the development of the ability to express one's thoughts: 1) orally, 2) in writing, using the necessary language means in accordance with the purpose, content to the speech and the conditions of the language communication.

Уроки устной речи в курсе русского языка имеют важнейшее значение для развития речевой деятельности, для процесса порождения и восприятия высказываний. В методическом плане развитие речи осуществляется как процесс решения коммуникативной задачи. Развитие речи направлено на формирование и совершенствование устной и письменной речи студентов, обучающихся русскому языку как

иностранному. Прежде всего, развитие устной речи на уроках русского языка представляет собой работу преподавателя, проводимую специально для овладения языковыми нормами: 1) произносительными, 2) лексическими, 3) морфологическими, 4) синтаксическими в рамках грамматики, словообразования, правописания; а также для развития умений выражать свои мысли: 1) в устной форме, 2) в письменной форме, используя нужные языковые средства в соответствии с целью, содержанием речи и условиями языкового общения.

Основные направления работы по развитию устной речи связаны с культурой речи: 1) правильностью речи, 2) коммуникативной целесообразностью речи.

Соответственно постоянно решаются две основные задачи по развитию устной речи: 1) формирование навыков правильной речи студентов, обучающихся русскому языку как иностранному, 2) формирование навыков хорошей, и достаточно, богатой коммуникативно-целесообразной речи [Земская 2005: 2].

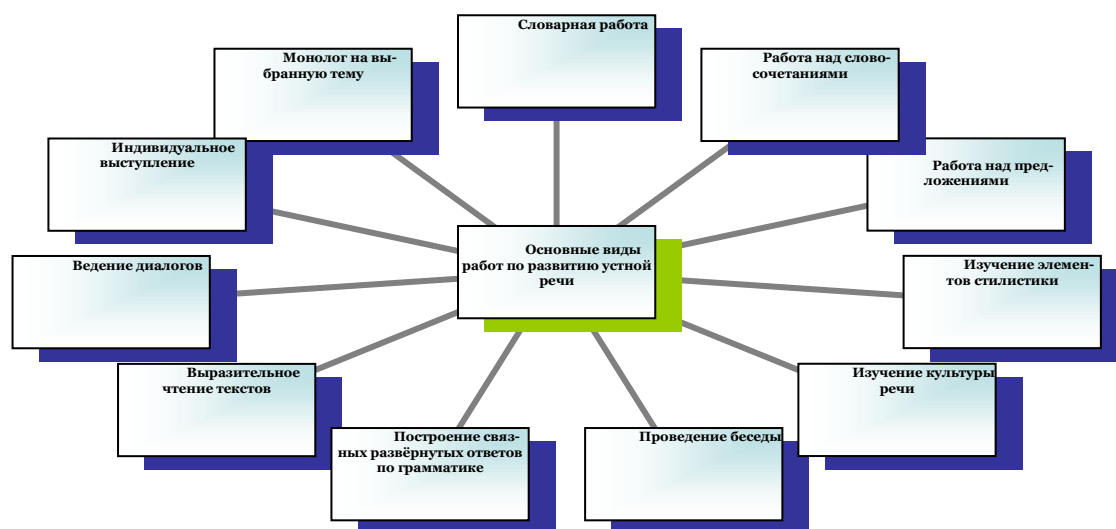
По сути, речевое развитие представляет собой развитие языковой способности студентов под воздействием обучения, которое формирует интеллектуальный, нравственный, эстетический опыт обучающихся русскому языку как неродному. Практически с самого начала студенты, обучающиеся русскому языку как иностранному, овладевают главными грамматическими формами русского языка и постепенно накапливают большой запас слов. В последующем происходит уже интенсивное речевое развитие, опирающееся на использование языковых (речевых) способностей каждого из студентов, обучающихся русскому языку как иностранному.

Необходимо учесть, что речь студентов, обучающихся русскому языку как иностранному, выступает в двух социальных функциях: 1) как средство установления контакта (общения) с другими людьми, 2) как средство познания мира. Развитие речи необходимо для использования в процессе организации совместной деятельности, для планирования своих действий, а также для применения как средства общения к определённой группе людей. В процессе учебной деятельности постоянно развиваются все функции речи, но особое значение приобретает речь: 1) как средство приобретения и передачи информации; 2) как средство самосознания; 3) как средство самовыражения; 4) как средство воздействия на других людей. При этом легче всего вначале овладеть устной речью, а потом уже и письменной речью. Но в процессе обучения крайне важно развивать обе формы речи [Крылов 2004: 85].

Языковые умения представляют собой наиважнейший компонент развивающего обучения. Для развития устной речи важна языковая практика. Роль уроков устной речи в курсе русского языка как иностранного особенно важна именно в этом контексте.

Развитие устной речи должно быть основано на принципе непрерывности регулярной работы со студентами: 1) словарная работа (с непрерывной регулярностью); 2) работа над словосочетаниями (с постоянной регулярностью); 3) работа над предложениями (с постоянной регулярностью); 4) изучение элементов стилистики (регулярное); 5) изучение культуры речи (с постоянной регулярностью); 6) проведение беседы (регулярное); 7) построение связных развёрнутых ответов по грамматике (с непрерывной регулярностью); 8) выразительное чтение текстов (регулярное); 9) ведение диалогов (с постоянной регулярностью); 10) индивидуальное выступление (с постоянной регулярностью); 11) монолог на выбранную тему (с постоянной регулярностью). Все эти виды работ создают непрерывную систему развития устной речи.

Развитие устной речи должно быть основано на непрерывной регулярности проведения одиннадцати основных видов работ, представленных на рисунке 1.



**Рис. 1. Основные виды работ по развитию устной речи
в процессе изучения русского языка**

Прежде всего, вначале необходимо проводить словарную работу, параллельно работу со словосочетаниями, а также проводить работу над предложениями. Кроме того, обязательно должна проводиться работа по изучению элементов стилистики и изучению культуры речи. На уроке русского языка должно быть выделено время на проведение беседы. Преподаватель должен провести работу по построению связных развернутых ответов по грамматике. Обязательно на каждом уроке надо выделить время на выразительное чтение текстов. Кроме этого, должно быть ведение диалогов и обязательно должно быть индивидуальное выступление. В завершении урока нужно дать возможность студентам выступить в формате «монолог на выбранную тему». Все эти виды работ создают непрерывную систему развития устной речи.

Следует отметить, что вначале студенты пользуются диалогической речью больше, чем монологической речью. Диалогическая речь представлена в виде: 1) побудительных предложений, выражающих просьбу, требование, призыв; 2) вопросительных предложений, 3) слов-предложений типа «да» или «нет». Также появляются элементы монологической речи, которая включена в части диалогической речи. Кроме этого, студенты овладевают в основном разговорным стилем вначале, но в процессе обучения русскому языку как иностранному студенты овладевают книжными стилями письменной речи: 1) публицистическим, 2) официально-деловым, 3) научным (даже, точнее, учебно-научным). В самом начале процесса изучения русского языка как иностранного студенты изучают типы текстов и композиционные формы. В повествованиях студентов встречаются элементы описания и рассуждения. Идёт процесс изучения повествовательных текстов.

В процессе развития речевых компетенций студентов связная речь в своём развитии идёт: 1) от диалога к монологу; 2) от ситуативной речи к контекстной речи; 3) использованию речи в функции общения; 4) использование речи в функции познания; 5) использование речи в функции планирования; 6) использование речи как средства (в функции) координации деятельности. В процессе обучения связная речь студентов получает своё дальнейшее развитие. Речь используется ими в процессе обучения как средство приобретения, сохранения и передачи знаний. Также студенты овладевают письменной формой литературного языка. Правильное развитие связной (устной и письменной) речи проявляется в овладении студентами различными стилистическими разновидностями речи, различными типами и формами высказываний, а также коммуникативными умениями.

Изученные слова, словосочетания, предложения, тексты должны быть легко использованы в обычной практике.

Постоянное использование разных типов речевых упражнений и словарная работа должны развить устную речь студентов.

Обогащённый словарный запас должен позволить вести диалог.

Умение слушать собеседника, убеждающего и доказывающего свою точку зрения, позволяет выработать умение вести конструктивный диалог с собеседником.

В будущем важное значение имеет умение использовать навыки, связанные с построением правильной монологической речи.

Особый интерес вызывает в данном контексте изучение факторов процесса обучения русскому языку как иностранному.

Первым фактором, выступающим движущей силой, играющей важную роль в становлении и развитии речи, являются положительные эмоции, способствующие развитию речевой деятельности студентов, изучающих русский язык как неродной. Это, прежде всего, увлечённость и вдохновение.

Вторым фактором выступает интеллект. Интересным фактом является то, что в развитии речевых умений студентов эмоции предшествуют интеллекту. Хотя в современной системе образования мир интеллекта обычно отодвигает эмоции на задний план, что приводит к нарушению гармонии эмоционального и интеллектуального.

Третий фактор, связанный с физиологическим развитием органов речи, речевых центров мозга, памяти, органов говорения (для создания нового речевого высказывания как способа выражения собственных мыслей) и аудирования (для приёма информации через слуховые анализаторы с пониманием речи на слух, в результате которого слушающий человек приходит к определённым умозаключениям, поэтому на уроках русского языка необходимо развивать глобальное, детальное и критическое восприятие речи), необходимо использовать полноценно. Процесс обучения языку должен учитывать эти физиологические особенности каждого студента, потому что вся познавательная деятельность студентов протекает на мыслительном уровне: 1) чтение про себя, 2) обдумывание тоже про себя, 3) решение письменных упражнений, 4) выполнение письменных работ, 5) слуховое восприятие преподавателя или других людей, и, в итоге, каким-либо другим способом студенты должны развить собственную речь (для этого и вводятся интерактивные и инновационные методы обучения русскому языку в высшей школе).

Четвёртый фактор учитывает потребность человека в содержательном общении (удовлетворение потребности в содержательном общении). [Колесов 1999, 126]

Пятый фактор связан с потребностью и способностью номинации и обобщения, а, по сути, с развитием интеллекта. По богатству словарного запаса (словаря) судят о знаниях человека, о его способности точно выбирать слова, о характере и механизме построения предложений и текста.

Шестой фактор называется фактором речевой среды. Студенты, накапливая в памяти материал, устанавливают аналогии, и, соответственно, выявляют системные связи. Обычно студенты, обучающиеся русскому языку как иностранному, с лёгкостью усваивают те нормы, которые регулярны и систематичны, а исключения из правил усваивают очень тяжело. Очень важно, чтобы языковая среда, в которой обучаются и находятся чаще всего студенты, была правильной, культурной. В высшей школе, где русский язык изучается как иностранный, языковая среда создаётся при чтении образцовой литературы (*например*, можно предложить произвести стилистический анализ небольшого произведения или его отрывка, чтобы раскрыть стилистическую функцию), при прослушивании радио и просмотре телевидения, где ведущие радиопрограмм и телевизионных программ с образцовой речью (*например*, можно дать задание на прослушивание радиопередачи или телепередачи на обще-

ственно-политическую тему, чтобы студенты оценили соответствие языковых средств условиям и назначению речи). Поэтому и к преподавателям русского языка как иностранного предъявляются очень высокие требования.

Седьмой фактор считается фактором речевой активности. Для хорошего освоения языка нужна разнообразная и постоянная практика речи. Основные условия речевой активности: 1) общая активность студентов, их коммуникабельность, инициативность; 2) умение преодолевать скованность и застенчивость; 3) способность переходить от ситуативного диалога к монологу, обдуманной и спланированной речи.

Восьмой фактор представляет собой фактор изучения языковой теории. Степень влияния изучения теории языка на речевое развитие определяется в нескольких аспектах: 1) языковая теория должна совершенствовать мышление студентов; 2) языковая теория должна повышать культуру абстрактного мышления; 3) языковая теория должна обогащать содержательную базу речи; 4) усвоение теоретических знаний должно постоянно протекать как сознательное практическое усвоение речи; 5) грамматические, лексические, синтаксические, стилистические и другие правила должны обеспечивать овладение нормами языка, обеспечивая контроль и самоконтроль за собственной и чужой речью.

Вывод: эффективное и целенаправленное развитие связной речи на уроках русского языка является важной задачей обучения языку. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному должна учитывать этапы речевого развития, позволять проанализировать все факторы, влияющие на процесс усвоения русского языка студентами, обучающимися русскому языку как неродному. Организуя работу по развитию речи, преподаватель должен предусмотреть все способы, методы и механизмы активного развития устной речи студентов, обучающихся русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка: учебное пособие. – М.: Либроком, 2016. – 360 с.

Земская Е. А. Особенности русской речи эмигрантов четвёртой волны // Грамота. ру, 2005. – 9 апреля. – Справочно-информационный Интернет-портал «Русский язык». – URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_520 (дата обращения: 12.04.2021).

Колесов В. В. Жизнь происходит от слова. – СПб.: Златоуст, 1999. – 368 с.

Крылов О. Н. Традиции и инновации учебного содержания: монография. – СПб.: Аграф, 2004. – 120 с.

Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. – М.: Изд. «Русайнс», 2015. – 160 с.

УДК 378.016:811.161.1

Мурзалиева Джамиля Джумабаевна,

старший преподаватель, магистр Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына; 720033, Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Фрунзе, д. 547; e-mail: djamilya19641012@mail.ru

Боколова Салтанат Денисаковна,

преподаватель Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына; 720033, Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Фрунзе, д. 547

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ В ЦИФРОВОМ МИРЕ В ИНТЕРАКТИВНОМ РЕЖИМЕ

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; студенты; информационные технологии; информатизация образования; информационная образовательная среда; цифровой сторителлинг; цифровой мир; цифровые технологии; интерактивный режим.

Аннотация. Цифровой сторителлинг в курсе русского языка имеет важнейшее значение для развития речевой деятельности, для процесса порождения и восприятия высказываний. В методическом плане цифровой сторителлинг осуществляется как процесс решения коммуникативной задачи. Развитие речи направлено на формирование и совершенствование устной и письменной речи студентов, обучающихся русскому языку как неродному. Прежде всего, в данном контексте развитие устной и письменной речи на уроках русского языка с использованием цифрового сторителлинга представляет собой работу преподавателя, проводимую специально для овладения языковыми нормами: 1) произносительными, 2) лексическими, 3) морфологическими, 4) синтаксическими в рамках грамматики, словообразования, правописания; а также для развития умений выражать свои мысли: 1) в устной форме, 2) в письменной форме, используя нужные языковые средства в соответствии с целью, содержанием речи и условиями языкового общения с эмоциональной окраской в удобном формате и в соответствующем ритме.

Murzalieva Jamilya Dzhumabaevna,

Senior Lecturer, Master, Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyzstan

Bokolova Saltanat Denisakovna,

Lecturer, Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyzstan

RUSSIAN AS A FOREIGN (NON-NATIVE) LANGUAGE IN THE DIGITAL WORLD INTERACTIVELY

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; students; Information Technology; informatization of education; information educational environment; digital storytelling; digital world; digital technologies; interactive mode.

Abstract. The digital storytelling in the Russian language course are essential for the development of the speech activity, for the generation and the perception of statements. In terms of the methodology, the digital storytelling is carrying out as a process of solving a communicative task. The development of the speech is aiming at the formation and improvement of the oral and written speech of students studying Russian as a foreign (non-native) language. First of all, the development of the oral speech in lessons of the Russian language using the digital storytelling is a teacher's work, carried out specifically for mastering language norms: 1) pronunciation, 2) lexical, 3) morphological, 4) syntactic within the framework of the grammar, the word formation, the spelling, as well as for the development of the ability to express one's thoughts: 1) orally, 2) in writing, using the necessary language means in accordance with the purpose, content to the speech and the conditions of the language communication with the emotional coloring in a convenient format and in the appropriate rhythm.

В быстро меняющемся мире наступили времена, когда необходимо проводить обучение студентов русскому языку в интерактивном режиме в цифровом пространстве. Преподавателю необходимо выбрать такие средства и технологии обучения, которые позволят решать педагогические и воспитательные задачи в процессе обучения русскому языку как неродному, из всего многообразия современных средств обучения и педагогических технологий языкового обучения. В XXI веке значительная часть средств обучения и педагогических технологий связана с цифровым миром. Одной из таких новейших педагогических технологий, которые могут быть использованы в процессе обучения русскому языку как неродному, выступает **цифровой сторителлинг**. Эта технология обладает типичными характеристиками учебных педагогических технологий: 1) операциональностью; 2) системностью; 3) концептуальностью; 4) управляемостью; 5) воспроизводимостью. Эта технология обучения языку посред-

ством активного использования современного цифрового повествования. Как и любая другая технология обучения, она включает цепь связанных действий, имеющих цель создания определённого интеллектуального языкового продукта. Преподаватель в процессе работы в интерактивном режиме со студентами решает ряд практических и воспитательных задач. Современные студенты были уже рождены в новом цифровом мире – мире мультимедиа. Сегодня они постоянно расширяют свои базовые навыки цифровой грамотности, проводят свои собственные цифровые исследования, интерпретируют и перерабатывают письменные, визуальные и композиционные элементы мультимедийных, мультимодальных текстов, с которыми они постоянно сталкиваются в виртуальном пространстве. Поэтому цифровое повествование, созданное студентами, обучающимися русскому языку как неродному, может служить одним из преобразующих инструментов для развития современных языковых компетенций и языковой грамотности, мультимедийной грамотности. Цифровой сторителлинг является языковым цифровым искусством в цифровом мире благодаря цифровым технологиям, позволяющим поделиться им со всем миром. Если преподаватель русского языка правильно использует эту новейшую технологию обучения языку, то цифровой вид повествования будет способствовать развитию исследовательских, письменных, организационных, технических, презентационных и коммуникативных компетенций и других поисково-исследовательских навыков студентов.

Метод обучения, основанный на цифровом сторителлинге, позволяет достаточно легко охватить всю группу студентов, поскольку каждый из них готовит свой цифровой сторителлинг в объёме, рассчитанном на время от 2 минут до 10 минут максимально, и собственно сам презентует, выделяет ключевые моменты, отвечает на вопросы преподавателя и других студентов, которые выступают его активными и пассивными слушателями. Деятельность преподавателя максимально приближена к деятельности цифрового модератора в процессе каждого отдельного цифрового сторителлинга. При этом каждому студенту такой подход преподавателя понравится, поскольку отвечать на вопросы по своему цифровому сторителлингу студентам будет легко и интересно. Формат работы в интерактивном режиме не будет вообще вызывать сложностей и других затруднений у преподавателя и его студентов.

Методически рекомендуется давать задание студентам при подготовке цифрового сторителлинга в рамках темы занятия, но усложнить его можно следующим образом: цифровой сторителлинг каждый студент должен подготовить на своём родном языке и на русском языке. Создание сторителлинга на родном языке способствует формированию медиакомпетентности, даёт представление и понимание о принципах построения медиатекста, учит использовать информационно-коммуникативно-технический инструментарий для решения коммуникативных задач, формирует иммунитет к информационным манипуляциям, развивает критическое мышление студентов [Грушевская 1917]. В данном случае преподаватель нацелен на развитие нескольких компетенций у студентов, позволяющих им осуществить не только простую подготовку сторителлинга, но и провести глубокое исследование языковых различий, особенностей произношения, написания, а также правильности использования слов и словосочетаний, поиск примеров для пояснения и иллюстрации своего сторителлинга, и продумать последовательность излагаемого материала, обоснованность применения фразеологических оборотов, точность перевода. Студентам необходимо будет обратиться к словарям, книгам, электронным ресурсам, электронным переводчикам. Часто студенты обращаются к преподавателю в интерактивном режиме с вопросами или уточнениями по своим сторителлингам.

Отличительными особенностями цифрового сторителлинга, выделяемыми в зарубежной практике применения этой педагогической технологии, являются: 1) точка зрения автора; 2) вопрос, который ставится в основу сторителлинга (в зару-

бежной практике, как правило, это драматический вопрос) и на который будет дан ответ в конце сторителлинга; 3) эмоциональное содержание сторителлинга, когда автор сам определяет содержание и эмоциональное его наполнение, которое оказывает сильное воздействие на слушателей; 4) голосовая передача содержания сторителлинга посредством персонализации предложенного контента самим автором для полного и точного его восприятия слушателями; 5) саундтрек и его выбор автором является неотъемлемым элементом хорошего сторителлинга, чтобы поддержать сюжетную линию; 6) лаконичность (время цифрового сторителлинга ограничено от 2 минут до 10 минут максимум, но не исключены и варианты, где сторителлинг может занимать время до 1 или 2 минут); в данном случае лаконичность предполагает такое достаточное количество контента, музыки, иллюстраций, цифрового повествования, звукового сопровождения, чтобы донести содержание и суть своего сторителлинга, не перегружая всех своих слушателей; 7) темп, связанный с содержанием самого сторителлинга, чтобы правильно передать и содержание истории, и суть, и эмоции, и чувства слушателям сторителлинга. Семь элементов принято считать классическими особенностями цифрового сторителлинга. В настоящее время предлагаются новые подходы к использованию цифрового сторителлинга в педагогической практике, особенно при обучении языкам. К семи классическим особенностям цифрового сторителлинга добавляются ещё две особенности, крайне важные при обучении языкам: 8) грамматическая и стилистическая правильность (грамотность); 9) качество мультимедийных компонентов.

В современной педагогической практике цифровой сторителлинг считают нововведением XXI века, поэтому выделяют пока только три типа цифровых историй: 1) личные рассказы; 2) исторические рассказы; 3) рассказы информирования.

Конечно, цифровой сторителлинг может использовать и сам преподаватель в процессе проведения занятий по русскому языку, и, на практических занятиях, могут использовать все студенты. Задание по подготовке сторителлинга можно давать в виде домашнего задания, чтобы предоставить время студентам для подготовки материалов и самого цифрового повествования.

Тему занятия необходимо будет проанализировать, проработать, подобрать материал, его систематизировать, выработать свою точку зрения, сориентировать предлагаемый творческий рассказ под аудиторию слушателей, провести мультимедийную работу для подготовки презентации будущего цифрового сторителлинга и окончательно подготовить и оформить соответствующий теме оригинальный цифровой сторителлинг как итоговый результат своей работы.

Такая современная цифровая педагогическая технология будет интересна студентам, будет их мотивировать, вызывать особый интерес к изучаемой теме, а также к изучаемому языку.

Использование сторителлинга преподавателем в самом начале занятия вызывает интерес у студентов, мотивирует их изучить тему, хорошо подготовиться к следующим занятиям.

Цифровые сторителлинги могут быть: 1) синхронными; 2) асинхронными. Синхронные сторителлинги предоставляются в процессе самого проведения занятия в интерактивном режиме. Асинхронные сторителлинги предоставляются студентам во внеучебное время (асинхронно), чтобы они ознакомились с ними заранее, до начала занятий, а также для того, чтобы они пользовались ими в учебных целях.

Использование цифрового сторителлинга позволяет лучше запоминать представленный языковой материал, усваивать лексические и грамматические единицы русского языка, легче воспринимать сложные темы. Например, цифровой сторителлинг может быть включён в большой блок как один из элементов, вспомогательный инструмент, позволяющий легко интегрировать нужные модули в сложную систему

компетентностного обучения русскому языку как неродному в ходе учебного процесса в высшей школе.

Цифровой сторителлинг в курсе русского языка имеет важнейшее значение для развития речевой деятельности, для процесса порождения и восприятия высказываний. В методическом плане цифровой сторителлинг осуществляется как процесс решения коммуникативной задачи. Развитие речи направлено на формирование и совершенствование устной и письменной речи студентов, обучающихся русскому языку как неродному. Прежде всего, в данном контексте развитие устной и письменной речи на уроках русского языка с использованием цифрового сторителлинга представляет собой работу преподавателя, проводимую специально для овладения языковыми нормами: 1) произносительными, 2) лексическими, 3) морфологическими, 4) синтаксическими в рамках грамматики, словообразования, правописания; а также для развития умений выражать свои мысли: 1) в устной форме, 2) в письменной форме, используя нужные языковые средства в соответствии с целью, содержанием речи и условиями языкового общения с эмоциональной окраской в удобном формате и в соответствующем ритме. В учебном процессе использование цифрового сторителлинга обеспечивает выработку умения говорить правильно, убедительно, интересно, познавательно, лаконично, результативно.

Вывод: эффективность обучения русскому языку как неродному должна быть достигнута в современной высшей школе различными инновационными методами обучения языку. Организация процесса обучения русскому языку как неродному должна строиться в интерактивном режиме. Сложившиеся внешние условия обусловили необходимость проведения занятий в цифровом пространстве. Поиск новых педагогических технологий языкового обучения продолжается непрерывно во всём мировом пространстве. Цифровой сторителлинг даёт возможность в интерактивном режиме проводить практические занятия по русскому языку как неродному со студентами в цифровом мире. Его применение даёт возможность преподавателю учитывать этапы речевого развития, позволяет проанализировать все факторы, влияющие на процесс усвоения языка студентами, обучающимися русскому языку как неродному. Организуя работу с использованием цифрового сторителлинга, преподаватель должен предусмотреть все способы, инновационные методы и современные механизмы активного развития устной и письменной речи студентов, обучающихся русскому языку как неродному. В методическом плане цифровой сторителлинг осуществляется как процесс решения коммуникативной задачи: цифровой сторителлинг в курсе русского языка имеет важнейшее значение для развития речевой деятельности, для процесса порождения и восприятия высказываний.

ЛИТЕРАТУРА

Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка: учебное пособие. – М.: Либроком, 2016. – 360 с.

Колесов В. В. Жизнь происходит от слова. – СПб.: Златоуст, 1999. – 368 с.

Крылов О. Н. Традиции и инновации учебного содержания: монография. – СПб.: Аграф, 2004. – 120 с.

Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. – М.: Изд. «Русайнс», 2015. – 160 с.

Беленько И. А. Формирование коммуникационной компетенции будущих юристов при изучении иностранного языка // Инновационное развитие профессионального образования. – 2014. – № 1 (05). – С. 40-43.

Логинова А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой учитель. – 2015. – № 7. – С. 805-809.

Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся. – URL: <http://core.ac.uk> (дата обращения: 02.05.2021).

УДК 378.016:81'271.2

Набиев Шухрат Ахмаджанович,

преподаватель кафедры русского языкознания Наманганского государственного университета; 160036, Узбекистан, г. Наманган, ул. Уйчи, д. 316; e-mail: shuhrat.nabiyev@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УЗБЕКСКИХ ГРУПП НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРАВИЛЬНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРЕДЛОГОВ *В* И *НА* В РЕЧЕВЫХ КОНСТРУКЦИЯХ

Ключевые слова: предлоги; речевые конструкции; узбекские студенты; студенты-инофоны; согласные буквы; гласные буквы; речевая деятельность.

Аннотация. В статье даются конкретные рекомендации по обучению студентов узбекских групп нефилологических направлений правильному использованию предлогов *в* и *на* в речи. Эти предлоги рассматриваются в сравнительно-сопоставительном аспекте. Приведены иллюстративные примеры и грамматические модели, которые были применены на практике: образовательные цели были достигнуты.

Nabiev Shukhrat Akhmadzhanovich,

Lecturer of Department of Russian Linguistics, Namangan State University, Namangan, Uzbekistan

TRAINING STUDENTS OF UZBEK GROUPS OF NON-PHYLOLOGICAL DIRECTIONS IN THE CORRECT USE OF PREPOSITIONS *IN* AND *ON* IN SPEECH CONSTRUCTIONS

Keywords: prepositions; speech constructions; Uzbek students; foreign students; consonants; vowels; speech activity.

Abstract. The article provides specific proposals for teaching students of Uzbek groups of non-philological directions in the correct use of prepositions *in* and *on* in speech. These prepositions are considered in a comparative aspect. The given Illustrative examples and grammatical models were applied in practice and educational goals were achieved.

Сегодня в Республике Узбекистан обращают большое внимание на обучение иностранным языкам, в частности, русскому языку. Над методикой преподавания русского языка как иностранного активно работают зарубежные и отечественные ученые-методисты. Создаются новые учебники, учебные пособия, видеоуроки, аудиоуроки и многое другое. Однако, во многих этих трудах не учитываются сравнительно-сопоставительные, страноведческие, лингвострановедческие, лингвокультурологические особенности родного и изучаемого языков. Кроме этого, к данным недостаткам можно отнести не учитывание отличительных особенностей в грамматическом строе русского и узбекского языков. Например, при изучении предлогов, в частности, предлогов *в* и *на* студенты узбекских групп сталкиваются с трудностями. Во-первых, это связано с отсутствием предлогов в узбекском языке; во-вторых, несовпадением падежных окончаний имен существительных узбекского и русского языков.

В русском языке предлоги, являясь неизменяемыми служебными словами, выражают подчинение одного знаменательного слова другому (имён существительных, прилагательных, числительных, местоимений и других знаменательных слов) в словосочетаниях и предложениях. Роль предлогов заключается в том, что они, не являясь членами предложения, уточняют синтаксические взаимоотношения и функции членов предложения.

В узбекском языке предлоги отсутствуют. Связь между словами в словосочетаниях и предложениях, в основном, осуществляется посредством падежных суффиксов, послелогов, служебных имён (в соответствующих падежных формах), а также при помощи определённого порядка слов (в некоторых случаях) [Азизов 1983: 219]. Напри-

мер: *Я иду в университет – Мен университетга кетяпман (направление движение). Я сижу в аудитории – Мен аудиторияда ўтирипман (местонахождение).*

Во многих учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному предлоги даются в таблицах как «Родительный падеж с предлогами», «Дательный падеж с предлогами» и т. д. Освоение такой большой информации становится невозможным и физически, и психологически для студентов-инофонов, не говоря уже о многочисленных исключениях в использовании предлогов *в* и *на*.

Таким образом, при обучении студентов узбекских групп нефилологических направлений правильному использованию предлогов *в* и *на* в речевых конструкциях, преподаватель должен использовать грамматические модели, иллюстрации, рисунки и мемы (исходя из аудитории).

В начале занятия студентам-инофонам надо объяснить, что предлоги *в* и *на* в первую очередь обозначают направление движение к чему либо. Кроме того, если место, куда направлено движение или где происходи(я)т события имеет четкие границы и закрыто сверху, то используем предлог *в*. Если место, куда направлено движение или где происходят события не имеет конкретных границ, открыто сверху и представляет собой какую-либо поверхность, то используем предлог *на*. После этого надо дать слова, которые чаще всего используются в речи данного коллектива при обозначении места действия. В нашем случае это студенты узбекских групп нефилологических направлений, поэтому мы даем следующие слова для начального ознакомления названиями мест, где используется предлог *в*, а где *на*:

Таблица № 1

в университете	на факультете
в деканате	на кафедре
в кафе	на заводе
в магазине	на рынке
в Ташкенте	на Гузале
в театре	на занятии
в парке	на стадионе
в стране	на Родине

Еще обязательно нужно привести примеры с иллюстрациями. Например:



Я
Мен



иду
кетяпман

В

университет.
университетГА.



Рис. 1



Мы
Биз



едем
кетаяпмиз

В



Фергану.
ФарғонаГА.

Рис. 2

Здесь преподаватель объясняет, что при указании направления движения, если название места заканчивается на согласную букву, то оно не изменяется. Если название место заканчивается на *-а*, вместо *-а* пишется *-у*. Если название места заканчивается на *-я*, вместо *-я* пишется *-ю*. Например: Он едет в Россию – У Россияга кетаяпти. Точно также используется предлог *на*, только тогда, когда мы говорим о событиях или о неограниченном пространстве. Например: Я иду на оперу – Мен операга кетаяпман. Я иду на занятие – Мен машғулотга кетаяпман.

Исходя из вышесказанного, можно составить следующую грамматическую модель:

Таблица № 2. Направление движения

Предлоги	Примеры	Комментарий
В	Я иду в деканат. Я еду в Москву. Я еду на занятие. Я лечу в Россию.	Название мест, которые заканчиваются на гласную букву кроме <i>-а</i> , <i>-я</i> , не изменяются. Например: Я еду в Токио.
На	Я иду на факультет. Я еду на выставку.	

При обозначении места действия также используются предлоги *в* и *на*, но здесь названия мест изменяются по-другому. Например:



Мы учимся **В** университетЕ.
Биз университетДА ўқиймиз.

Рис. 3



Райхона и Наргиза живут **В** ФерганЕ.
Райхона ва Наргиза ФарғонаДА яшашади

Рис. 4

Если название места заканчивается на согласную и гласную буквы, вместо этих букв используется -е. Если название места заканчивается на -ия -ие, вместо них используется -ии. Например: Он гуляет в парке – У истироҳат боғида сайр қиляпти. Она живет в Москве – У Москвада яшайди. Я сижу на занятии – Мен машғулотда ўтирипман.

Таблица № 3. Место действия

Предлоги	Примеры	Комментарий
В	Я живу в Намангане. Я отдыхаю в Канаде. Я работаю в лаборатории. Я готовлю в кухне.	Название мест, которые заканчиваются на гласную букву кроме -а, -я, не изменяются. Например: Анвар живет в Сочи.
На	Я принимаю на факультете. Я бегаю на улице. Я сижу на занятии.	

После этого преподаватель знакомит студентов с некоторыми исключениями, исходя из уровня усвоения информации студентами и региональных особенностей. Например:

Я еду в Уйчи (название места).
Я стою в углу (угол).
Анвар работает в саду (сад).
Мы собираем ягоды в лесу (лес).
Мой друг живет на Оромгохе (название места).
Мы учимся на третьем этаже (этаж).
Мама Акрама работает на фабрике (фабрика).

Таким образом, вышеуказанные модели для преподавателя увеличивают эффективность обучения, дают возможность связывать новую тему с ранее изученными и заниматься индивидуально с каждым студентом; повышают наглядность изучаемого грамматического материала; а для студентов – упрощают процесс запоминания речевых конструкций, формируют речевые компетенции, пополняют словарный запас.

ЛИТЕРАТУРА

Азизов А. А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. – Т.: Ўқитувчи, 1983.

УДК 821.512.154-3(Айтматов Ч.)

Осекова Токтокан Качыбековна,

преподаватель кафедры государственного языка педагогического колледжа Ошского гуманитарно-педагогического института; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, д. 73, каб. 203; e-mail: tosekova@mail.ru

Мадалиева Кызбурак Асилбековна,

преподаватель Ошского государственного педагогического университета; 723500, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Ленина, д. 320; e-mail: Kyzburak888@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРАВНЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА

Ключевые слова: языковые средства; художественные сравнения; кыргызская литература; кыргызские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные образы; журавли; художественное слово.

Аннотация. Творчество Чингиза Айтматова – сложное явление. Художественные ценности, созданные под его пером, отличаются своей проблематичностью, актуальностью и новаторством. Великий писатель-мастер изобразить человечество, свободу, уважение к лю-

дям как высокое качество, прогрессивную идею в своих литературных произведениях. Одним из благородных свойств творчества Чингиза Айтматова является создание образа человека с четким, ясным и сильным характером. Его работы привлекают многих читателей, потому что писатель может вслух проникнуть во внутренний мир человека, четко наблюдать за его эволюционным процессом и показать свою психологию в художественном мастерстве. Цель данной статьи – раскрыть характер, художественность, особенности языка произведений Чингиза Айтматова и его умение использовать сравнение на месте, которое является простым видом тропа. Художественные сравнения, представленные в статье, подкреплены конкретными примерами.

Osekova toktokan Kachybekovna,

Lecturer of Department of State Language of the Pedagogical College, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

Madaliev Kyzburak Asilbekovna,

Lecturer, Osh State Pedagogical University, Osh, Kyrgyz Republic

ARTISTIC COMPARISONS IN THE WORKS OF CHINGIZ AITMATOV

Keywords: language means; artistic comparisons; Kyrgyz literature; Kyrgyz writers; literary creativity; literary genres; literary images; cranes; artistic word.

Abstract. The work of Chingiz Aitmatov is a complex phenomenon. The artistic values created under his pen are distinguished by their problematic, relevance and innovation. A great writer is a master of depicting humanity, freedom, respect for people as a high quality, progressive idea in his literary works. One of the noble properties of Chingiz Aitmatov's creativity is the creation of an image of a person with a clear, clear and strong character. His works attract many readers, because the writer can penetrate aloud into the inner world of a person, clearly observe his evolutionary process and show his psychology in artistic skill. The purpose of this article is to reveal the character, artistry, features of the language of Chingiz Aitmatov's works and his ability to use a comparison on the spot, which is a simple kind of trope. The artistic comparisons presented in the article are supported by concrete examples.

Священным долгом каждого кыргызстанца является изучение произведений Чингиза Айтматова, написанных с такой высокой художественной выразительностью, что они летят с континента на континент с крыльями, со священным чувством, превращаясь в очень милые произведения для широкой публики. Одним из благородных качеств в творчестве Чингиза Айтматова является создание образа человека с четким, сильным характером, высеченным в камне. В действительности невозможно дать исчерпывающий анализ художественного произведения без неразрывной связи особенностей использования различных языковых средств с идейным содержанием произведения, сюжетно-композиционной структурой, тематическими исключениями, системой образов и стилем.

Сравнение – это многогранное явление в лингвистике, и это простой тип тропа, который можно использовать в любой форме речи. Для того чтобы наглядно и полно показать что-либо, явление, мы сравниваем его с чем-то другим, с явлением, умеем видеть и сравнивать сходства их общих признаков, в художественных произведениях оно обладает эстетически впечатляющими свойствами. В своих произведениях Чингиз Айтматов использовал семантические групповые сравнения. Мы замечаем, что он использовал традиционные средства, встречающиеся в богатейшей сокровищнице устного народного творчества, в изображении ловкости, движений, проявлений положительных героев, умело обращался с ними, и внутренние чувства, мысли, состояние людей и их внешний облик передавались в органической связи. Например: В повести «Млечный Путь» («Саманчынын жолу») встречаются следующие сравнения: «Мой Касым стоял, как орел, летящий над комбайном, не отрывая глаз, стоит и думает, сколько еще осталось, сколько я смогу собрать» [Айтматов 1982: 273]. Когда в деревню пришел новый комбайн, на нем Субанкул и три его сына «как

тополя, растущие вместе» на глазах у Толгоная, и сыновья стали смелыми, и каждый пошел своим путем [Айтматов 1982: 262-263].

Благодаря тому, что Чингиз Айтматов способен проникать во внутренний мир человека в голосе, отчетливо наблюдать за эволюционным процессом, художественно представлять его психологию, его произведения привлекают многих читателей.

Обратим внимание на сравнения из повести «Гульсарат»: тот, кто видел пыль, как хвост летящей звезды, сразу узнавал ее. «А, животное, идет Гулсара». В безветренный день после нее серая волокнистая пыль на скользкой дороге долго стояла, как дымовая дорожка реактивного самолета» [Айтматов 1978: 55-56].

В этих сравнениях отчетливо прослеживается странствование Гульсары, когда она обгоняла избранных от казахского и кыргызского народа бегунов, скошенных к празднику, что автор описывает так: «в ее туловище пробились сила, и из ее глаз вспыхнул огонь, и по ее поясу потекли звезды» [Айтматов 1978: 68-69].

А Танабай обращает внимание на то, что «пламенная сторона Бубуджана Гулсара, мягкость его рук при поглаживании «шелковистая рука, любящая, как губа белобокого байтала в стаде», то «глаза его сверкают, как драгоценный камень, лежащий на дне источника в лунную ночь» [Айтматов 1978: 62-63]. Старик, старый конь, идущий по дороге в темноте «на мгновение свет машины обнаружил его в темноте, и бледно освещенный конь и старик были белыми, казались как призрачные овцы опечаленные» [Айтматов 1978: 56-57].

Посмотрите, что за искусство, какие удивительные сравнения! Сравнения могут также показать особенность, уникальность понимания того или иного персонажа в событиях. На «Млечном Пути» («Саманчынын жолу») Майсалбек отправил письмо: «если в мире больше не будет войны, плач новорожденного – это я, милые глаза девушек – это я, лист на ветке – это я, прорастающее в поле зерно – это я, первая буква «А», которой учитель учит детей, – это я, это все я, знай, что я есть, мама!» [Айтматов 2009: 310-311]; в этих словах Майсалбека, обращенных к матери, видно его видение будущего, вера в него.

Данияр в повести «Джамиле» выразил Джамиле любовь, которую он хранил внутри, через мелодию! Это не просто мелодия, это огромная мелодия, которая рассказывает о заботе, радости и желаниях человека с большим сердцем. «Если мелодия расползается широким потоком, как бескрайнее поле казахов, то мелодия расползается высоко, как величественные горы кыргызов» [Айтматов 2009: 234-235]. Даже животные в романе «Судный день» («Кыямат») сравниваются интуитивно. Например: когда кровь Каменщика переливается, он терпеливо, в состоянии испарения, прыгает вперед, подпрыгивает, ложится и ласкается [Айтматов 1988: 7-8]. Акбар вскочил на ноги и заколот их [Айтматов 1988: 20-21].

Голоса Софийских певцов в Пушкинском музее в Москве Авди казался как летающие много разноцветных бабочек [Айтматов 1978: 58-59]. Авдий Каллистратов выбросил сумку за дверь вагона и, к несчастью для молодого человека, направлявшегося в качестве охранника, получил смертельную рану в лицо, когда кинжалы в его обуви ударили его по лицу, и шквалистый ветер ударил его по лицу [Айтматов 1978: 67-68]. Авдий Каллистратов, распыляя наркотики в сумке за дверью вагона и пытаясь поставить на честный путь молодых людей, идущих в плохом пути, получил смертельную рану, когда кинжалы в обуви ударили его по лицу [Айтматов 1978: 67-68].

В «Судном дне» («Кыямат») отрицательный герой Базарбай – жена, которая кричала на глазах у геологов, без слов, схватил ее за горло и прижала к стене, – и ее гнев мгновенно утих, он почувствовал ее боль, сожаление и тоску тех лет, которые остались позади, в глазах ее были видны «ярость, синяки, морщины, свет в глазах угасли» [Айтматов 1988: 225-226].

Когда волчат Акбара забрал Базарюай, издав далеко приближаясь в пещеру, сердце чувствовало зло, как будто какая-то птица следовала за ним и сопровождала его, что-то катастрофическое [Айтматов 1988: 233-234].

Из Бостона домой Базарбая провожали Марат и Рыскул по дороге ночь «звездным покровом» покрывала и небо, и горы, а в озере – ныряние над всем [Айтматов 1988: 286-287].

Когда из Бостона домой Базарбая провожали Марат и Рыскул, была ночь, когда он «звездным покровом» покрывал небо и горы.

Когда волк, бежал схватив ребенка, упал от пули Бостона, кровь бегущего Бостона остыла, как будто он «голый в зимнем морозе». Не зная, что делать, не веря своим глазам, не выкрикивая криков, и его лицо мгновенно «исчезло как пепел», а затем как будто выстрелили в него с морщинистым лицом, он кружащийся на месте. Акбара пока была жива, рядом с ней лежал ребенок, которого попала пуля в грудь. Мир замолчал – или он был оглушен-звуки исчезли, кругом туман, и теперь земля, распаханная, исчезла, его место заняла тьма, «покрытый красным огнем» [Айтматов 1988: 335-337].

Ч. Айтматов мастерски сравнивает красоту природы, различные тайны природы. Например: «у старейшины был черный воротник, похожий на пододеяльник, и его грудь была покрыта лесом... В каждом селе есть свои сады, пашни. Как мыши, бегущие по извилистой лысой дороге, машинки бегут взад и вперед в пыли. Далее идет чудо Иссык-Куля. Красота озера подобна слиянию голубой воды и голубого неба» [Айтматов 2009: 39-45].

Произведения Чингиза Айтматова разнообразны по своему эмоциональному заряду: один заставляет думать, второй восхищает, третий заставляет трепетать душу и завоевывает всю душу, волю. В чем эта магическая сила? В умении использовать виды средств художественной речи на своем месте. До этого времени красоту, величие женской материи поэты воспевали, создавали произведения из ручек, художники рисовали. Среди них Ч. Айтматов также смог передать красоту женской сущности через следующие сравнения. Например: «смех Мырзагуля как стреляющее небо. Высокий, с пышной талией, черными глазами, красивая, как Луна ...» [Айтматов 2009: 267-270].

Султанмурат любит Мырзагуля, и теперь он стоял у воды и смотрел на нее изнутри волноваясь; «потому что было прекрасно видеть, как эта девушка, похожая на бабочку, которая летит с цветка на цветок, с развевающимися рукавами и беззаботно пропускает ее» [Айтматов 2009: 243-245] «когда он пахал землю и бегал, видя журавлей, он испытывал нежное чувство, что если журавли оставят ему одно крыло, он поймает и даст ей крылья... » [Айтматов 2009: 267].

«О бегство Султанмурата! Не касаясь земли ногами...» Повесть «Ранние журавли» («Эрте келген турналар»)) [Айтматов 2009: 266]. Мастерское изображение Чингиза Айтматова отчетливо видно в изображении отрицательных персонажей его произведений, противопоставляет их негативным, плохим вещам. Например: «вдруг распахнулась дверь, и тетя, как монстр, засмеялась...» (Первый учитель) [Айтматов 2009: 87-80].

«Тогда тетя Алтынай тащила ее и выдала замуж взрослому мужчине, в качестве второй жены. Когда после брачной ночи она приходила в сознание, увидела черную женщину, которая сидела вдоль камина, похожую на глухой черной дереве» [Айтматов 2009: 84-85].

Мы также встречаем сравнения в диалогах персонажей писателя. Например: Толгонай обращается к Жер-Эне следующим образом: «О поле мое заветное, ты сейчас отдыхаешь после жатвы. Не слышно здесь голосов людей, не пылят на дорогах машины, не видно комбайнов, не пришли еще стада на стерню. Ты отдало людям свои плоды и теперь лежишь, как женщина после родов» [Айтматов 1982: 344-345].

Таким образом хотим сказать что, кто читает произведение, сразу почувствует, что сравнения Чингиза Айтматова не являются случайным явлением или автор специально не ставил целью использовать это средство художественной выразительности. То или иное сравнение происходит на основе психологического состояния персонажей и предпосылок, связанных с происходящим. Чингиз Айтматов использует их по своему усмотрению, соотнося их со всем обликом произведения.

Чингиз Айтматов – мудрый пейзажист Вселенной. Пейзажист и народ – однояйцевые близнецы, похожие на двух горбатых верблюдов. Талант создает народ, который является и ценителем, и хранителем всего лучшего, что создано его умелыми представителями. Эти связи являются системными. «Если пейзажист – духовный оплот народа, то народ – духовный оплот пейзажиста», – сказал Айтматов. Одним из великих писателей нашего времени и народа является сам Чингиз, о чем свидетельствуют бесчисленные читатели, преклоняющиеся перед его творчеством.

ЛИТЕРАТУРА

- Айтматов Ч. А.* Ак кеме. – Б., 2009.
Айтматов Ч. А. Первый учитель. – Б., 2009.
Айтматов Ч. А. Гулсарат. – Ф., 1978.
Айтматов Ч. А. Джамия. – Б., 2009.
Айтматов Ч. А. Саманчынын жолу. – Ф., 1982.
Айтматов Ч. А. Эрте келген турналар. – Б., 2009.
Айтматов Ч. А. Кыямат. – Ф., 1988.

УДК 378.016:811.161.1'42

Пашкова Мария Николаевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов ФГБОУ ВО СПбГУ; 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7-9; e-mail: marishkaspb1@yandex.ru

Михайлова Екатерина Станиславовна,

преподаватель русского языка и литературы ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина; 196605, Россия, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Ключевые слова: языковая догадка; виды языковой догадки; иностранные студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; профессионально ориентированные тексты.

Аннотация. Статья посвящена освещению понятия и видов языковой догадки в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному в вузах Российской Федерации на материале профессионально ориентированных текстов направления 43.03.02. «Туризм».

Pashkov Maria Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Russian Language for Humanities and Natural Faculties, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Mikhailova Ekaterina Stanislavovna,

Lecturer of the Russian Language and the Literature, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia

THE CONCEPT AND TYPES OF LANGUAGE GUESSES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE MATERIAL OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

Keywords: language guess; types of language guess; foreign students; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; professionally oriented texts.

Abstract. The article is devoted to the coverage of the concepts and types of language guesses in the process of learning foreign students in the Russian language as a foreign language in the universities of the Russian Federation on the material of professionally oriented texts of the Direction 43.03.02. "Tourism".

На сегодняшний день в условиях расширяющихся международных контактов и в соответствии с современными социоэкономическими реалиями от специалистов и студентов требуется высокий уровень владения иностранным языком, прежде всего в области успешного понимания и перевода профессионально-ориентированных текстов и лексики.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 43.03.02. «Туризм» одним из требований к результатам усвоения основных образовательных программ называет умение студентов распознавать и продуктивно использовать профессиональную лексику в заданном контексте, умение соотнести лексику терминологического характера с предложенным определением, умение работать с текстами в соответствии с алгоритмом изучения информации [ФГОС 2016].

Все вышеуказанные умения в равной степени относятся к иностранным учащимся, получающим высшее образование в вузах Российской Федерации. Следовательно, умение иностранных студентов свободно использовать иностранный язык (в данном случае – русский) для работы с профессионально-ориентированными текстами непосредственно связано со степенью сформированности у них лексического и грамматического навыка, а, значит, и со сформированностью языковой догадки в целом.

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному применяются разные виды языковой догадки. На сегодняшний день специалисты выделяют следующие виды догадки: этимологическая, языковая и речевая [Киндря 2017].

Рассмотрим каждый из видов: 1. Этимологическая догадка занимает особое место в овладении языком. Данный вид догадки основан на полном или частичном звуковом (при аудировании), либо зрительном (при чтении) сходстве слов русского языка с интернациональными. В случае полного или очень близкого зрительного или слухового сходства интернациональных слов с русскими, происходит их узнавание. Н. А. Киндря подчёркивает, что этимологическая догадка «играет важную роль в самом начале процесса обучения иностранцев русскому языку, так как 30% существительных лексического минимума начального этапа – интернациональные слова» [Киндря 2017: 3]; 2. Речевая догадка возникает в речевом потоке и обслуживает речь. Н. А. Киндря классифицирует речевую догадку, выделяя внутри нее следующие подвиды: кумулятивная догадка, догадка по ситуации, догадка на основе фактов реальной действительности, догадка на основе компетентности в определённой области знаний [Киндря 2017]; 3. Языковая догадка основывается на знаниях языковой системы изучаемого языка, т. е. возможна только при наличии лингвистического опыта учащихся в изучаемом языке. Как констатирует исследователь, «языковая догадка является вариативным способом пополнения словарного запаса учащихся, её суть заключается в распознавании незнакомых слов в звучащем или графическом тексте» [Киндря 2017: 5]. «Языковая догадка в значительной мере расширяет лексические возможности учащихся при обучении рецептивным видам речевой деятельности» [Киндря 2017: 6].

Н. А. Киндря указывает, что виды догадки при изучении иностранного языка «зависят от тех факторов, на основе которых учащиеся правильно идентифицируют незнакомые слова, словосочетания, речевые конструкции» [Киндря 2017: 3]. Названные факторы, как полагает исследователь, «могут исходить из особенностей изучаемого языка, наличия в изучаемом языке интернациональных слов, а также эрудиции человека» [Киндря 2017: 3].

А. В. Парахина выделяет две группы семантических опор, классифицируя их в зависимости от принадлежности к языковым и неязыковым явлениям:

1. Лингвистические опоры, к которым исследователь относит интернациональную лексику, основные словообразовательные элементы, изученные грамматические конструкции, экстралингвистического характера.

2. Экстралингвистические опоры, в число которых исследователь включает научную символику интернационального характера, схемы, формулы, графики, чертежи, знание в целом вопроса, о котором идет речь в тексте, собственные имена, географические названия, то есть все, что сможет обеспечить смысловую догадку [Парахина 2009].

В свою очередь А. С. Картон выделяет три группы такого рода подсказок, подразделяя их на внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые [Картон 1976]. Остановимся на каждом из них: внутриязыковая опора представляет собой вид подсказок, связанный с определенной грамматической категорией слова и его функцией в предложении. Как отмечает А. Р. Заболоцкая, «словообразовательным элементам, которые выступают внутриязыковыми подсказками, принадлежит ведущая роль в развитии языковой догадки, поскольку большинство слов имеют морфологическое оформление и образованы по той или иной словообразовательной модели» [Заболотская, Мадякина 2018: 102]. Н. А. Киндря пишет о том, что «на основе внутриязыковых «подсказок» (аффиксов, родственных слов и т.д.) преподаватель вызывает догадку, которую можно назвать языковой, так как ее обеспечивают сугубо языковые факторы» [Киндря 2017: 3]. К идентификации приводит знание корня слова и словообразовательных аффиксов, что дает возможность преподавателю опираться на языковую догадку при семантизации новых слов [Киндря 2017]. Межъязыковая опора, которая содержится в словах-заимствованиях из других языков, интернационализмах, словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической и смысловой модели. Слова эти называются интернациональными, они обычно не вызывают затруднений при использовании. Значение интернациональной лексики легко угадывается как в контексте, так и изолированно. Н. Ю. Мадякина отмечает, что именно на основе межъязыковых подсказок базируется этимологическая догадка [Заболотская, Мадякина 2018]. Внеязыковая опора представляет собой знания фактов и явлений действительности – примет времени, места, имен собственных; при перечислении дней недели, времен года, месяцев в определенной последовательности. По мнению исследователей, «внеязыковые подсказки служат для формирования речевой догадки, которая напрямую связана с имеющимся у человека жизненным и лингвистическим опытом» [Заболотская, Мадякина 2018: 102]. А. Р. Заболоцкая и Н. Ю. Мадякина пишут о том, что внеязыковая опора «субъективна, поскольку то, что для одного ученика будет являться подсказкой, для другого так и останется нераспознанной лексической единицей. Однако специальные упражнения для тренировки делают это свойство мыслительного процесса более управляемым. Сфера научного знания или область жизни, к которой относится текст, также может выступать внеязыковой подсказкой» [Заболотская, Мадякина 2018: 102].

До настоящего времени нет однозначного определения феномена догадки. Н. А. Киндря отмечает, что «в философской, психологической, методической литературе наличествует смешение терминов, значение которых отождествляется с догадкой;

интуиция, антиципация, озарение, вероятностное прогнозирование и т. д.» [Киндря 2017: 2]. Автор приходит к выводу о том, что названные понятия «представляют собой разные уровни догадки, а некоторые из них – тождества» [Киндря 2017: 2].

В исследованиях Т. И. Рудяковой под языковой догадкой понимается «прием самостоятельной семантизации языковых единиц, основанного на механизме вероятностного прогнозирования и языкового опыта учащегося, использовании контекста и знаний в области словообразования и сочетаемости слова» [Рудякова 2019: 51].

По определению А. П. Кулешовой, «языковая догадка – развиваемый лингвистический навык, являющийся результатом всех обучающих и жизненных воздействий, участвующий в самостоятельной семантизации языковых единиц, с учетом различного рода вербализованных или невербализованных опор» [Кулешова 2010: 86].

В работах Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина приводится определение языковой догадки как способности «раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания) через контекст; строится на использовании знаний в области словообразования, умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях, на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков» [Азимов, Щукин 2009: 361]. Авторы настаивают на том, что преподавателю необходимо вести целенаправленную работу по формированию у обучаемых языковой догадки и навыка самостоятельной семантизации слов» [Азимов, Щукин 2009: 361].

А. Г. Дудова пишет, что языковая догадка «обуславливает активизацию цепочки мыслительных операций, которые, в конечном счете, приводят учащегося к семантизации незнакомой лексической единицы, как на письме, так и в устной речи, что является неотъемлемой частью иноязычной коммуникации» [Дудова 2018: 29].

По мнению Ю. А. Кулешовой, на сегодняшний день в научных исследованиях существует три подхода к трактовке понятия «языковая догадка:

Первый подход заключается в том, что исследователи выделяют собственно обоснованную языковую догадку, то есть самостоятельную семантизацию слова путем преодоления разрыва семантической цепи и необоснованную, а точнее, произвольную догадку, которая представляет собой вид домысла [Берман 1970].

Второй подход – исследователи расценивают языковую догадку как явление контекстного порядка. Авторы отмечают, что возможность понимать не изучавшуюся лексику при таком подходе возрастает в контексте, так как контекст, во-первых, облегчает семантизацию слов потенциального запаса, во-вторых, позволяет определить значение многих слов, независимо от их формы и состава по догадке. При этом устанавливается тот факт, что догадка должна быть обоснована, а не превращаться в некое произвольное гадание [Основы методики 1986].

Третий подход – при котором исследователи рассматривают языковую догадку как средств обогащения потенциального словаря учащихся. Авторы сходятся во мнении о том, что «особым источником обогащения потенциального словаря является языковая догадка, очень важная составляющая семантизации» [Методика 1991: 187]. Отмечается, что «языковая догадка не основана на закономерный выводимости, в ней больше случайного и неосознанного» [Методика 1991: 188].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что авторы рассматривают понятие языковой догадки как обоснованную лексическую языковую догадку, не основанную на закономерной выводимости.

Основой определения понятия «языковая догадка» является прием семантизации слов. При этом сами приемы имеют под собой разную базу: контекст, психологические моменты, лексические данные, внутренние опоры слова (известные корни, знакомые словообразовательные элементы), принципы словообразования, межъязыковые параллели [Кулешова 2010].

С нашей точки зрения наиболее общее определение, которое мы можем вывести из всех вышеперечисленных будет следующим: «языковая догадка» представляет собой способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания) из контекста, а также умение понять новое значение уже знакомого слова на основе понимания логики языка.

ЛИТЕРАТУРА

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

Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.

Бехтерева Н. В. Магия мозга и лабиринты жизни. – М.; СПб., 2008. – 384 с.

Дудова А. Г. Развитие компенсаторной компетенции через языковую догадку как неотъемлемый аспект обучения английскому языку // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XLVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2018. – № 13 (48). – С. 90.

Заболотская А. Р., Мадякина Н. Ю. Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей // Казанский лингвистический журнал. – 2018. – № 2 (1). – С. 99-109.

Картон А. С. Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1976. – Вып. II. – С. 183.

Киндря Н. А. Развитие языковой догадки при обучении русскому языку как иностранному // Журнал науковий огляд. – 2017. – № 5 (37). – С. 1-9.

Кулешова Ю. А. Развитие языковой догадки при изучении английского языка студентами технического ВУЗа // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 85-90.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / сост. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 265 с.

Основы методики преподавания иностранных языков: [Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, В. М. Плахотник и др.]; под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – Совмест. изд. – Киев: Вища шк; Leipzig: Изд-во при Киев. ун-те, 1986.

Парахина А. В. Формирование языковой и смысловой догадки как средство повышения эффективности обучения иностранному языку // Известия Московского государственного индустриального университета. – 2009. – № 2 (15). – С. 58-59.

Рудякова Т. И. О языковой догадке при обучении рецептивным видам речевой деятельности (на материале английского языка) // Вестник науки и образования. – 2019. – №4-2 (58). – С. 50-52.

Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 43.03.02. «Туризм». – Электрон. текстовые дан. – URL: <http://fgosvo.ru/news/3/1648> (дата обращения: 04.09.2021).

УДК 378.016:811.161.1:004

Перминова Анастасия Сергеевна,

магистрант второго года обучения кафедры риторики, межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: kuklacolduna95@yandex.ru

РАЗРАБОТКА КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Ключевые слова: адаптация студентов; культурный шок; иностранные студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; национальный менталитет; русскоязычная среда; интерактивные приложения; информационные технологии.

Аннотация. В статье раскрываются проблемы адаптации иностранных студентов к российским реалиям: из-за различий в менталитете может возникнуть «культурный шок». Автор предлагает создать гид-переводчик, который сделает адаптацию более комфортной, без напряжения и тревоги. Таким образом, коммуникативные навыки студента будут быстро развиваться. В исследовании применяются методы анализа и синтеза. В заключении статьи делается вывод, что приложение поможет студенту адаптироваться к новой среде, познакомиться с достопримечательностями Екатеринбурга, а также постепенно выучить русский язык и найти себе компанию.

Perminova Anastasia Sergeevna,

2nd year Master's Degree Student of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT OF A CULTURAL AND EDUCATIONAL INTERACTIVE APPLICATION FOR INTERNATIONAL STUDENTS IN A RUSSIAN-SPEAKING ENVIRONMENT

Keywords: adaptation of students; culture shock; foreign students; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; national mentality; Russian-speaking environment; interactive applications; Information Technology.

Abstract. The article reveals the problems of adaptation of foreign students to Russian realities: due to differences in mentality, a “culture shock” may occur. The author suggests creating a guide-translator that will make adaptation more comfortable, without stress and anxiety. Thus, the student's communication skills will develop rapidly. The research uses methods of analysis and synthesis. In conclusion, the article concludes that the application will help the student to adapt to a new environment, get acquainted with the sights of Ekaterinburg, as well as gradually learn Russian and find a company.

У иностранцев в России могут возникнуть трудности при адаптации. Такие трудности вполне закономерны, ведь и у носителей русского возникают проблемы, когда мы в первый раз оказываемся в другой стране и в другом городе. Именно поэтому мы разработали макет приложения, которое будет ориентировано на круг интересов и потребностей иноязычных студентов, приезжающих в российские вузы изучать русский язык как неродной. Разработка нуждается в реализации с последующим созданием дизайна, а также в программировании. Приложение будет охватывать информационный, обучающий и развлекательный аспект. Кроме того, у студен-

тов будет возможность найти помощь для удовлетворения базовых потребностей в комфорте, здоровье, еде и жилье.

Когда проводилось исследование процессов адаптации иностранных студентов к условиям нашей страны, мы выявили следующую тенденцию: менталитет в России располагает к проявлению гостеприимства и лояльности по отношению к приезжим, но для самих иностранцев он остаётся непостижимым. Из-за различий менталитета адаптация иностранца в России проходит медленно и не всегда в комфортных условиях.

Они сталкиваются с «культурным шоком», который проявляется через:

1. «Постоянное напряжение, которое возникает из-за больших усилий, прилагаемых для достижения адаптации.
2. Чувство потери из-за лишения друзей, социального положения, профессии и собственности.
3. Чувство одиночества в новой культуре, которое может трансформироваться в отрицание культуры.
4. Нарушение ожиданий от культуры и нарушение самоидентификации.
5. Тревогу, переходящую в отвращение к нашей стране и негодование.
6. Чувство неполноценности из-за неспособности как-то повлиять на ситуацию» [Старыгина 2014: 57-58].

Возникающая ситуация действительно может шокировать, ведь переезд в нашу страну или поездка для изучения нашего языка не должны таким образом влиять на иностранных студентов и иностранных граждан в целом.

Идея создания приложения базировалась на необходимости удовлетворить потребности студентов, одновременно охватив обучающий аспект, сократив при этом нагрузку на преподавателей, которым приходится учить студентов базовым вещам. Поэтому приложение также подразумевает возможность изучения русского языка с помощью языков-посредников, а именно – мировых языков. В учебных модулях в формате урока будет предлагаться изучить материал на русском или на любом из распространённых мировых языков: на английском, испанском, французском, немецком или португальском. Также планируется введение китайского языка.

Внешний вид приложения, встроенный разговорник, гид и требования к использованию

Интерфейс приложения

Чтобы обеспечить комфорт при использовании и закрыть потребности различного характера, мы пришли к определённой стилистике: лаконичный интерфейс будет подаваться в формате знаменитой пирамиды Маслоу. То есть отображать разные блоки потребностей: физиологические, экзистенциальные, социальные, престижные и духовные. Иностранец сможет выбрать из пирамиды нужный в этот момент блок. Например, ему нужно удовлетворить одну из физиологических потребностей – потребность в питании. Он открывает соответствующий уровень пирамиды, конкретизирует потребность в подуровне и получает интерактивную карту города с описанием площадок, где может удовлетворить свою потребность.

Удовлетворение других потребностей будет строиться в том же формате – зайти в блок, конкретизировать, какая именно потребность нуждается в удовлетворении, посмотреть на интерактивную карту и выбрать из имеющихся площадок. Приложение построит маршрут до этой площадки. Для любых потребностей карта будет синхронизироваться с мероприятиями, проходящими в городе на конкретный момент времени, и происходящим в городе. Для этого будут выходить систематические обновления.

Знание русского языка при использовании приложения

После установки приложение будет запрашивать уровень владения русским языком: элементарный уровень – A1 (уровень выживания, Elementary) или A2

(предпороговый уровень, Pre-Intermediate), самостоятельное владение – B1 (пороговый уровень, Intermediate) или B2 (пороговый продвинутый уровень, Upper-Intermediate), свободное владение – C1 (профессиональное владение, Advanced) или C2 (владение в совершенстве, Proficiency). В соответствии с выбранным уровнем владения языком человеку будет предложен тест, с помощью которого он сможет проверить, действительно ли располагается на этом уровне.

Затем иностранным студентам необходимо будет изучать русский язык и проходить тесты на понимание описательной информации. Тесты будут выдаваться с учётом уровня владения языком, а предоставление тестов будет настраиваться по времени. Описательная информация в тесте будет иметь автоматический перевод на родной язык или язык-посредник. В тестах же перевод предоставляться не будет.

Разговорник для коммуникации с носителями языка

Для тех студентов, кто пока ещё владеет русским на уровне выживания или предпороговом уровне (A1 и A2), в приложении будет находиться небольшой разговорник с фразами для коммуникации. Иностранцу разговорник обязательно будет полезен: он сможет спросить, как ему добраться до конкретного места у прохожего (если не помогает карта), уточнить стоимость тех или иных товаров и услуг, подать заявление в полицию, объяснить, какая именно проблема возникла; попросить фармацевта в аптеке подобрать препарат подешевле и даже снять квартиру, поторговавшись с владельцем.

Гид в телефоне

Гид-помощник призван помочь в самостоятельном изучении города без толпы на экскурсии. Он составит маршруты для самостоятельной прогулки по достопримечательностям города и опишет их так, как будет удобно человеку на его родном языке (с приложением русского перевода). Соответственно, приложение закроет основные потребности иностранного студента, пока он будет находиться в русском городе.

Работа приложения для адаптации в разных режимах

Рассмотрим взаимодействие с режимом карты полноценно. Иностранный студент открывает приложение. Его находит геолокация (если она включена на устройстве), или пользователь сам выбирает интересующее его место на карте. Дальше возникает пирамида потребностей, а когда студент выбирает интересующую его категорию (в нашем случае это «primary needs» – «первичные потребности»), высвечиваются уже подпункты – «еда» («food»), «одежда» («clothes»), «жильё» («habitation»), «здоровье» («health»), «полиция» («police»).

Схожим образом можно настроить другие подпункты. Так, в блоке с одеждой можно будет подобрать ценовую политику и характер одежды, а в блоке с жильём выбрать из сдаваемых частных домов, квартир, хостелов и отелей или найти агентство недвижимости (договориться с владельцем жилья или риелтором в можно будет с помощью разговорника или самостоятельно).

Стоит отдельно расписать вопросы здоровья и безопасности. В подпункте «здоровье» будут подсвечиваться больницы, аптеки (производственные и нет), травмпункты. Для любителей традиционной медицины мы планируем ввести проверенные места, где изготавливают мази и продают травы (только с лицензиями на производство). В разговорнике внутри приложения будут типовые фразы, с помощью которых можно будет заявить о краже, объяснить свою проблему со здоровьем и поговорить о стоимости препарата в аптеке.

На карте будут отображаться остановки общественного транспорта, чтобы облегчить поездки в любой конец города. Для любителей комфортных способов передвижения планируем ввести блок с такси, где будут находиться номера или ссылки на сервисы вызова.

Кроме таких безусловных потребностей, приложение поможет удовлетворить и другие – «спорт» («sport»), «культурный досуг» («cultural leisure»), «знания» («knowledge») и другие. Окончательный список ещё не утверждён, ведь достаточно сложно выбрать потребности, которые действительно стоит удовлетворять.

Приложение посылает уведомления

Иностранец смотрит на меню, в котором можно настроить свой профиль и уведомления. Предположим, в блоке культурного досуга иностранцу не нужна живая музыка («концерты» или «вечера живой музыки»), зато ему было бы очень интересно посетить театр. Приложение будет уведомлять иностранного студента только о мероприятиях, которые могут его заинтересовать. Настроенный режим уведомлений и грамотно составленный портрет пользователя предполагает более комфортное взаимодействие с приложением.

Кроме того, в каждом крупном городе России есть сайты, которые занимаются освещением каких-либо событий, происходящих в этом городе. С помощью этих сайтов, привязав к ним приложение, можно получать уведомления о готовящихся мероприятиях и после автоматического перевода отправлять их пользователю. Есть и второй вариант – заключение долгосрочных контрактов с досуговыми агентствами на взаимовыгодных условиях. Они предоставляют информацию – приложение делает им дополнительную рекламу. И при первом и при втором варианте развития событий выгоду получают обе стороны.

Приложение учит русскому языку

Приложение создаётся не только для удовлетворения потребностей и помощи в адаптации, но и для изучения русского языка. При обучении будут применяться некоторые психолого-педагогические методики (для увеличения мотивации обучающегося) и будет соблюдаться принцип плавного увеличения сложности материала (для размеренной нагрузки). Будет показываться процентное соотношение правильных ответов, а за каждый пройденный начислятся баллы, используемые для подведения рейтинга. Это отчасти стимулирует, а отчасти помогает понять язык, а не стараться получить высший балл.

Обучение делится на модули в зависимости от уровня владения русским. В каждом модуле есть несколько уроков, на каждый из которых приходится по одному тесту. Уроки предельно инфографичны и больше напоминают визуальную новеллу. В процессе обучения, комбинируя линейную перемотку материалов кнопками, учащийся отвечает на предлагаемые вопросы, а затем получает результат теста.

Возможность открывать новые функции

Часть кнопок, вкладок и локаций на карте в начале использования будут заблокированы. Когда пользователь будет нажимать на них, он будет переходить на учебный материал, требующий освоения для похода в локацию. Возможность их разблокировки напрямую зависит от учебного прогресса – это как раз один из психолого-педагогических приёмов, которые будут использоваться при обучении. Модули, которые нужно пройти для разблокировки различных вкладок и локаций, будут направлены на развитие понимания русского языка. Если иностранец хочет посетить мероприятие, представленное на карте, но заблокированное, приложение предложит ознакомиться с новой лексикой, применимой к коммуникативным ситуациям на этом мероприятии, и пройти соответствующий тест. Например, при посещении ресторана, чтобы открыть маршрут к нему, иностранец будет знакомиться с фразами, применимыми в заведении («сколько мне будет это стоить», «как пройти в уборную», «извините, можно ли позвать администратора» и прочие). После знакомства с этими фразами (вместе с транскрипцией и переводом на родной язык или язык посредник), иностранный студент пройдёт тест со встроенным вводом голосового сообщения на русском. Этот этап тестирования приближает русский язык к разговор-

ному. Такая система поможет быстрее освоить необходимые вещи для коммуникативных навыков.

Стоит упомянуть, что для уровня владения А1 закрытых мест будет больше, чем для уровня владения В2. Для С1 и С2 ограничения в пользовании приложением будут минимальными, но они будут.

Возможность продлевать работу функций.

За каждый указанный пользователем определённый промежуток времени (от трёх дней до двух недель), он должен пройти один учебный модуль в приложении. В противном случае приложение будет блокировать доступ ко всем режимам, кроме самого обучения. У иностранца есть возможность пройти несколько учебных модулей за раз (не более двух за день) и обеспечить себе долгое время нормальной работы приложения. После прохождения всех учебных модулей приложение будет функционировать во всех режимах бессрочно.

Возможность заработать очки престижа и расти в рейтинге пользователей

Теперь о втором психолого-педагогическом методе, который будет применяться для обучения иностранцев – это рейтинг и начисление очков престижа. Приложение будет отслеживать скорость обучения, регулярность прохождения тестов и умножать количество очков за выполненное задание. В качестве награды для иностранного студента будут доступны различные акции и призы от партнеров, с которыми сотрудничает приложение. Например, бесплатное посещение мероприятий.

Таким образом, приложение поможет студенту адаптироваться к новой среде, а также постепенно выучить русский язык. Живого общения с преподавателем и разговорную практику приложение не заменит, однако станет отличным виртуальным помощником для адаптации в российских городах.

ЛИТЕРАТУРА

Межкультурная коммуникация: учебно-методическое пособие / сост. Г. М. Старыгина. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2014. – 100 с.

УДК 378.147:378.016:811.1

Пирожкова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, д. 62/45; e-mail: irene22@live.ru

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Ключевые слова: предметно-языковое обучение; интегрированное обучение; методика преподавания иностранных языков; иностранные языки; студенты; высшие учебные заведения; билингвальное обучение; билингвизм; образовательный процесс.

Аннотация. В статье рассматривается предметно-языковое интегрированное обучение и его варианты реализации в системе высшего образования в России. Этот сравнительно новый подход предполагает обучение предмету и языку одновременно. Его преимуществом является возможность использования в группах с разным уровнем владения языком. Важной задачей отечественного высшего образования является привлечение иностранных студентов и повышение престижа образования в России. Активно внедряются англоязычные программы, следовательно, необходимо разработать методическую базу для преподавания дисциплин на иностранном языке. Предметно-языковое интегрированное обучение может создать методический фундамент.

Pirozhkova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Business Foreign Language,
Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN UNIVERSITY

Keywords: subject-language training; integrated learning; methods of teaching foreign languages; foreign languages; students; higher educational institutions; bilingual education; bilingualism; educational process.

Abstract. The article discusses Content and Language Integrated Learning (CLIL) and its variants that can be implemented in the Russian universities. This is a relatively new approach and it implies teaching the subject and the language simultaneously. Its advantage is the ability to use in groups of students with any level of English. An important task of Russian higher education today is the attraction of foreign students to universities and making Russian education prestigious. To fulfill it, educational programs in English are introduced in many universities in the country. Thus it is very important to work out the methodology of teaching subjects in English. CLIL principles might be the basis of such methodology.

Расширение международных контактов между Россией и зарубежными странами является одним из стимулов трансформации учебных программ в целом, и по иностранным языкам в частности. Компетентностная модель современного образования «обеспечивает переориентацию образовательного процесса со знаниеориентированного образования на формирование личности конкурентоспособного специалиста. При этом значительно повышается активность самих обучающихся за счет вовлечения в учебный процесс» [Ахметова 2014: 7].

Традиционные методы обучения становятся менее актуальными, им на смену приходят новые подходы и технологии, которые позволяют повысить уровень профессиональной подготовки будущих выпускников. Стоит отметить, что не происходит полного отказа от существующих методик обучения, скорее присутствует интеграция традиционных и инновационных методов. Одним из вариантов модернизации образовательного процесса в вузе можно считать предметно-языковое интегрированное обучение, которое предполагает одновременное обучение иностранному языку и профессиональным дисциплинам. Цель настоящего исследования – рассмотреть варианты применения предметно-языкового интегрированного обучения в российских вузах и выделить основные проблемы в реализации данного подхода.

Билингвальное обучение начало активно развиваться в Европе, США и Канаде в 1970-е гг. в связи с большим притоком иммигрантов, которые не говорили на государственном языке страны. Сегодня существуют такие вариации билингвального обучения как, преподавание дисциплины на иностранном языке (English as a medium of instruction), межпредметные связи при обучении языкам (language across the curriculum), метод погружения (language immersion), профессионально-ориентированное обучение (English for specific purposes) и др. Предметно-языковое интегрированное обучение (английский термин – Content and Language Integrated Learning, CLIL) выделяется из вышеперечисленных методов. Данный метод был предложен в 1994 г. Дэвидом Маршем и объединил в себе некоторые черты вышеобозначенных подходов.

Д. Марш даёт следующее определение: «CLIL – это образовательный подход, в котором используются различные языковые методологии, которые ведут к двойной форме обучения, где внимание уделяется как языку, так и содержанию. Достижение этой цели требует разработки особого подхода к преподаванию, при котором неязыковая дисциплина преподаётся не на иностранном языке, а через него» [Coyle, Hood, Marsh 2010: 3].

Отличия предметно-языкового интегрированного обучения от ранее разработанных методов четко обозначил Д. Греддол: «Предметно-языковое интегрирован-

ное обучение – это подход к билингвальному обучению, при котором профессиональная дисциплина (например, естественные науки или география) и английский язык преподаются одновременно. Отличие от преподавания предмета на английском языке заключается в том, что от обучающегося не требуется высокого уровня владения иностранным языком для успешного освоения дисциплины» [Graddol 2006]. Иными словами, недостаточный уровень владения английским языком компенсируется в процессе обучения, так как языковые единицы тоже подлежат объяснению, и тренировке. Эксперимент, проведенный в одном из университетов Мадрида, подтвердил, что «несмотря на то, что низкий уровень владения иностранным языком студентами в первом триместре вызывал некоторые трудности при обсуждении изучаемого феномена, он не повлиял на посещаемость, вовлеченность студентов в занятия и итоговую оценку, особенно если мотивация студентов была высокой с самого начала» [Madrid, Julius 2020: 89]. Часто интегрированные занятия на иностранном языке являются более интересными для студентов, чем изучение той же профессиональной дисциплины на родном языке [Dafouz, Smit 2016: 401].

Основными идеями концепции предметно-языкового интегрированного обучения являются: 1) когнитивно-ориентированное обучение, направленное на развитие когнитивных способностей личности обучающегося; 2) одновременное с профессиональной дисциплиной овладение иностранным языком; 3) осознанное освоение профессионально-значимой информации посредством иностранного языка [Халяпина 2017: 232].

Традиционно выделяют три варианта интегрированного обучения, так называемые *hard CLIL*, *soft CLIL* и *modular CLIL*. *Hard CLIL* или «жесткая модель» предполагает больший акцент на профессиональную дисциплину, а не на иностранный язык, часто более половины всех дисциплин учебной программы преподаются на иностранном языке. *Soft CLIL* или «мягкая модель» предполагает акцент на иностранный язык, профессиональные темы встраиваются в процесс обучения иностранному языку. Часто такая модель использует фрагментарные вкрапления профессионально-ориентированного материала. *Modular CLIL* или «модульная модель» предполагает преподавание части дисциплины (модуля, юнита, темы) на иностранном языке.

Важный дидактический принцип интегрированного обучения – сочетание методики преподавания предмета и методики обучения иностранному языку.

Несмотря на все достоинства интегрированного обучения, в вузах России и во многих других странах данный подход «остается инициативой преподавателей иностранного языка, которые хотят «обогащить» содержание предмета. В этом случае они работают совместно с коллегами из других департаментов или заимствуют содержание из профессиональных дисциплин, чтобы побудить студентов к дискуссии и повысить их мотивацию» [Mearns 2020: 2].

Ведущие российский университеты предлагают сегодня двуязычные или англоязычные программы на всех трех ступенях обучения, бакалавриате, магистратуре и аспирантуре (Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, Высшая школа экономики, Сеченовский университет, Уральский федеральный университет и др.) В 2021 г. еще один вуз Екатеринбурга начал набор на англоязычную магистерскую программу *International Business*. Таким образом, необходимо разработать и описать методику обучения, применяемую в подобных программах.

Классификация подходов и моделей предметно-языкового интегрированного обучения в российских вузах представлена в исследовании Л. П. Халяпиной: «1. Создание междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров (опыт Томского политехнического университета); 2. Педагогическая система поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам (опыт Казанского федерального университета и Ижевского государственного технического университета

им. М. Т. Калашникова); 3. Педагогическая система поддержки предметного обучения на занятиях по иностранным языкам (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета); 4. Формирование междисциплинарных тем и проектов года (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета)» [Халяпина 2017: 49].

Анализ публикаций показал, что внедрение предметно-языкового интегрированного обучения в российские вузы может вызвать следующие проблемы:

1. Нехватка квалифицированных кадров – количество преподавателей-предметников, владеющих английским языком на высоком уровне (обычно требуется уровень не ниже B2) недостаточно для внедрения англоязычных программ. Тем не менее, уже сейчас можно предпринять попытки решения этой проблемы организуя курсы иностранного языка для преподавателей вузов или курсы по предмету (менеджмент, экономика, маркетинг) для преподавателей английского языка.

2. Необходимость адаптации аутентичных учебных материалов – невозможно полностью сохранить объем и сложность материалов по предмету преподавая его на английском языке. Решением проблемы, помимо адаптации текстов, может быть применение методов преподавания иностранного языка (предтекстовые задания, знакомство с новой лексикой и т. д.).

3. Не до конца разработанная методика преподавания предмета в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. В научной литературе описаны в основном варианты работы с текстами (преимущественно чтение и работа с терминологией) из предметной области [Казеева 2019; Юрасова 2015]. Однако, как было описано выше, интегрированное обучение предполагает развитие коммуникативных навыков и предметных компетенций, поэтому необходимо развивать все виды речевой деятельности.

4. Отсутствие учебников, построенных на модели предметно-языкового интегрированного обучения. Существуют либо учебники английского языка, либо учебники по предмету на русском языке. В качестве решения данной проблемы можно предложить использование аутентичных учебников (со значительной адаптацией) или написание собственных учебников коллективами авторов (преподавателями по английскому языку и по предмету).

Преимущества предметно-языкового интегрированного обучения для студентов и преподавателей: 1) академическая мобильность (возможность обучаться в зарубежных университетах); 2) карьерные перспективы (возможность стажировки и трудоустройства в разных странах, возможность работы в иностранных компаниях в России); 3) расширение границ научных исследований (большинство статей публикуется на английском языке); 4) лучшее понимание предмета (возможность знакомиться с материалами по предмету на английском языке). Преимущества развития интегрированного обучения для университета: 1) развитие программ на английском языке для разных ступеней обучения (повышение престижа университета среди иностранных студентов); 2) увеличение объема международного обмена среди студентов и преподавателей (иностранцы студенты могут обучаться в России не изучая русский язык); 3) повышение рейтинга университета и образовательных программ в международных рейтингах.

Таким образом, встает вопрос об организации программ переводготовки для преподавателей вузов, которые будут участвовать в реализации программ, построенных на принципах предметно-интегрированного обучения. Важно учитывать зарубежный опыт в этой сфере, так как CLIL педагогика уже достаточно хорошо описана и апробирована в западных странах, разработан Европейский стандарт подготовки учителей CLIL (qualification framework in CLIL teaching).

ЛИТЕРАТУРА

Ахметова Ф. Р., Мирзагитова А. Л. Реализация компетентностного подхода в подготовке конкурентоспособного специалиста // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности: сборник материалов 5-й Международной научно-практической конференции, Махачкала, 23 июня 2014 года. – Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Апробация», 2014. – С. 5-8.

Казеева С. М. Структура урока на основе CLIL технологии // Вестник науки и образования. – 2019. – № 8-1 (62).

Халыпина Л. П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – № 20. – С. 46-52.

Юрасова Е. С., Горбачева Е. А. CLIL технология на уроках английского языка // Царскосельские чтения. – 2015. – № XIX.

Coyle D., Hood P., Marsh D. Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.

Dafouz E., Smit U. Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings // Applied Linguistics. – 2016. – № 37 (3). – P. 397-415.

Graddol D. English Next. – British Council, 2006. – 128 p.

Madrid D., Julius S. Profiles of students in bilingual university degree programs using English as a medium of instruction in Spain // Issues in Teachers' Professional Development. – 2020. – № 22 (2). – P. 79-94.

Mearns T., Platteel T. Exploring teacher support for a content and language integrated modern languages curriculum // Language, Culture and Curriculum. – 2020. – P. 1-17.

УДК 81'42:81'27

Руженцева Наталья Борисовна,

доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики, русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, каб. 285; e-mail: verbalis@mail.ru

МИНИ-ПОРТРЕТ ПОЛИТИКА: ГЛОРИФИКАТОРЫ, ЯРЛЫКИ И ПРОЗВИЩА

Работа выполнена с поддержкой фонда РФФИ, проект № 19-012-00465/19 «Лингвополитическая персонология: дискурсивный поворот».

Ключевые слова: портрет политика; мини-портреты; политические деятели; политический дискурс; политические тексты; глаорификаторы; ярлыки; прозвища; позитивная оценка; негативная оценка.

Аннотация. Статья посвящена жанру мини-портрета политика, речевая организация которого с необходимостью предполагает редукцию информации и компрессию оценочных смыслов. С этой целью в тексте мини-портрета широко используются такие единицы, как глаорификаторы, ярлыки и прозвища политиков. Функцией глаорификаторов и ярлыков является репрезентация позитивной и негативной оценки политика. В свою очередь, функциональный потенциал прозвищ является не только оценочным, но и характеризующим и формируется под влиянием ряда экстралингвистических факторов.

Ruzhentseva Natalya Borisovna,

Doctor of Philology, Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

POLITICIAN'S MINI-PORTRAIT: GLORIFIERS, LABELS, AND NICKNAMES

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-012-00465 / 19 "Linguo-political personology: a discursive turn".

Keywords: portrait of a politician; mini-portraits; politicians; political discourse; political texts; glorifiers; shortcuts; nicknames; positive assessment; negative assessment.

Abstract. The article deals with a politician's mini-portrait – the genre which speech structure presupposes information reduction and evaluative meanings' compression. Various units are used for that purpose – glorifiers, labels, and politicians' nicknames. The glorifiers and labels' function is to represent positive and negative evaluation of a politician. The nicknames' function doesn't restrict itself to the evaluation but also includes characteristic and is formed under the influence of some extra-linguistic factors.

В настоящее время все большее распространение получает такая жанровая разновидность реконструкции фигуры политика, как мини портрет. Это текст небольшого объема (не более 300 слов) или фрагмент развернутого текста, тематически отграниченный от других подобных фрагментов. Такие портреты размещаются как в печатных, так и в электронных СМИ и отличаются следующими жанрообразующими признаками:

1. Тематическое содержание: неполная, как правило, тенденциозно отобранная информация о жизни и деятельности политика.

2. Структура: тезисно-аргументативная. Тезисом чаще всего является оценочное суждение; аргументы могут быть как *ad hominem ad rem*. Объем текста небольшой. Для мини-портретов характерны разнообразные способы редукции информации, т. е. «перехода на уровень обыденного сознания» реципиента [Миронова 2003: 9].

3. Специфика языкового представления: наличие в тексте мини-портрета высказываний или отдельных лексических единиц, репрезентирующих оценку политика, в том числе – наличие ярлыков, глорификаторов и прозвищ; возможность свертывания текста мини-портрета до глорификатора или ярлыка.

В целом тематическое содержание мини-портретов политиков инвариантно (информация о политике, мнение о нем); в свою очередь, структура, языковое представление информации и ее текстовое развертывание могут иметь вариативную форму. Перейдем непосредственно к единицам, которые «держат» речевую организацию мини-портрета, способствует формированию мнения о политике и возмещающая недостаток информации.

Функцию положительной оценки в текстах мини-портретов часто выполняют клише – «положительные конструктивные единицы» (Н. Кохтев). По другой терминологии, это «апологетизмы» (глорификаторы) [Сковородников 2016]. Глорификаторы являются давно известным публицистическим приемом создания положительного имиджа, ср., например, именоване А. Керенского: *Солнце свободы России; Спаситель отечества; Гениальный народный трибун; Любовник революции* и др. Глорификаторы могут быть однословными, но чаще репрезентируются целыми выражениями, ср., последние в подборке мини-портретов:

Диоклетиан. 244-311 гг. ОДИН ИЗ ВЕЛИЧАЙШИХ РИМСКИХ ИМПЕРАТОРОВ (АИФ № 13, 2019).

Карл V. 1500-1558 гг. САМЫЙ ТИТУЛОВАННЫЙ МОНАРХ ЕВРОПЫ – ни до, ни после него никто не носил такого количества титулов (Там же).

Константин Романов. 1779-1831 гг. Александр Пушкин писал 4 декабря 1825 г.: «Как верный подданный должен я, конечно, печалиться о смерти государя,

но как поэт радуюсь восшествию на престол Константина I. ОН УМЕН, а с умными людьми все как-то лучше» (Там же).

Нурсултан Назарбаев, покинув пост президента Казахстана, пополнил список ИСТОРИЧЕСКИХ ФИГУР, ДОБРОВОЛЬНО ОТКАЗАВШИХСЯ ОТ ВЛАСТИ. СПИСОК ПОЧЕТНЫЙ и недлинный – такое явление случается довольно редко (Там же).

В целом, глорификаторы – являются действенным способом «игры на повышение» по отношению к политику. В отдельных случаях они имеют двойственный оценочный характер, отражая стремление автора к объективной оценке политической фигуры, ср.:

Ельцин был ОЧЕНЬ РУССКИМ ЧЕЛОВЕКОМ, со всеми сильными и слабыми чертами национального характера (АИФ № 4, 2021).

В свою очередь, ярлыки в тексте политического мини-портрета выполняют две основные функции. Дискредитирующая функция ярлыков связана, прежде всего, с репрезентацией негативной оценки: «Навешивание ярлыков – это «искусство» поиска характерной детали, черты характера или внешности, отрицательная оценка которой по принципу расширения переносится и на личность в целом» [Иссерс 1999: 174]. Перенос отрицательной оценки в ярлыках, используемых в мини-портретах, осуществляется в следующих случаях:

*Ярлыки в рамках заголовочного комплекса, например:

Бес и его команда

Реформаторы с базара

Господа офицеры (Аргументы недели № 21 (665), 06. 06. 2019).

*Ярлыки в подписях к фотографиям:

Будущий «отец приватизации» (Экспресс газета № 23 (1320), 08. 06. 2020)

*Ярлыки в рамках основного текста, ср., высказывания о Б. Ельцине В. Алкниса, Народного депутата СССР в 1989-1991 гг.):

Ельцин выступил в роли ГЕРОСТРАТА, уничтожив великую страну СССР. Не по идейным соображениям, а ради мелочной цели, чтобы отомстить Горбачеву за унижения... Для меня Ельцин – ПОДВЫПИВШИЙ ДЕРЕВЕНСКИЙ МУЖИК В ФУФАЙКЕ, который пытается учить всех жизни (АИФ № 4, 2021).

Второй основной функцией ярлыка в тексте политического мини-портрета является интерпретационная: «В публицистике ярлык не просто шаблон и неодобрительная характеристика предмета, личности, явления, а их идеологическая интерпретация» [Клушина 2008: 140].

На наш взгляд, ярлык в мини-портретах является формой выводимого знания, редуцированной интерпретацией фигуры политика в эксплицитной форме. Некоторые мини-портреты можно считать развернутыми вариантами ярлыков. В качестве примера приведем мини-портрет Н. Хрущева (фрагмент статьи В. Жириновского), смысловая доминанта которого может быть сведена к ярлыку «Хрущев – разрушитель СССР»:

Хрущев: зачем он сократил приусадебные участки, довел страну до голода? Я сам был тому свидетель. У нас в Алма-Ате белый хлеб давали только тем, у кого гастрит. А денежная реформа 1961 г.? Она была проведена в интересах врагов СССР. В 1962 г. Хрущев дал команду расстрелять демонстрацию рабочих в Новочеркасске? Где это видано: коммунисты расстреливают рабочих? И это партия рабочих? А ведь восстания людей труда против КПСС были и в Караганде, и в Тбилиси – по всей стране.

Но самое страшное, что сделал Хрущев, – это политика коренизации. Русских вытесняли со всех руководящих постов в нацрегионах. Из-за этого я уехал из

Казахстана. Это было началом развала СССР. Русские отовсюду уехали, остались без своих могил, своих домов, своих участков (АИФ № 17, 2019).

Наконец, прозвища политиков отличаются от глорификаторов и ярлыков тем, что они шире характеризуют личность политика, подчеркивают его происхождение, актуализируют специфические черты характера и эпизоды его политической карьеры и выполняют неоднозначную оценочную функцию (оценочные смыслы, репрезентированные прозвищем, могут быть восприняты по-разному). Сказанное удачно, на наш взгляд, представлено в статье К. Кудряшова «Мистер Нет и дядюшка Джо» (АИФ №3, 2021), посвященной прозвищам знаменитых политиков.

И. Сталин:

Восточный деспот

Хитрый византиец

Дядюшка Джо

В связи с последним прозвищем К. Кудряшов пишет: «Да, Сталину это прозвище не нравилось. Но он удостоверился, что Америка видит в Дядюшке Джо не младшего партнера, а фигуру, как бы равновеликую Дяде Сэму»,

У. Черчилль

Винни (сокращенное Уинстон)

Бленхеймская крыса (место рождения - Бленхейм)

Бульдог Ее Величества

В. Молотов

Тетя Молли

Мистер Нет

Заметим, что прозвище *Мистер Нет* принадлежало, в первую очередь, знаменитому дипломату А. А. Громыко и было самым известным среди ряда других его прозвищ: *Андрей Волк*; *Человек без лица*; *Робот-мизантроп*; *Йог*, пришедший на смену комиссарам; *Современный неандерталец* (АИФ № 27, 2019).

Маргарет Тэтчер

Заноза

Зубрилка

Жанна (в честь Жанны д'Арк)

Таран

Бронированный танк

Дочь лавочника

Ведьма

Молочная воровка (за отмену бесплатной раздачи молока школьникам)

Железная леди

По поводу последнего, самого знаменитого прозвища М. Тэтчер К. Кудряшов пишет: «Позже она сознается, что в создании предвыборного имиджа для избирательной кампании 1979 г. слоган «Британии нужна железная леди» весил примерно столько же, сколько и вся остальная пиар-поддержка, на которую были потрачены серьезные деньги» (Там же). Впоследствии авторы как редуцированных, так и развернутых политических портретов М. Тэтчер использовали именно это прозвище для характеристики британского политика.

В целом такие лексические единицы, как глорификаторы, ярлыки и прозвища, являются обязательным признаком речевой организации политического мини-портрета. Они служат средством свертывания текста и одновременно обеспечивают компрессию оценочных смыслов. Вектор оценки глорификаторов и ярлыков является неизменным (положительным или отрицательным). В свою очередь, прозвище политика может изменять оценочный вектор в зависимости от целого ряда экстралингвистических факторов.

ЛИТЕРАТУРА

Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – Омск: ОмГУ, 1999. – 285 с.

Клушина Н. Стилистика публицистического текста. – М.: Медиа-Мир ; Фак. журналистики МГУ, 2008. – 232 с.

Миронова П. О. Стратегия редуционизма в современном политическом дискурсе: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Омск: ОмГУ, 2003. – 23 с.

Сковородников А. П. Экология русского языка. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. – 388 с.

УДК 821.161.1-1(Пушкин А. С.)

Сатыбалдиев Мусабек Маматович,

старший преподаватель кафедры мировых языков Ошского государственного педагогического университета; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Дружба, д. 22; e-mail: satybaldiyev_m@bk.ru

ГРАЖДАНСКИЕ И ПАТРИОТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ А. С. ПУШКИНА

Ключевые слова: Родина; патриотизм; гражданственность; русская поэзия; русские поэты; поэтическое творчество; лирические жанры; поэтические мотивы; гражданская лирика.

Аннотация. Основные идеи гражданской лирики Пушкина связаны прежде всего с темами свободы, служения обществу, Отечеству, патриотизмом. В ранней лирике в качестве главной ценности гражданского общества провозглашается идея политической свободы. Ода «Вольность» – своеобразный поэтический манифест Пушкина, в котором последовательно выражены его гражданские идеалы: необходимость свержения тиранической власти и утверждение Закона над «самовластительными злодеями» – будь то Людовик или Павел I. Впрочем, молодой Пушкин видит и еще один путь исправления общественного устройства – его он обрисовывает в стихотворении «Деревня»: «Увижу ль, о друзья! народ неугнетенный и Рабство, падшее по манию царя...» Идея просвещенного либерализма остается, однако, лишь «виртуальным проектом» общественного переустройства: до тех пор, пока миром правят «Барство дикое» и «Рабство тощее», все вопросы о смене гражданских приоритетов останутся риторическими.

Satybaldiev Musabek Mamatovich,

Senior Lecturer of Department of World Languages, Osh State Pedagogical University, Osh, Kyrgyz Republic

CIVIL AND PATRIOTIC MOTIVES IN THE LYRICS OF A. S. PUSHKIN

Keywords: Homeland; patriotism; citizenship; Russian poetry; Russian poets; poetic creativity; lyric genres; poetic motives; civic lyrics.

Abstract. The main ideas of Pushkin's civic lyrics are connected primarily with the themes of freedom, service to society, the Fatherland, and patriotism. In the early lyrics, the idea of political freedom is proclaimed as the main value of civil society. The ode "Liberty" is a kind of poetic manifesto of Pushkin, which consistently expresses his civic ideals: the need to overthrow the tyrannical power and the establishment of the Law over "autocratic villains" – whether it is Louis or Paul I. However, the young Pushkin sees another way to correct the social structure – he outlines it in the poem "Village": "I will see it, o friends! The idea of enlightened liberalism remains, however, only a "virtual project" of social reconstruction: as long as the world is ruled by "Wild Barstvo" and "Skinny slavery", all questions about changing civic priorities will remain rhetorical.

До сегодняшнего дня весь мир восхищается произведениями великого русского поэта А. С. Пушкина. Лирика Александра Сергеевича Пушкина – это не

только стихи о любви, но и о дружбе, о предназначении поэта и поэзии, а также гражданская и патриотическая лирика. Под литературоведческим термином «гражданская и патриотическая лирика» мы понимаем поэзию, идейно и тематически связанную с проблемами социально-политической борьбы с царским деспотизмом, самовластьем, притеснением. Вся свободолюбивая лирика поэта была гражданской и патриотической. Примерами гражданской и патриотической лирики являются ода «Вольность», «Свободы сеятель пустынный», «Во глубине сибирских руд». Самое первое произведение на эту тему – ода «Вольность». Ее Пушкин написал в 18 лет. Первая же строка говорит нам, о чем будут эти стихи:

*«Хочу воспеть свободу миру,
На тронах поразить порок»* [Пушкин 1983].

Уже в юности Пушкин чувствовал, что его произведения будут восславлять свободу, борьбу за нее, потому что был воспитан на произведениях таких вольнодумных авторов, как Мольер, Бомарше и Вольтер. Особое влияние на его становление как поэта-вольнодумца оказали Н. М. Карамзин – дядя Александра Сергеевича, учителя В. А. Жуковский, Г. Р. Державин. Его молодость проходит бурно: романы, дуэли, пишутся резкие стихи, остроты и эпиграммы. Его дружба с Чаадаевым, Н. И. Тургеневым, который является противником крепостничества, также оказывают влияние на творчество А. С. Пушкина.

Многие вольнодумные стихи Пушкина адресованы друзьям, единомышленникам. Таким является стихотворение «К Чаадаеву». В строках, лишенных всякой иносказательности, поэт призывает друга отдать свои силы освобождению народа:

*«Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!»* [Пушкин 1983].

Столь же недвусмысленный призыв к восстанию содержится и в знаменитой оде Пушкина «Вольность». Главная мысль оды в том, что вольность возможна и в монархическом государстве, если монарх и народ строго следуют законам, в том числе и моральным. Пушкин призывает к этому, но вместе с тем звучит предупреждение тиранам:

«Тираны мира! трепещите!» [Лихачев 1987].

Поэтические проклятия в их адрес занимают целую строфу:

*«Самовластительный злодей!
Тебя, твой трон я ненавижу
Твою погибель, смерть детей.
С жестокой радостию вижу.
Читают на твоем челе
Печать проклятия народы.
Ты ужас мира, стыд природы,
Упрек ты богу на земле»* [Петров 1973].

Царь рассвирепел, прочитав эти строки. «Пушкина надо сослать в Сибирь, – заявил он. – Он бунтовщик хуже Пугачева» [Лихачев, 1987].

На зловещем контрасте безмятежной природы и ужасов крепостничества строится «Деревня». Стихотворение условно можно разделить на две части. Первая часть – это приют спокойствия, где все полно счастья и забвенья. Казалось бы, по тону первой части ничто не предвещало взрыва негодования. Даже подбор оттенков говорит нам о радужных картинах сельской природы: душистые скирды, светлые лучи, лазурные равнины. Иначе, везде следы довольства и труда. Но вторая часть стихотворения несет антикрепостническую направленность. Именно здесь, в деревне,

Пушкин видит зловещую причину всех бедствий – крепостное право, рабство тощее, барство дикое. Заканчивается стихотворение риторическим вопросом:

*«Увижу ль, о друзья! народ не угнетенный
И рабство, падшее по манию царя,
И над отечеством свободы посвященной
Взойдет ли, наконец, прекрасная заря?»* [Благой 1969].

Но царь не внял призывам поэта. Пушкина ожидала ссылка. Правда, благодаря Жуковскому, северную ссылку заменили южной. Во время восстания декабристов Пушкин жил в Михайловском. Здесь его застала весть о жестокой расправе над ними. Он пишет замечательное стихотворение «В Сибирь», которое передает декабристам через Екатерину Трубецкую. Он посылает друзьям слова утешения:

*«Не пропадет ваш скорбный труд
И дум высокое стремленье»* [Степанов 1974].

Пушкин глубоко верит, что стремление бороться за свободу обязательно принесет свои плоды:

*«Товарищ, верь: взойдет она,
Звезда пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья.
Напишут наши имена!»* [Степанов 1974].

Пушкин был не только единомышленником декабристов, его стихи воодушевляли их. Каждое новое произведение было событием, переписывалось из рук в руки. Об этом говорится в стихотворении «Арион»:

*«...А я – бесконечной веры полн,
Пловцам я пел...»* [Пушкин 1983].

Певец оказывается единственным, кто уцелел после грозы. Но он остается верен своим убеждениям: «я гимны прежние пою» [Пушкин 1983].

Быть с друзьями в беде – священный долг каждого человека. Высокие чувства любви и дружбы неизменно сопутствуют Пушкину, не дают ему впасть в отчаянье. Любовь для Пушкина – высочайшее напряжение всех душевных сил. Как бы ни был человек подавлен и разочарован, какой бы мрачной ни казалась ему действительность, приходит любовь – и мир озаряется новым светом.

Влияние взглядов Тургенева сказывается в стихотворении «Деревня»:

*«Здесь барство дикое, без чувства, без закона,
Присвоило себе насильственной лозой
И труд, и собственность, и время земледельца,
Склонясь на чуждый плуг, покорствуя бичам,
Здесь рабство тощее влачиться по браздам»* [Благой 1969].

А. С. Пушкина всегда волновало предназначение поэта и поэзии. Он всегда высоко оценивал роль поэта в обществе. Уже его лицейские стихи говорили о том, что Пушкин задумывался над тем, какова роль поэта в современном обществе.

В одном из первых стихов «К другу стихотворцу» присутствуют такие размышления:

*«Не так, любезный друг, писатели богаты,
Судьбой им не даны ни мраморны палаты,
Ни чистым золотом набиты сундуки,
Лачужка под землей, высоки чердаки»* [Мейлах 1974].

Предупреждая «друга» о трудной и незавидной судьбе поэта, Пушкин, однако, сам выбирает именно путь поэта:

*«И знай, мой жребий пал, я лиру избираю.
Пусть судит обо мне, как хочет, целый свет,
Сердись, кричи, бранись, - а я таки поэт»* [Мейлах 1974].

Его не трогает суждение общества о нем, поэт должен быть свободен от этого и идти своим путем, что Пушкин и доказывает своими стихами. Пушкину удавались все жанры поэзии: ода, элегия, сатира, эпиграмма. Его стихи далеки от классицизма. Пушкин отказывается воспевать царей, но воспевает «свободу» и своими стихами «поражает пороки» общества, о которых он писал, еще будучи совсем юным.

Свою жизненную позицию А. С. Пушкин обозначил не только свобододолюбивыми стихами, но и дружбой с декабристами. *«На тебя устремлены глаза России, тебя любят, тебе верят, тебе подражают. Будь поэт и гражданин»*, – эти строки написал Пушкину Рылеев [Лихачев, 1987].

В 1827 году было напечатано стихотворение Александра Пушкина «Во глубине сибирских руд», которое считается проявлением поэтом его гражданской позиции и мужества.

Посвящено оно друзьям-декабристам, которые в это время были в сибирской ссылке. Горячо и искренне поэт вещает о том, что ждет амнистию друзей и надеется, что очень скоро они кажутся на свободе. Но исторические факты указывают на то, что освобождение для декабристов произошла лишь в 1855 году [Алексеев 1984].

Поэт обратился к этой теме лишь только после того, как жены и невесты декабристов, не задумываясь, отправились в Сибирь, испытывая лишения. Эти женщины, совершив подвиг, лишились всего: положения в обществе, титула, богатства. Но это не остановила их. Особое впечатление произвела на поэта встреча с Марией Раевской перед ее отъездом к мужу. Некогда и сам Александр Пушкин был в нее влюблен. Она первой спешила к мужу – известному декабристу Сергею Волконскому, который должен был отбыть на каторге двадцать пять лет [Алексеев 1984].

Основная стихотворная тема этого пушкинского произведения – это тема гражданина и гражданского долга, тема верности идеалам. Александр Пушкин создавал свое произведение, надеясь, что оно обязательно будет прочитано декабристами. Это послание для них, ведь среди декабристов, которые находились теперь на каторжных работах в Сибири и друзья его юности, с которыми он некогда учился в лицее в Царском селе. Он пытался донести им, что он своими мыслями находится с ними и продолжает надеяться на лучшее. Через весь текст стихотворения проходит мысль о том, что этот ужасный сон должен скоро закончиться и эти люди снова окажутся на свободе. Отсюда и такой насыщенный и эмоциональный тон пушкинского стихотворения.

Известно из истории декабристского восстания, что они потерпели поражение. Но по-другому в то время и не могло быть, так как российское общество не было еще к этому готово. Но и декабристы тоже не могли поступить иначе, так как они были настоящими патриотами своей страны. И хотя они пострадали, были сосланы в рудник и вынуждены были стать каторжниками, но их движение не было напрасным и их действия нашли отклик во многих сердцах людей [Мейлах 1974].

Одним из таких патриотов, которые поддерживали декабристов, был и Александр Пушкин. В то время, когда произошло восстание декабристов, поэт находился в ссылке. Но его сразу после произошедшего Николай Первый возвращает из ссылки и приглашает на беседу. Она была долгой, где царь пытался убедить поэта в том, что все его действия направлены лишь на благо народа. Внимательно выслушав его, Александр Пушкин остался при своем мнении и своих взглядов не изменил. Не стал он отрекаться и от своих друзей-декабристов. Но даже после разговора наедине с царем, понимая, какой опасности он себя подвергает, Александр Пушкин продолжает слать своим друзьям восторженные письма, в которых были стихи [Лихачев 1987].

Итак, жанр пушкинского стихотворения «Во глубине сибирских руд» – дружеское послание, в котором отчетливо ясна и понятна гражданская позиция автора. Среди художественно-выразительных средств, которые использует поэт, выделяется особая терминология, которая указывает на восстание и на то, каковы его последствия: оковы, каторга, затворы, подземелье, темницы. Эпитеты автор использует часто, придавая особую поэтичность произведению: труд скорбный, затворы мрачные. Сравнения помогают передать отношения самого Александра Пушкина: норы каторжные, а глас поэта свободный [Мейлах 1974].

В пушкинском тексте используется и аллитерация, которая придает тексту твердость и решительность. Это достигается путем многочисленного использования буквы «р» в первом четверостишье: сибирских руд, терпенье, гордое, пропадет, труд, стремленье [Петров 1973]. Размер пушкинского текста – четырехстопный ямб.

Первые годы ссылки, с 1820 по 1823 годы Пушкин жил в отдаленном молдавском городке Кишиневе, тосковал по родине и рвался на свободу. Ему не хватало друзей, людей, понимающих поэзию. Кому он мог показать свои произведения, кто мог бы оценить их как следует.

Пушкин писал друзьям в Петербург, чтобы они выхлопотали ему возвращение на Родину. Однако, император Александр был непреклонен: на все просьбы отвечал отказом. Пушкин чувствовал себя как в тюрьме, мечтал убежать на свободу [Петров 1973].

Однажды, гуляя по Кишиневу, он увидел здание тюрьмы, вошел во двор, так как ворота были открыты. Там он увидел за решеткой в углу двора у стены раненного орла с подбитым крылом, который был прикован за ногу цепью к стене. Рядом в миске была вода, а в другой краснел кусок сырого мяса. Поэт почувствовал, что сам похож на птицу, томящуюся в клетке. Орел несколько раз порывался взмахивать крыльями, несмотря на свою рану. Увиденная поэтом картина задела его за живое. Вскоре он написал стихотворение «Узник»:

«Сижу за решеткой в темнице сырой, Вскормленный в неволе орел молодой, Мой грустный товарищ, махая крылом, Кровавую пищу клюет под окном. Клюет и бросает, и смотрит в окно, Как будто со мною задумал одно. Зовет меня взглядом и криком своим, И вымолвить хочет: “Давай улетим! Мы вольные птицы, пора, брат, пора! Туда, где за тучей белеет гора, Туда, где синеват морские края, Туда, где гуляем лишь ветер, да я!”» [Степанов 1974].

Стихотворение состоит всего из трех четверостиший. Но по своей изобразительности, тональности, взволнованности передает ярко настроение самого поэта. Первые две строки изображают символический образ – «орел молодой». Символ многозначный – это и реальный «молодой орел» – птица, томящаяся на цепи в тюрьме [Лихачев, 1987]. Но это и лирический герой, который от своего имени словно представляется нам, рассказывает о себе – «Сижу за решеткой, в темнице сырой, Вскормленный в неволе орел молодой». Так Пушкин в своем стихотворении через символический подтекст рассказывает о себе, о своем угнетенном состоянии. Он был еще молод и остро ощущал несвободу своей вынужденной ссылки. Никто не мог помочь ему выбраться. Император был категоричен и на просьбы семьи и друзей отвечал только отказом. Следующие две строки – это встреча лирического поэта с птицей, сидящей на цепи. Лирический герой называет его «грустным товарищем», клюющим «кровавую пищу» [Благой 1969]. В данном случае «кровавая пища» – это тоже символический образ. И в самом деле, птицу подкармливали тем, что она могла добыть себе на свободе. Однако под «кровавой пищей» можно увидеть и другое значение – труд поэта, его вольнолюбивая поэзия, которая вызвала недовольство у царя и послужила причиной его несвободы [Петров 1973].

Следующие две строки – «Клюет и бросает, и смотрит в окно, Как будто со мною задумал одно» – изображено действие орла через перечисление глаголов.

Пища в неволе ему не нравится, он смотрит в окно – там он видит небесный простор, потому что в следующих строках орел уже обращается к лирическому герою с предложением вместе «улететь», потому что чувствует, что мысли о свободе его так же волнуют. В этом орел и лирический герой, под которым скрывается поэт, едины. Последнее четверостишие насыщено образными оборотами. Метафора «вольные птицы», сказанное орлом, означает единство порывов к воле [Петров 1973].

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев М. П. Пушкин и наука его времени. – М.: Просвещение, 1984.
Благой Д. Пушкин и русская литература. – М.: Всемирная литература, 1969.
Лихачёв Д. С. Слово о Пушкине. – М.: Наука, 1987.
Мейлах Б. С. Жизнь Александра Пушкина. – М.: Энциклопедия, 1974.
Петров С. М. А. С. Пушкин. Очерк жизни и творчества. – 1973.
Пушкин А. С. Избранные произведения. – М.: Детская литература, 1983.
Степанов Н. Л. Тропа к Пушкину. – М.: Детская литература, 1974.

УДК 811.161.1'42

Сегал Наталья Александровна,

доктор филологических наук, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания Института филологии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского; 295007, Россия, г. Симферополь, пр-т Вернадского, д. 4; e-mail: natasha-segal@mail.ru

Мищенко Анна Николаевна,

кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского, славянского и общего языкознания Института филологии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского; 295007, Россия, г. Симферополь, пр-т Вернадского, д. 4; e-mail: anutik-anutik18@mail.ru

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН *ПИГМАЛИОН* И *ГАЛАТЕЯ* (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ 2011-2021 гг.)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31072.

Ключевые слова: Пигмалион; Галатея; прецедентные имена; прецедентные ситуации; мифологические сюжеты; лингвокультурологический анализ; журналистика; медиалингвистика; медиадискурс; медиатексты; СМИ; средства массовой информации; язык СМИ; языковые средства.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена повышенным интересом современной филологической науки к изучению мотивов и сюжетов, ставших сквозными в различных областях знаний, таких как мифология, литература, скульптура, изобразительное искусство. Цель исследования заключается в попытке комплексного исследования мифологического сюжета о Пигмалионе и Галатее как прецедентного феномена в текстах русскоязычных СМИ. Материалом для исследования послужили более 100 примеров, используемых в текстах русскоязычных СМИ за последние 10 лет (2011-2021 гг.). В работе использован описательный и дистрибутивный методы, а также прием лингвокультурологического описания. Практическое значение исследования заключается в лингвистическом описании особенностей функционирования прецедентных имен *Пигмалион* и *Галатея*, консолидирующих в себе различные области знаний, что позволяет выявить тенденции развития массмедийного дискурса в условиях постоянно изменяющихся социополитических реалий.

Segal Natalya Aleksandrovna,

Doctor of Philology, Associate Professor of Department of Russian, Slavic and General Linguistics of the Institute of Philology, V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia

Mishchenko Anna Nikolaevna,

Candidate of Philology, Assistant of Department of Russian, Slavic and General Linguistics of the Institute of Philology, V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia

**SEMANTIC AND PRAGMATIC POTENTIAL OF THE PRECEDENT NAMES
PYGMALION AND GALATEA (BASED ON THE MATERIAL
OF MEDIA TEXTS 2011-2021)**

The reported study was funded by RFBR and EISR, project number 21-011-31072.

Keywords: Pygmalion; Galatea; precedent names; precedent situations; mythological plots; linguocultural analysis; journalism; media linguistics; media discourse; media texts; mass media; language of the media; language means.

Abstract. The relevance of this article is due to the increased interest of modern philological science in the study of motives and plots that have become end-to-end in various fields of knowledge, such as mythology, literature, sculpture, fine art. The purpose of the study is to attempt a comprehensive study of the mythological plot about Pygmalion and Galatea as a precedent phenomenon in the texts of the Russian-language media. The material for the study was more than 100 examples used in the texts of Russian-language media over the past 10 years (2011-2021). The descriptive and distributive methods, as well as the method of linguistic and cultural description, were used in the work. The practical significance of the research lies in the linguistic description of the features of the functioning of the precedent names Pygmalion and Galatea, consolidating various fields of knowledge, which allows us to identify trends in the development of mass media discourse in the conditions of constantly changing socio-political realities.

Мифы и легенды, образы и сценарии, почерпнутые из мирового культурного наследия, представляют собой базу для формирования национальной картины мира, лежат в основе тех единиц образной системы, которые используются в актуальном медиапространстве в качестве успешного инструмента манипулирования. Бесспорным является тот факт, что из богатой палитры мировой литературы наиболее ценным при организации медиапространства является древнегреческая мифология. Известные и узнаваемые персонажи, локусы, ситуации переносятся в медиапространство в качестве прецедентных единиц и становятся ярким источником ассоциирования. Целью предлагаемой статьи является комплексное исследование прецедентных единиц, восходящих к мифологическому сюжету о Пигмалионе и Галатее, как составляющих медиапространства 2011-2021 гг.

Древнегреческий миф об известном скульпторе Пигмалионе и созданной им Галатее содержит две сюжетных линии: мастер Пигмалион и результат его работы – ожившая статуя. Согласно данным лексикографических источников, Пигмалион был скульптором, который открыто выражал свое презрение к женщинам. Разгневанная этим богиня Афродита заставила его влюбиться в статую молодой девушки Галатеи, им же самим созданную, и обрекла его на муки безответной любви. Страсть Пигмалиона оказалась настолько сильной, что вдохнула жизнь в статую. Оживленная Галатея стала его женой. На основе этого мифа Пигмалионом в переносном значении стали называть человека, который силой своего чувства, направленностью своей воли способствует перерождению другого, а также влюбленного, встречающего холодное равнодушие любимой женщины [Ашукин 1988: 263].

Анализируя использование прецедентных имен *Пигмалион* и *Галатея* в текстах СМИ, отметим, что чаще всего прецедентные антропонимы переходят из разряда имен собственных в имена нарицательные. По справедливому утверждению

Е. А. Нахимовой «такое преобразование предопределяет как возможность употребления форм множественного числа, так и использование в начале слова не прописных, а строчных букв. Кроме того, сам факт применения слова в необычном смысле делает целесообразным использование кавычек» [Нахимова 2007: 118]. В подтверждение данного тезиса приведем несколько примеров: *Этакая **Галатея** [о Надежде Савченко – бывшем народном депутате Украины – Н.С., А.М.], созданная коллективным **пигмалионом** глобальной русофобской индустрии* (<https://russian.rt.com>, 10.08.2018); *В любом случае это работа **пигмалиона** – создать из кандидата успешную на выборах **галатею*** (<http://materik.ru>, 14.10.2015).

Интересно отметить, что в текстах СМИ прослеживаются гендерные особенности при моделировании образов политиков посредством использования исследуемых прецедентных имен. Так, далеко не все политики мужского пола соотносятся с Пигмалионом, а политики-женщины, в свою очередь, не всегда соотносимы с Галатеей: *Ну, Ахметов явно не **Пигмалион**, а из Януковича ещё та **Галатея*** (<https://sensor.net.ua>, 21.11.2015 г.); *Телевидение транслировало речь Януковича, перемежая ее крупными планами ближайшей соратницы будущего президента, депутата Анны Герман. Она, приведшая патрона к победе, научившая его общаться с народом, сияла счастьем **Пигмалиона**, все же оживившая своего **Галатея*** (<https://izvestia.kiev.ua>, 08.02.2017). В данном контексте в роли Пигмалиона выступает Анна Герман, народный депутат, которая оживила своего Галатея – Виктора Януковича. Следует отметить, что чаще встречаются контексты, где женщины сравниваются с Пигмалионом, нежели наоборот, мужчины в роли Галатеи: **Пигмалионы в юбках: женщины, которые сделали своих мужей великими** (Мир 24, 11.03.2019).

Ввиду того, что сюжет мифа о скульпторе Пигмалионе и его возлюбленной Галатее является источником новых образов и для литературы (в частности, пьеса Б. Шоу «Пигмалион»), в медиатекстах происходит противопоставление героев мифа, персонажей пьесы и современных политических деятелей: *А Борис Джонсон (Британский государственный деятель, политик. Член Палаты общин с 7 мая 2015 года) – народный министр. Он, конечно, окончил Итон и Оксфорд, надо же было где-то научиться читать и писать, но дальше стал вести себя совсем не аристократически. Он **лондонский Пигмалион наоборот, из белокожей оксфордской статуи добровольно превратившийся в торговку фиалками*** (<http://carnegie.ru>, 19.10. 2016). Аллюзия к мифу заключается в использовании словосочетания «белокожая статуя», а апеллирование к пьесе наблюдается в фиксации словосочетания «торговка фиалками». Отметим, что в данном контексте прецедентное имя **Пигмалион** использовано подчеркнуто ошибочно.

При реализации исследуемых прецедентных имен денотативный компонент ‘вылепить статую’ приобретает новую семантику и в политических текстах означает «найти соратника либо достичь идеала»: ***Пигмалионом** Януковича был Ринат Ахметов, который помог ему стать тем, кем он теперь является* (<http://ru.rfi.fr>, 31.10.2016 г.); *А ведь Борис Абрамович, **подобно Пигмалиону, слепив** из Путина политика, искренне любил его – как **Пигмалион Галатею*** (<https://rusmonitor.com>, 16.05.2017). *Украина для украинцев – это **Галатея, ждущая своего Пигмалиона**, который высечет её из камня и оживит. Однако в силу разницы представлений об идеале, до сих пор украинцам не удавалась собственными усилиями создать одну единственную Украину* (<http://krimskaayvesna.blogspot.com>, 27.01.2017). Отметим, что в данном контексте содержится противоречивый факт, так как в мифе статую оживила Афродита, богиня любви, а также материал, из которого высек Пигмалион статую не камень, а слоновая кость.

Как правило, в массмедийных текстах прецедентные имена **Пигмалион** и **Галатея** могут функционировать с семантикой тождества, где лицо сравнивается с

мифологическим персонажем по разным признакам (сфера деятельности, черты характера): *Тимошенко окаменела. Мраморную статую обнаженной Леди Ю продают за \$500 тысяч. Свои «титанические творческие усилия и серьезное идеологическое наполнение» луганский «пигмалион» оценил в полмиллиона долларов* (<https://www.kp.ru>, 20.06.2018); **Пигмалион Путин**. Как волшебный голос Джельсомино разрушал стены, так путинские слова и указы превращают прежде неведомых и серых чиновников в политических звезд (Газета.Ру, 21.09.2017).

Как показал анализ массмедийных текстов, реализуясь в контекстах, прецедентные имена активно дополняются адъективами с различными оттенками значений с целью подчеркнуть нетипичность ситуации: Так Саймс стал **Пигмалионом**, лепившим свою **президентскую Галатею** по дизайнерской задумке Кремля (<http://newsru.ru>, 07.11.2017); Днепровский политолог об **украинском Пигмалионе** [Петр Порошенко] и **грузинской Галатее** [Михаил Саакашвили] (<http://www.kstat.dp.ua>, 05.12.2017).

Таким образом, сюжет о Пигмалионе и Галатее, уже ставший традиционным, является звеном, которое в наибольшей мере скрепляет в единое целое различные сферы-источники прецедентности (древнегреческую мифологию и классическую литературу), связывая между собой различные эпохи и культуры, а широкий трансформационный потенциал анализируемого прецедентного феномена позволяет переосмысливать исходную прецедентную ситуацию, актуализировать либо деактуализировать ее в процессе использования в текстах СМИ.

ЛИТЕРАТУРА

Дзюба Е. В. Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 286 с.

Костомаров В. Г. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 73-76.

Крылатые слова: литературные цитаты; образные выражения / Н. С. Ашукин, М. Г. Ашукина. – М.: Худож. лит., 1988. – 528 с.

Мищенко А. Н. Прецедентное имя Геракл в русскоязычных политических СМИ // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2018. – № 1. – С. 155-161.

Нахимова Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного технического университета, 2007. – 207 с.

Сегал Н. А. Политический текст: метафорическое моделирование. – М.: Флинта; Наука, 2017. – 248 с.

Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). – Екатеринбург: Изд-во Екатеринбургского университета, 2001. – 246 с.

УДК 378.147

Скворцова Ирина Анатольевна,

доцент, старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62/45, каб. 454; e-mail: toirinask@gmail.com

Никифорова Марина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62/45, каб. 454; e-mail: armada29@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; высшие учебные заведения; студенты; межкультурные компетенции; универсальные компетенции; профессиональные компетенции; развитие компетенций.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании и совершенствовании межкультурной компетенции личности в свете существующих тенденций в системе высшего образования. Авторами рассматривается компонентная структура межкультурной компетенции, уточняется степень корреляции лингвистической (иноязычной) и межкультурной компетенций с позиций высшего профессионального образования. На основе изложенного в теоретических публикациях отечественного и международного опыта, а также собственного опыта в преподавании различных языковых дисциплин авторами обосновывается важность развития межкультурной компетенции в качестве универсальной и профессиональной компетенции будущего специалиста, выпускника вуза.

Skvortsova Irina Anatolievna,

Associate Professor, Senior Lecturer of Department of Business Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Nikiforova Marina Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Business Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

Keywords: intercultural communication; higher educational institutions; students; intercultural competences; universal competences; professional competence; development of competencies.

Abstract. The paper discusses the importance of developing intercultural competence of an individual in compliance with some trends in the system of higher education. The authors analyze the component structure of intercultural competence, specify the correlation of linguistic (foreign language) and intercultural competences from the perspective of higher education. Based on the national and international experience presented in theoretical publications, as well as their own experience in teaching various language disciplines, the authors substantiate the importance of developing intercultural competence both as a universal and a professional competence of a future specialist.

Одним из безусловных трендов современного периода развития цивилизации является процесс тотальной глобализации, при котором, с одной стороны, происходит расширение сферы взаимодействия культур и этносов, увеличение количества международных контактов в самых различных областях человеческой деятельности, а с другой стороны – наблюдается рост национальных настроений, увеличение количества межэтнических конфликтов и все острее ощущается потребность отдельной личности в этнокультурной самоидентификации. В свете сказанного вполне закономерными представляются серьезные качественные перемены, происходящие в системе российского высшего образования, в частности, переориентация всей системы

образования на гуманитарные ценности и идеалы, на глобальные цели и принципы развития мира. В качестве одной из ключевых компетенций будущего специалиста, выпускника вуза, рассматривается межкультурная компетенция – и как обязательная профессиональная компетенция, становящаяся залогом успешной профессиональной деятельности, и как надпрофессиональная (общая, универсальная) компетенция, предполагающая способность эффективно и бесконфликтно взаимодействовать с представителями других культур.

В настоящей статье на основании критического анализа публикаций отечественных и зарубежных специалистов в области межкультурной коммуникации [Леонтович 2003; Садохин 2007; Вугам 1997; Deardorff 2004; Kulich 2015; McLeod 2008; McLoud-Schingen 2015 и др.], а также собственного опыта в преподавании различных языковых дисциплин на базе кафедры делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета (Екатеринбург, Россия) нами рассматриваются сущность и компонентная структура межкультурной компетенции, анализируется соотношение лингвистической и межкультурной компетенций, а также отмечается важность приобретения студентами специальных знаний и коммуникативных навыков в целях формирования и совершенствования межкультурной компетенции как неотъемлемого компонента подготовки будущего специалиста, чья профессиональная деятельность так или иначе связана с поликультурным взаимодействием.

Специалисты-исследователи в сфере межкультурной коммуникации предлагают различные определения межкультурной коммуникативной компетенции. Среди множества дефиниций одним из наиболее известных и часто цитируемых является определение Д. К. Дирдорф, в котором утверждается, что межкультурная компетенция – это «способность эффективно и надлежащим образом общаться в межкультурных ситуациях на основе собственных межкультурных знаний, навыков и установок» [Deardorff 2006: 247-248].

Другие исследователи, характеризуя составляющие межкультурной компетенции, предлагают несколько иную терминологию, которая, однако, не менее успешно «вписывается» в триаду знаний, навыков и установок (в дефиниции Д. К. Дирдорф – knowledge, skills and attitudes).

Так, М. Байрам выделяет такие компоненты межкультурной компетенции, как «знание других; знание себя; навыки интерпретации и сопоставления; навыки открывать новое и / или взаимодействовать; оценка ценностей, убеждений и поведения других; оценка себя. Лингвистическая компетенция играет ключевую роль» [Вугам 1997: 34].

По словам К. МакЛауд-Шинген, «эффективное общение между культурами требует любознательности, эмпатии, сострадания и твердого самоощущения» [McLoud-Schingen 2015: 691-694].

С точки зрения Р. Д. Ламберта, есть пять компонентов межкультурной компетенции: «знание мира, владение иностранным языком, культурная эмпатия, принятие иностранцев и других культур, способность заниматься профессиональной деятельностью в международном контексте» [цит по: Deardorff 2006: 247].

Отечественный исследователь О. А. Леонтович выделяет три составляющие в структуре межкультурной компетенции: языковую, коммуникативную и культурную. Языковая компетенция «отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения; верную референцию; соотнесение ментальных моделей с формами действительности; соположение ментальных схем и построений с когнитивным опытом; способность повторить однажды полученный языковой опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях» [Леонтович 2003: 52]. Коммуникативная компетенция «включает механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения» [там же: 53] и предполагает «понимание не только

закономерностей человеческого общения как такового, а также учет многочисленных культурных различий, чуткость к малейшим изменениям коммуникативной ситуации и поведения собеседника [там же]. Культурная компонента, по мнению исследователя, является главной в структуре межкультурной компетенции и «предусматривает понимание пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры» [там же: 54].

Другой отечественный исследователь, А. П. Садохин, предлагает рассматривать содержание межкультурной компетенции в разрезе трех групп элементов: аффективных, когнитивных и процессуальных. По мнению автора, «к аффективным элементам относятся эмпатия и толерантность, которые не ограничиваются только рамками доверительного отношения к иной культуре. Они образуют психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия» [Садохин 2003: 134]. В группу когнитивных элементов входят «культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры, как базис для предотвращения непонимания и как основание для изменения собственного коммуникативного поведения в интерактивном процессе» [там же]. Процессуальные элементы трактуются как «стратегии, конкретно применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов» [там же]. При этом автор различает стратегии, «направленные на успешное протекание такого взаимодействия, побуждение к речевому действию, поиск общих культурных элементов, готовность к пониманию и выявление сигналов непонимания, использование опыта прежних контактов и т. д., и стратегии, направленные на пополнение знаний о культурном своеобразии партнера» [там же].

Представляется существенным, что, в то время как некоторые ученые склонны игнорировать важность владения иностранным языком для эффективной межкультурной коммуникации, другие придают ему особое (если не первостепенное) значение. На наш взгляд, однозначно ответить на вопрос, всегда ли следует рассматривать иноязычную компетенцию в качестве компонента межкультурной компетенции, непросто. С одной стороны, нельзя не учитывать компонент владения иностранным языком, так как любое общение может иметь место только тогда, когда точно передаются определенные значения и когда собеседники понимают друг друга. Кроме того, следует признать, что развитие межкультурной компетенции – процесс сложный и длительный, и начинается он не на этапе высшего профессионального образования, а гораздо раньше, уже на начальном этапе изучения иностранного языка и знакомства с иноязычной культурой. Действительно, в сегодняшнем языковом образовании мы наблюдаем смещение акцента с исключительно прагматических задач в изучении языка на развитие способностей обучающегося понимать и принимать иной образ мысли, иную идеологию, иной набор ценностей и мировоззренческих установок. Другими словами, современное языковое образование ориентировано не только на развитие способности практически использовать иностранный язык в различных коммуникативных контекстах, но и на формирование уважительного и толерантного отношения к культуре стран изучаемого языка. В этом смысле иноязычная компетенция интегрируется в межкультурную компетенцию и не может рассматриваться отдельно.

В то же время следует признать, что общение между представителями разного культурного происхождения не обязательно осуществляется на родном языке одного из собеседников: часто люди общаются на языке-посреднике, например, на английском, китайском и т. д. Более того, несомненным, на наш взгляд, является и то, что в высшем образовании межкультурная компетенция имеет более глобальный характер и выходит далеко за рамки способности общаться в контексте целевой языковой культуры – культуры изучаемого языка. С этой точки зрения, межкультурная компе-

тенция и владение иностранным языком как таковым могут быть дифференцированы (хотя и не разделены).

В свете сказанного считаем важным подчеркнуть, что, на наш взгляд, в контексте современного высшего профессионального образования, ориентированного на общекультурные гуманитарные ценности и идеалы цивилизации, межкультурную компетенцию следует рассматривать с двух позиций:

1) как универсальную (общую, надпрофессиональную) компетенцию, которая должна явиться неотъемлемым компонентом подготовки специалиста любого профиля и направления;

2) как профессиональную компетенцию, формирование и развитие которой требует особого подхода и, помимо совершенствования собственно языковых навыков – навыков иноязычного общения, должно быть направлено также на формирование и развитие метакоммуникативной компетенции (способности осуществлять коммуникацию по поводу коммуникации), а также комплекса общих и специальных знаний, навыков и установок.

Так, для студентов, обучающихся по таким образовательным программам, как «Международные отношения», «Мировая экономика», «Международный менеджмент» и т. д. – целью которых является подготовка специалистов, способных осуществлять эффективную профессиональную деятельность на международном уровне, – межкультурная компетенция приобретает особое значение, становясь характеристикой профессиональной состоятельности. В этой связи важно, чтобы межкультурная компетенция как одна из сугубо профессиональных компетенций развивалась, совершенствовалась и оценивалась в рамках конкретной академической дисциплины – Межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Цели курса часто могут носить более общий характер и могут включать:

1. Развитие знаний и компетенций, направленных на создание системного понимания основных критериев и факторов эффективного межкультурного взаимодействия.

2. Повышение навыков делового общения в межкультурной среде.

3. Развитие универсальных и профессиональных навыков, в том числе использования межкультурных коммуникаций при решении профессиональных задач в области мировой экономики и международного менеджмента.

Размышляя о собственном опыте разработки и проведения курса «Межкультурная коммуникация на иностранном языке» в Уральском государственном экономическом университете и учитывая отзывы наших студентов по окончании курса, мы можем утверждать, что, с точки зрения результатов обучения, данный курс важен и необходим, поскольку

– предоставляет специальные знания о существующих культурных различиях;
– расширяет и углубляет представление о себе и о других как о представителях конкретного этноса и конкретной лингвокультуры;

– способствует развитию таких личностных качеств, как эмпатия, терпимость, способность мыслить широко и открыто;

– развивает навыки межкультурного делового общения;

– повышает уровень владения иностранным языком.

Подводя итог сказанному, еще раз отметим следующее. С точки зрения отношений и знаний, межкультурная компетенция подразумевает глубокое понимание самобытности своей культуры и принятие уникальности и самобытности других культур; четкое представление о существующих культурных различиях и, таким образом, способность эффективно действовать на межкультурном уровне с должным уважением и терпимостью. Межкультурная компетенция – одна из ключевых надпрофессиональных компетенций любого будущего специалиста, независимо от

специальности и образовательной программы. Владение ею необходимо для облегчения международных контактов и содействия решению большинства глобальных проблем. Межкультурная компетенция как профессиональная компетенция включает лингвистическую компетенцию (владение иностранным языком (языками)), межкультурную коммуникативную компетенцию и комплекс специальных знаний, навыков и установок, призванных способствовать профессиональной деятельности специалиста в межкультурном взаимодействии.

ЛИТЕРАТУРА

Леонтович О. А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.

Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10, № 1. – С. 125-139.

Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – 1997. – 124 p.

Deardorff D. K. Identification and assessment intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10, No. 3. – P. 241-266.

Kulich S. J. (2015). – URL: <https://www.futurelearn.com/courses/intercultural-communication>.

Kulich S. J., Prosser M. H., Weng L. P. Values frameworks at the theoretical crossroads of culture // Intercultural research. – 2012. – Vol. 4. – P. 33-70.

McLeod S. A. (2008). – URL: www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html.

McLoud-Schingen K. Prejudice, Bias, Discrimination // The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence. – 2015. – P. 691-694.

УДК 81'373

Ставицкая Софья Сергеевна,

магистрант 2-го курса обучения ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: stavitsofi@mail.ru

ТРАНСПРЕФИКСАЦИЯ ПРИСТАВОК ДЕ- И РЕ- КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ АНТОНИМИИ

Ключевые слова: словообразование; префикс; транспрефиксация; лексическая антонимия; лексемы; предлоги.

Аннотация. В исследовании поднимается дискуссионный вопрос о транспрефиксальном способе словообразования. Материалом для статьи являются лексемы с вычленяемыми в синхронии заимствованными префиксами ДЕ- и РЕ-, образующими антонимические пары за счет антонимичности своих значений. В работе выявляются причины и характер антонимии между лексемами с данными префиксами.

Stavitskaya Sofia Sergeevna,

Master's Degree Student of the 2nd year, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

TRANSPREFIXING THE PREFIXES DE- AND RE- AS THE BASIS FOR THE OCCURRENCE OF LEXICAL ANTONYMY

Keywords: word formation; prefix; transprefixation; lexical antonymy; lexemes; prepositions.

Abstract. This work raises the issue of transprefixational word formation method. The material for the article is words with the borrowed prefixes DE- and RE-, which form antonymic pairs. The material for the article is lexemes with borrowed prefixes DE- and RE-. The work identifies the reasons and the nature of the antonymy between lexemes with prefixes.

Прежде чем заявлять об антонимии значений префиксов ДЕ- и РЕ- предлагаем проанализировать значения каждого из них.

У префикса ДЕ- исходя из анализа лексем с опорой на данные Русской грамматики и Малого академического словаря были выявлены следующие значения:

1. Отмена, прекращение действия или явления, названного мотивирующим словом (ср.: *Депигментация* – мед. Частичная или полная потеря пигмента; обесцвечивание. «Депигментация родимого пятна»).

2. Устранение, уничтожение, удаление предмета или явления, названного мотивирующим словом (ср.: *Деникотинизация* – уменьшение концентрации никотина в табаке или полное его удаление).

3. Неполнота, частичность действия или явления, названного мотивирующим словом (ср.: *Деформация* – 1. перен. Искажение, извращение. «Деформация сознания». 2. Нарушение нормального хода, развития каких-либо явлений, событий. «Деформация государственной системы». 3. изменение размеров и формы тела (без изменения его массы) под воздействием внешних сил, условий. «Деформация корпуса корабля»).

4. Совершение обратного, противоположного действия, названного мотивирующим словом. Название противоположного предмета или явления (часто включает в себя сему 'лишения предмета или явления качества, названного мотивирующим словом') (ср.: *Дешифровать* – разбирать текст, написанный условными знаками (шифром) или трудно читаемый. «Дешифровать депешу»).

5. Отделение или разделение предмета (ср.: *Дезинтеграция* – 1. Распадение целого на составные части «Социальная дезинтеграция». 2. физ. Разрушение тел или веществ на отдельные частицы. «Дезинтеграция фотона». 3. эконом. Разрушение экономической структуры общества. «Дезинтеграция мировой экономики»).

6. Движение вниз/ уменьшение/ противоположное по направлению движения предмета, названного мотивирующим словом (ср.: *Дегенерация* – биол. Вырождение, как биологический процесс. «Дегенерация вида»).

Также были уточнены значения префикса РЕ-.

1.1. Собственно повторение действия, названного мотивирующим словом (ср.: *Ревакцинация* – мед. Повторная вакцинация. «Ревакцинация населения»).

1.2. Воссоздание, восстановление, воспроизведение предмета или действия, названного мотивирующим словом (ср.: *Ресульфация* – спец. Обратный переход серы из шлака в жидкий металл при производстве стали, обусловленный поступлением кислорода в расплав).

2. Обозначение противоположности тому, что названо мотивирующим словом (ср.: *Резмиграция* - возвращение эмигрантов на родину. «Резмиграция русских»).

3. Значение префикса РЕ- совпадает со значением префикса ПЕРЕ-, где главная сема – 'переделать' (далее в тексте статьи сокращение: РЕ=ПЕРЕ) (ср.: *Реорганизация* - перестройка, преобразование, изменение структуры, функций чего-либо. «Реорганизация армии»).

В контексте данного исследования определяющим свойством является возможность сочетания префиксов ДЕ- и РЕ- с одинаковыми основами: обе приставки образуют нормативные префиксальные образования преимущественно от заимство-

ванных слов на: *-ция, -ниѣ, -атор* (существительные) и *-ова-/-ирова-/-изирова-/-изова-* (глаголы) [РГ-80]. Главный словообразовательный признак лексем с префиксами ДЕ- и РЕ- – наличие семы ‘процессуальность’.

В ходе изучения префиксов было отмечено, что некоторые лексемы вступают в отношения антонимии друг с другом, что предопределяется фактом корреляции префиксов ДЕ- и РЕ- с одной и той же производящей основой и наличием антонимичных значений. При условии, если приставка РЕ- имеет значение ‘повторного совершения действия, названного мотивирующим словом’ или ‘воссоздание объекта или действия, названного мотивирующим словом’ или ‘РЕ=ПЕРЕ’, она может вступать в корреляцию с приставкой ДЕ-, а затем такие лексемы могут образовывать антонимичную пару.

Такое явление корреляции приставок в рамках одной производящей основы с последующим образованием новых лексем, противоположных по смыслу, в современной науке о словообразовании называется транспрефиксацией. И. С. Улукханов отмечал, что при транспрефиксации мотивируемое слово возникает как противоположное по значению к мотивирующему [Улукханов 1974: 90].

Рассмотрим наиболее репрезентативный пример: проанализируем лексемы *дегидратация – регидратация*. **Дегидратация** – ‘обезвоживание организма’, а **регидратация** – ‘восполнение потери жидкости организмом’. Лексема *гидратация* означает ‘присоединение молекул воды к молекулам или ионам’, то есть, слово *регидратация* семантически не может быть произведено от слова *гидратация*, оно образовано от лексемы *дегидратация* путем транспрефиксации. Этот случай является примером «чистой» транспрефиксации.

Вопрос о существовании транспрефиксации как способа словообразования является дискуссионными, однако С. Н. Цейтлин, а вслед за ней и В. В. Пазынин, опираясь на данные детской речи, доказывают активность модели транспрефиксальных образований, говоря о том, что знаменательная префиксация, как узуальная (*вселить – выселить*), так и окказиональная (*увидеть – развидеть*), одинаково характерны для детской речи и для речи взрослых носителей русского языка.

Мы считаем, что антонимия лексем с префиксами ДЕ- и РЕ- возникла на основании их корреляции в рамках одной производящей основы, то есть в результате транспрефиксации.

В данном исследовании термин *транспрефиксация* понимается в «широком» смысле, когда стимулом для возникновения антонимичной лексемы с префиксом РЕ- становится само наличие в языке лексемы с префиксом ДЕ-, который коррелирует с РЕ- в рамках одной производящей основы. Языковая логика подсказывает, что без ‘отмены’ невозможно ‘возобновление’ и что лексемы с РЕ- должны появиться позже, что подтверждают первые фиксации слов.

Рассмотрим подробно следующие пары антонимов:

▪ *десталинизация – ресталинизация*: очевидно, что первой в языке появилась лексема *десталинизация*, что соответствует исторической реальности. Если **десталинизация** (1971)[ruscorpora.ru] – *устранение* мировоззрения, методов партийного руководства и принципов жизни, существовавших при И. В. Сталине, то **ресталинизация** (2002) – *возвращение* культа личности Сталина. Приставка РЕ- здесь имеет значение ‘воссоздания того, что названо мотивирующим словом’. Историческая логика совпадает с языковой: если была *десталинизация* – *отмена*, то должна быть *ресталинизация* – *возобновление*, так возникает антонимическая пара, посредством транспрефиксации. Формально *ресталинизация* может быть произведено от *сталинизация* (1980), но словом-стимулом является *десталинизация*;

▪ *демедведизация (2020)* [<https://www.youtube.com/watch?v=Bj7q5VAf8-w>] – *ремедведизация (2021)* [<https://www.youtube.com/watch?v=63CWMYAYVg>] – оккази-

ональные антонимы, возникшие по аналогии с парой *десталинизация – ресталинизация*. *Демедведизация* обозначает общественно-политические процессы, связанные с отменой некоторых решений и потерей популярности Д. А. Медведева – президента Российской Федерации в 2008-2012 гг., а *ремедведизация* – траектория государственной политики, связанная с возвращением к некоторым методам и решениям Д. А. Медведева;

▪ *десоветизация* (1991 г.) – *ресоветизация* (1999 г.) – первые фиксации в текстах СМИ (Поиск осуществлен при помощи поисковой формы Google (дата обращения: 08.09.21). Нужно отметить, что слово *советизация* (1996) фиксируется позднее, чем *десоветизация*. Языковая логика соответствует исторической: чтобы «восстановить» те или иные реалии, характерные для СССР, нужно сначала их «отменить». Мы не можем говорить о «чистой» транспрефиксации, так как не можем достоверно установить: префикс РЕ- появился на месте префикса ДЕ- или присоединился к лексеме *советизация* (1996 г.). Однако мы можем утверждать, что лексема с ДЕ- является основным стимулом образования слова с РЕ-. В качестве еще одного доказательства транспрефиксации приведем контекст, где эти лексемы противопоставляются: «Полностью согласна с мнением философа Н. Путинаяте, которая считает, что принятие закона об исторической памяти, на котором настаивают консерваторы, – достаточно опасная инициатива. Ведь **десоветизация** сегодня может завтра обернуться **ресоветизацией**» // Газета «Обзор». 14.12.2017 [<https://www.obzor.lt/news/n34537.html>].

Когда префиксы ДЕ- и РЕ-, будучи в синтагматических отношениях с конкретной производящей основой, вступают в отношения корреляции на морфемном уровне, на лексическом уровне языка такие слова вступают в отношения антонимии. Поэтому можно утверждать, что именно синтагматическая корреляция префиксов ДЕ- и РЕ- с одной производящей основой дает основание для возникновения парадигматических отношений антонимии в языке.

Отмечено, что, если префикс РЕ- имеет значение ‘ПЕРЕ’ возникает неполная антонимия:

▪ *деорганизация – реорганизация*. *Дезорганизация* – ‘расстройство организации, нормальной деятельности чего-нибудь’ ‘беспорядок’. *Реорганизация* – ‘перестройка, преобразование, изменение структуры, функций чего-либо’. Если *деорганизация* (ср. *деорганизация деятельности учреждения*) – **разрушение** порядка, то *реорганизация* (ср. *резорганизация деятельности учреждения*) – **преобразование** порядка. Однако, несмотря на лишь частичную антонимию, в контекстах эти слова могут функционировать как антонимы: «Он нам сказал: “Я провел реорганизацию войска». На самом деле это дезорганизация войска. Он создал пять организаций, которые друг другу не подчиняются и ни за что не отвечают”». (<https://www.1rnd.ru> 12.06.2019);

▪ *демобилизация* (1906) – *ремобилизация* (1990). **Демобилизация** – **увольнение** военнослужащих с действительной военной службы в запас, а **ремобилизация** – **обновление** военного состава (а не ‘возвращение старого военного состава’). Лексемы также могут функционировать как контекстные антонимы, несмотря на не полностью противопоставленные компоненты значений: «**Демобилизация** осложнялась частичной **ремобилизацией** в рамках Гражданской войны на белой, красной и зеленой сторонах. Решение оставлять на фронте самых молодых бойцов (1914–1919 гг.) было логичным как с военной точки зрения, так и с гражданской» (А. Сумпф. Личность и война. с. 501).

Возникновение корреляционных отношений между приставками ДЕ- и РЕ- обусловлено не только их антонимией и сочетаемостью с одинаковыми основами, но и одинаковым происхождением (а именно осознанием их как заимствованных) и ча-

стичным фонетическим сходством. Иными словами: там, где есть ДЕ-, закономерно в противовес появляется РЕ-. Язык испытывает потребность в создании антонимичной пары для любой лексемы, а по закону экономии речевых усилий выбирает наиболее фонетически, семантически и этимологически удобный вариант. Как писал В. А. Богородицкий, действие принципа экономии речевых усилий может быть вызвано не только собственно языковыми факторами, но и экстралингвистическими: психологическими, психофизиологическими и социальными [Богородицкий 1913: 9].

Также необходимо отметить, что есть внешне коррелирующие пары слов, в которых нет отношений антонимии. Несмотря на ситуацию синтагматической корреляции префиксов с одной и той же производящей основой, в них можно обнаружить ложную антонимию:

дегенерат – регенерат, дегенерировать – регенерировать, дезактивация – реактивация, депульпация – репульпация, декапсуляция – рекапсуляция.

Термины *дегенерат, дегенерировать, депульпация* имеют медицинскую сферу употребления, а термины *регенерат, регенерировать, репульпация* связаны с угле-, нефтедобывающей и металлургической промышленностью. *Дезактивация* является специальным физическим термином, а *реактивация* – биологическим, термины эти описывают разные процессы. Исходя из того, что слова относятся к разным сферам употребления, они не могут быть антонимами, не смотря на наличие одинаковой производящей основы и одинакового способа словообразования. Лексемы *дезинфекция* и *реинфекция* употребляются в одной сфере, но их семантика не противопоставлена: *дезинфекция* – уничтожение микробов и вирусов (с поверхности), *реинфекция* – повторное заражение организма.

Таким образом, чтобы обнаружить отношения антонимии между двумя лексемами, возникшими в результате словообразовательной транспрефиксации приставок ДЕ- и РЕ-, необходима не только фиксация самого факта словообразовательной корреляции этих префиксов с одной и той же производящей основой, но и анализ словарного значения, сферы употребления каждой конкретной лексемы, а также времени возникновения лексем в языке относительно друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

Богородицкий В. А. *Общий курс русской грамматики* (из университетских знаний). – Казань, 1913. – 178 с.

Ефремова Т. Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. – URL: <https://www.efremova.info>.

Кузнецов С. А. *Большой толковый словарь русского языка*. – СПб.: Норинт, 2001. – 1534 с.

Пазынин В. В. *Заменительная префиксация в языке и речи // Словообразовательные ресурсы русского языка. Словарь незуальных слов современной разговорной речи: сборник статей / под ред. к. ф. н. В. В. Пазынина*. – М., 2007. – С. 38-48.

Почтарёва О. В. *Явление транспрефиксации в современном русском языке // Казанская наука*. – 2012. – № 4. – С. 215-219.

РГ-80 – Русская грамматика: [в 2 т.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; [редкол.: д. филол. н. Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. М.: Наука, 1980–1982. Т. 1. 789 с. – § 224, § 239, § 261, § 266, § 342, § 346, § 347, § 363, § 472, § 492, § 858, § 878.

Стрелков П. Н. *О причинах возникновения приставочных глаголов со связанными основами в русском языке // Ученые зап. Горьковского пед. ун-та им. М. Горького*. – Горький, 1967. – Вып. 62. – С. 70-77.

Улуханов И. С. *О замене приставок // Рус. яз. в школе*. – 1974. – № 3. – С. 89-95.

Ушаков Д. Н. *Толковый словарь русского языка*. – URL: <https://ushakovdictionary.ru>.

Цейтлин С. Н., Пьяных Л. И. Заменительная префиксальная деривация в детской речи // Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Ленинград, 1987. – С. 49-55.

МАС – Словарь русского языка в 4-х т. Малый академический словарь / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>.

Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 08.09.2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=Bj7q5VAf8-w> (дата обращения: 08.09.2021).

https://www.youtube.com/watch?v=63_CWMYAYVg (дата обращения: 08.09.2021).

<https://www.obzor.lt/news/n34537.html> (дата обращения: 08.09.2021).

<https://www.obzor.lt/news/n34537.html> (дата обращения: 08.09.2021).

УДК 37.016:81:39

Сунь Юй,

аспирант, Хэйхэский университет, Китай, г. Хэйхэ, кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: sunyuo604@yandex.ru

ДИСКУССИИ О КОМПОНЕНТАХ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Ключевые слова: лингвострановедение; страноведение; китаеведение; российские студенты; учителя китайского языка; социокультурные компетенции; страноведческие компетенции; лингводидактика.

Аннотация. Представлен обзор дискуссий, которые ведут российские ученые о лингвострановедении и страноведении как образовательных дисциплинах, о профессиональных компетенциях, которые необходимы учителю китайского языка как иностранного в российских школах и университетах. В соответствии с авторской концепцией, лингвострановедческая компетенция отличается от страноведческой прежде всего тем, что предполагает способность к коммуникации на стране изучаемого языка, тогда как страноведческая компетенция не означает владения соответствующим языком.

Yu Sun,

Postgraduate Student, Department of Intercultural Communication, Rhetorics and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DISCUSSIONS ABOUT THE COMPONENTS OF THE LINGUISTIC-COUNTRY-SCIENTIFIC COMPETENCE IN RUSSIAN LINGUISTIC DACTICS

Keywords: linguistic and cultural studies; regional studies; Sinology; Russian students; Chinese language teachers; sociocultural competences; regional competence; linguodidactics.

Absrtact. The article provides an overview of the discussions that Russian scientists have about linguistic and regional studies as educational disciplines, about professional competencies that are necessary for a teacher of Chinese as a foreign language in Russian schools and universities. In accordance with the author's concept, linguistic and cultural competence differs from regional geography primarily in that it presupposes the ability to communicate in the country of the target language, while regional competence does not mean proficiency in the corresponding language.

В соответствии с представлениями современной дидактики, сформированность компетенций – это основа для практической деятельности, помогающая человеку эффективно решать профессиональные задачи [Вербицкий 2009; Троянская

2016 и др.]. При таком подходе компетенции понимаются как «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритм) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [Зимняя 2009: 12].

При деятельностном подходе компетенции понимаются как «знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности, интегративные деятельностные конструкты, включенные в реальную ситуацию и направленные на достижение конкретного результата. Компетенции являются необходимым субъективным условием для удачного выполнения какой-либо деятельности» [Зеер 2004: 6].

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» дано следующее определение *страноведческой компетенции*: «Совокупность знаний о стране изучаемого языка. Наличие таких знаний (фоновых) обеспечивает определенный уровень навыков и умений использования в целях общения национально-культурного компонента языка, речевого этикета и невербальных средств общения» [Азимов, Щукин 2009]. Далее сообщается, что страноведческая компетенция часто рассматривается как часть (компонент) социокультурной компетенции. Соответственно *лингвострановедческая компетенция рассматривается в указанном авторитетном словаре как «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации»* [Азимов, Щукин 2009].

Следует учитывать, что профессиональные лингвострановедческие компетенции для специалистов различных профессий не могут быть одинаковыми. Так, в диссертации Е. М. Божко предложено следующее определение лингвострановедческой компетенции переводчика: «один из основополагающих компонентов профессиональной компетентности специалиста-переводчика, обеспечивающий эффективное участие в межкультурной коммуникации. Она подразумевает толерантность к иноязычным культурам, знание языковых и культурных особенностей стран изучаемого и родного языков, умение понимать и адекватно применять в устной и письменной речи лексику с лингвострановедческим компонентом, корректно передавать ее с одного языка на другой, избегая возникновения ситуаций недопонимания или неправильного понимания друг друга представителями двух или нескольких культур» [Божко 2020: 14].

Разумеется, многие компоненты этого определения сопоставимы с компонентами профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Это в полной мере относится к толерантности к иноязычным культурам, знанию языковых и культурных особенностей соответствующих стран, владение иностранным языком. Вместе с тем отметим, что для учителя иностранного языка на первом месте стоит педагогическая коммуникация. Наиболее дискуссионным фрагментом рассматриваемого определения является включение в состав лингвострановедческой компетенции способности к коммуникации на языке страны изучаемого языка.

Следует учитывать, что в российской традиции, помимо термина «лингвострановедческая компетенция» существует несколько близких к нему и даже едва ли не синонимичных терминов. К их числу можно отнести следующие компетенции: страноведческую, культурно-страноведческую, социолингвистическую, лингвокультурную, национально-культурную, социокультурную, лингвосоциокультурную, этнокультуроведческую [Акинина, Ряполова 2018; Бибикина 2017; Бурлакова 2018; Корнеева, Ма Жунью 2019; Серова, Раскопина 2011; Филиппова, Огарышева 2020 и др.]. Можно предположить, что обозначение компетенции часто связано с базовой областью научного знания и личными предпочтениями конкретного специалиста. Так, сторонники лингвокультурологии образуют обозначение «лингвокультурологиче-

ская» или «лингвокультурная», сторонники лингвострановедения предпочитают термин «лингвострановедческая», а специалисты по социалингвистике часто используют обозначение «социалингвистическая» компетенция.

Существует мнение, в соответствии с которым лингвострановедческая и страноведческая компетенции, а также компетенции в сфере межкультурной коммуникации представляют собой переплетающиеся компоненты социокультурной компетенции (англ. *sociocultural competence*), которая понимается как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, Шукин. 2009]. Соответственно социокультурная компетенция представляет собой компонент коммуникативной компетенции [Соломонова 2010: 47].

Развивая лингвострановедческие компетенции у студентов, осваивающих профессию учителя китайского языка, необходимо учитывать принцип практико-ориентированности: в первую очередь мы обращаем внимание на то, что будет полезно в профессиональной деятельности педагога, который работает с российскими студентами, осваивающими китайский язык и культуру. Важно учитывать, что наши студенты не имеют возможности осваивать лингвострановедческие компетенции в процессе нахождения «внутри» культурной среды, наблюдая за повседневной деятельностью китайцев и функционированием соответствующих институтов.

Важный компонент лингвострановедческой компетенции – способность отбора и реализация программ поведения в соответствии с условиями национальной среды. Такой компонент компетенции имеет комплексный характер и опирается на языковую компетенцию. Хорошо подготовленный профессионал должен учитывать существующие в Китае традиции, символы, предрассудки и мифы. Важно, чтобы лингвострановедческая компетенция охватывали не столько теорию, сколько практику существования в определенный исторический период в определенном государстве, в нашем случае это Китайская Народная республика на современном этапе ее развития.

В диссертации Ж. В. Демьяновой лингвострановедческая компетенция студентов педагогического университета определена как «система лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, позволяющая студентам неязыковых факультетов выстраивать свою деятельность на основе лингвострановедческого кругозора и осуществлять полноценную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения» [Демьянова 2010: 11-12]. Мы полностью согласны с автором в том, что мотивационный компонент – это важная часть лингвострановедческой компетенции, поскольку мотивы и направленные интересы – это важное условие освоения лингвострановедения.

Лингвострановедческая компетенция настолько тесно связана с компетенциями в сферах межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, что их нередко трудно разграничить. Следует признать, что между лингводидактическими компетенциями, необходимыми для будущих учителей китайского языка, существуют своего рода «зоны переходности». Именно поэтому работу над лингвострановедческими компетенциями будущих учителей китайского языка невозможно ограничить рамками только одной образовательной дисциплины. Овладение указанным комплексом компетенций позволяет собеседникам в ситуации межкультурной коммуникации улавливать чувства и интенции партнера, учитывать весь дискурсивный комплекс коммуникативной ситуации.

Важно учитывать, что «для достижения эффективного общения между коммуникантами, принадлежащими к разным культурам, необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех участников процесса, которые в теории коммуникации получили название межкультурной компетенции» [Са-

дохин 2008: 156]. Актуальная задача педагогического вуза – развитие лингвострановедческой и смежных компетенций у будущего учителя китайского языка как специалиста, который способен к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, который способен жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [Слепцова 2018: 66-67].

К содержанию лингвострановедческой компетенции относится также осознанная способность к межкультурной коммуникации и межкультурной эмпатии, которая включает в себя не только знание, умение, навыки и опыт, но и эмоциональные составляющую, уважительное отношение к стране и народу, который создал великую китайскую культуру. Это понимание, уважение и даже любовь не имеет ничего общего с принижением собственной национальной культуры или каких-то иных культур [Халилзаде, Рыжова 2015].

Лингвострановедческие компетенции по-разному осознаются людьми разных национальностей. Это во многом определяется различиями в культуре, недостатком лингвострановедческих компетенций, толерантности и политической корректности. Необходимо последовательно воспитывать чувство толерантности и эмпатии, а также навыки политической корректности у будущих учителей китайского языка. Российские студенты не всегда знают характерные для Китая мифы и метафоры, не в полной мере учитывают национальные ценности и ориентиры китайского народа, систему культурных табу в национальном сознании Китая.

В отличие от многих других специалистов [Демьянкова 2010; Слепцова 2018; Ма Жунью 2019], мы считаем необходимым учитывать и дифференцировать содержательные компоненты лингвострановедческой и межкультурной компетенции, в том числе географический, исторический, политический, государственно-правовой, экономический и др.

Основываясь на представленном анализе и лингвострановедческих и смежных компетенций, можно сделать следующие выводы.

1. Лингвострановедческая компетенция будущих учителей китайского языка – это комплекс компонентов (знаний, умений, навыков, опыта, мотивов, интересов), необходимый, с одной стороны, для педагогической коммуникации в условиях современной российской школы, а с другой – для общения на китайском языке в реальной коммуникативной обстановке на темы, связанные с географией, экономикой, духовной и материальной культурой Китая, его историей, традициями, обычаями и иными аспектами китаеведения.

2. Преподавателю китайского языка необходимо не только владеть китайским языком, но и понимать особенности китайской культуры, ее обусловленность сложной и временами трагической историей Китая; не менее важно учитывать современную политическую и экономическую реальность Китайской Народной республики, в том числе руководящую роль коммунистической партии. Поэтому при изучении лингвострановедческой компетенции целесообразно различать ее содержательные компоненты, в том числе географический, исторический, политический, государственно-правовой, экономический и др.

3. Лингвострановедческая, лингвокультурная компетенции, а также компетенции с сфере межкультурной коммуникации представляют собой переплетающиеся компоненты социокультурной компетенции (англ. *sociocultural competence*), которая соответственно представляет собой компонент коммуникативной компетенции.

4. Развивая лингвострановедческие компетенции у студентов, осваивающих профессию учителя китайского языка, необходимо учитывать принцип практико-ориентированности: в первую очередь мы обращаем внимание на то, что будет полезно в профессиональной деятельности педагога, который работает с российскими студентами, осваивающими китайский язык и культуру. Важно учитывать, что наши

студенты не имеют возможности осваивать лингвострановедческие компетенции в процессе нахождения «внутри» культурной среды, наблюдая за повседневной деятельностью китайцев и функционированием соответствующих институтов. Важная составная часть лингвострановедческих компетенций – это приобретенный опыт существования и коммуникации в соответствующей культурной среде.

ЛИТЕРАТУРА

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

Акинина Н. В., Ряполова Н. В. Формирование социокультурной компетенции обучающихся на основе английского юмора как фактора отражения ментальности британцев // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 50-57.

Бибикова И. В. Песни как неисчерпаемый источник социокультурной компетенции // Вестник Московского государственного педагогического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 8-95.

Божко Е. М. Развитие лингвострановедческой компетенции у студентов переводческих специальностей (на материале единиц топонимического пространства «Большой Екатеринбург»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: УрГПУ, 2019. – 24 с.

Бурлакова И. И. Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // Язык и текст. – 2018. – Т. 5, № 1. – С. 109-115.

Вербицкий А. А. Компетентностный подход: проблемы и условия реализации // Инновационные проекты программы в образовании. – 2009. – № 2. – С. 103-111.

Демьянова Ж. В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: ЮУрГПУ, 2010. – 25 с.

Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5-11.

Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-14.

Корнеева Л. И., Ма Жунью. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в Китае и России: сравнительно-сопоставительный анализ // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 61-65.

Ма Жунью. Дидактическая модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 2А. – С. 151-159.

Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156-166.

Серова Т. С., Раскопина Л. П. Деловая межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности специалиста // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2011. – № 5. – С. 16-25.

Слепцова Г. Н. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникации студентов средствами иностранного языка // Инновации в образовании. – 2018. – № 1. – С. 66-71.

Соломонова А. А. «Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 4. – С. 43-48.

Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

Филиппова А. А., Огарышева М. Д. Формирование социокультурной компетенции на основе проектов «слово года» // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 136-144

Халилзаде А. З., Рыжова Н. В. О лингвострановедческом содержании учебника по русскому языку для иностранных студентов // Вестник РУДН. Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2015. – № 2. – С. 162-166.

УДК 378.016:811.161.1'42

Тан Чжэнь,

аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета; 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9; e-mail: 313526983@qq.com

ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ОЧЕРКОВ О ПРИРОДЕ

Ключевые слова: научно-популярные очерки; природа; тема природы; информационная структура текста; компоненты текста; научно-популярные тексты; средства обучения; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению структурных и языковых особенностей текста научно-популярного очерка о природе как представителя этого жанра с точки зрения возможности его использования при обучении русскому языку как иностранному. Отмечаются типологические черты его информационной структуры, включающей компоненты, содержащие сведения научного характера о природном явлении, о его воздействии на человека, его здоровье и эмоциональное состояние и о преодолении возможных негативных последствий. Полиинтенциональная направленность текста находит выражение в использовании в его рамках научного, художественного, публицистического и обиходно-разговорного субтекстов, расширяющих его языковой потенциал, позволяющий вносить в обучение соответствующие знания и навыки.

Tang Zhen,

Postgraduate Student of Department of Russian as a Foreign Language and Methods of Its Teaching, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

TEACHING POTENTIAL OF POPULAR SCIENCE ESSAYS ABOUT NATURE

Keywords: popular science essays; nature; nature theme; information structure of the text; components of the text; popular science texts; means of education; Russian as a foreign language; Russian language teaching methodology.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the structural and linguistic features of the popular science essay about nature as a representative of this genre from the perspective of Russian teaching as a foreign language. The typological features of its information structure are noted, including components of a scientific nature about the phenomenon, about its impact on a person. The polyintentional orientation of the text is expressed in the use of scientific, artistic, journalistic and everyday-colloquial subtexts within its framework, expanding its linguistic potential, allowing to introduce relevant knowledge and skills into learning.

Современная методика преподавания русского как иностранного исходит из того, что «при любой форме обучения представляется очень важным соблюдение выбранной стратегии представления языкового материала курса с ориентацией на постепенное формирование в сознании учащихся схемы построения русского предложения, а на продвинутом этапе обучения – текста разной целевой направленности, объ-

ема и жанра» [Добравольская 2021: 37]. Учёт того, что обучение языку производится на базе синтаксических построений и усвоения текстовых структур как способов формирования смысла, становится главным критерием при отборе учебных текстов.

Очерк является жанром художественной прозы. Он имеет огромное разнообразие форм, признаки, присущие очерку, зыбкие в том смысле, что каждый из них в отдельности не чужд другим жанрам. [Словарь литературных терминов 1974: 253]. Научно-популярный очерк как жанр имеют типологизированную модель информационной структуры, под которой понимаются «средства организации связного текста, порядок и способы введения информации в разных сферах общения и сообщения» [Сидельцев 2016: 51]. Эта макроструктура текста, представленная композиционными компонентами, позволяет обратиться к содержанию каждого из них как к микроструктуре для рассмотрения её организации на уровне высказываний и предложений, что отвечает приведённым выше требованиям к учебным текстам.

Что касается содержания очерков, то оно сосредоточено, с одной стороны, на теме природы, важнейшей составляющей окружающей нас жизни. С другой – в связи с прагматической установкой жанра, на её отношении к жизни и поведению человека, к порождаемым ею эмоциям.

Для демонстрации учебного потенциала этого типа текстов обратимся к анализу очерка М. Софера «Под звук дождя...», который включён в цикл научно-популярных очерков, опубликованных в журнале «Наука и жизнь» с 2016 по 2018 год. Рассмотрим его композиционно-тематическую организацию и языковое воплощение микротем в композиционных компонентах.

Заголовок представляет собой компонент текста, который сообщает о теме текста и авторской интенции в её изложении. Он является одним из основных способов привлечения внимания читателя. Заголовки информирует или интригует читателя, выступая в роли связующего звена между автором и аудиторией [Корнилова 2007: 118]. В очерке заголовок является обращением к читателю, который должен получить некоторые объективные знания о знакомом ему на бытовом уровне природном явлении. При популяризации, как отмечают исследователи, реализуется «возможность не «приращения смысла», не появления нового знания, а адаптации уже существующего знания к опыту обычного человека, рядового носителя языка и культуры» [Глебкин 2013]. «Под звук дождя» – в заголовке представлено два явления: дождь и сопровождающее его звучание. Конструкция является независимой синтаксемой [Золотова 2006: 4-5], функционирующей в предложении в качестве детерминанта, т. е. обстоятельного члена, обычно начинающего предложение в качестве исходного пункта высказывания и предполагающего продолжение сообщения о событии.

Следующий за заголовком эпиграф конкретизирует его содержание:

*Кот поёт, глаза прищуря,
Мальчик дремлет на ковре.
На дворе играет буря,
Ветер свищет на дворе.
А. Фет*

Как видно, и здесь представлены уже упомянутые две темы: дождь с его воздействием на людей и животных и звук, сопровождающий дождь. За четверостишием, создающим словесный образ реакции на дождь и внешнего его проявления, в тексте следует фотография, представляющая визуальный образ погоды с дождём. Так заголовочный комплекс вводит читателя в основной текст очерка, который даёт возможность при обращении к тексту как учебному обратить внимание на исходный образ природного явления.

Композиционный анализ самого текста обнаруживает в нём наличие трёх частей, двух обозначенных в заголовке и третьей, носящей характер рекомендаций к поведению во время дождя.

Первая часть состоит из а) представления научных данных о возникновении и проявлении этого атмосферного явления. В языковом отношении оно базируется на терминах и конструкциях с отглагольными существительными, фиксирующими процесс, имеющими книжного характера и употребительны в официально деловой или профессиональной речи [Кожина 2008: 267]: *дождливую погоду приносят циклоны – гигантские атмосферные вихри с пониженным давлением в их центре. На падение давления реагируют не только барометры, но и всё живое, а люди особенно*; б) из сообщения о реакциях людей на дождь: *Уныние, хандра, депрессивные настроения в дождливую погоду особенно характерны для гипотоников, а также для людей с ослабленной иммунной системой.*

Чтобы компенсировать перепад давлений, кровеносная система вынуждена «подстраиваться» – снижать артериальное давление и уменьшать частоту сердечных сокращений, замедлять сердцебиение. Это в свою очередь приводит к уменьшению притока кислорода в ткани, что не слишком опасно для большинства органов. Однако нервная ткань головного мозга чрезвычайно чувствительна к концентрации кислорода в крови, даже незначительная его нехватка ведёт к снижению активности мозга. Поэтому во время дождливой, сырой погоды у многих людей возникает чувство сонливости или усталости. Этот фрагмент также выполнен на базе научного повествования, но в него включены элементы повседневного общения на уровне лексики и словосочетаний: *уныние, хандра, гипертоники, нехватка (кислорода), подстраиваться (без дополнения), чрезвычайно чувствительна.*

Вторая часть реализует тему звука дождя. Она начинается противительным «Но», извещая о переходе к другой теме и к другому стилю повествования: *Но, невзирая на всё это, мы говорим о «магии дождя», которая заключается в самих звуках падающих капель, хотя каж дый воспринимает шум дождя по-разному.* В повествование включаются прецедентные имена русских поэтов XX века: Н. Гумилёв, Саша Чёрный, Анна Ахматова, Бэлла Ахмадулина, Иосиф Бродский. Сообщается об их восприятии звука дождя, представляя характерные эпитеты и сочетания с глаголами характеризующего значения: *«Капли бормочут свой псалом...» «Лил гулкий дождь. Вдоль ржавых желобов свергались с монотонным плеском струи...», «Дождь гудел монотонною лютней...», «Звения, косые падают дожди...», «Вот звук дождя как будто звук домбры, – так тренькает, так ударяет в зданья...», «Потому что в окне дождь – заведомый плач по тебе и по мне...».*

В авторский комментарий вновь встраиваются научные данные, доступность их обеспечивается примерами, связанными с повседневной жизнью: *монотонное воздействие на различные органы чувств вызывает заторможенность реакций и чувство сонливости. Подобно колыбельной песне, стуку колёс поезда или тиканью маятника часов.*

Третья композиционная часть посвящается рекомендациям, касающимся поведения во время дождей. Здесь реализованы различные формы выражения инструкции, совета, пожелания: *Первое и нерушимое правило – не поддаваться хандре. Попробуйте найти позитивные черты дождливой погоды. Вспомните, что существуют на планете такие места, где дожди идут чуть ли не каждый день... Старайтесь раскрасить серые... Смотрите комедии и пейте цветочные чаи. Представьте, как зазеленеют парки после дождей... Улыбнитесь своему отражению в зеркале, улыбайтесь окружающим и помните, что трудности временны.*

Все они заканчиваются оптимистическим выводом, начинающимся союзом «когда», имеющим синтезированное временное и условное значения: *Когда вы*

научитесь видеть хорошее даже в унылом дождике, ваш мир действительно засверкает и никакая депрессия не сможет вас одолеть.

Заканчивается очерк ещё одним советом, который, однако, напоминает читателю о том, что природа под воздействием человека приобретает свойства небезопасные для него самого. Речь идёт о прогулках во время дождя, который вблизи от вредных производств содержит некоторые угрозы, серьёзность характера которых опять подчёркнута использованием терминологических обозначений: *кислотные дожди, дожди, содержание алюминий и множество других примесей, что ведёт к необходимости, вернувшись, смыть с себя следы дождя.*

В заключение кратко говорится о новых данных, полученных учёными, дополняющих знания о дожде.

Итак, мы видим, что анализируемый текст имеет стройную композиционную организацию, включая тематические части, запрограммированные уже в заголовочном комплексе. Две его содержательные части, которые характеризуются стабильным запасом языковых средств, дополняются третьей частью, содержащей предостережения и советы, также располагающие набором характерных языковых средств выражения.

Отмеченные свойства жанра, позволяют обращаться к соответствующим текстам в учебном процессе как обеспечивающим овладение не только стабильными для темы и её интенционального представления средствами языкового выражения, но и тренирующим внимание к структуре текста, которая выполняет задачу создания смыслового целого, что и должно быть воспринято в ходе работы с такого типа текстом.

ЛИТЕРАТУРА

Глебкин В. В. Теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера: опыт системного анализа // Вопросы философии. – 2013. – № 9. – С. 161-174.

Добровольская В. В. Уроки дистанционного обучения // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. – 2021. – № 2 (6). – С. 34-39.

Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 440 с.

УДК 378.016:81'42:821.512.154

Токтосунова Айдын Мамасадыковна,

старший преподаватель Ошского государственного педагогического университета; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, д. 73; e-mail: aidyn.toktosunova@mail.r

РОЛЬ ДИАЛОГА В ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Ключевые слова: диалоги; диалогическая речь; художественный дискурс; художественные тексты; кыргызская литература; кыргызские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные герои; речь героев; беседы; реплики; функциональное разнообразие реплик.

Аннотация. Статья посвящена анализу диалога в изучении художественного текста. Для иллюстрации использовано произведение Ч. Айтматова. Анализ этапов использования диалогов в изучении художественного текста способствовал выявлению не только специфики индивидуально-авторского словоупотребления, особенностей стиля отдельного писателя или образной системы конкретного художественного произведения, но и установлению общих закономерностей в употреблении видов диалога, которые помогают в раскрытии идеи произведения, в психологическом анализе особенностей внутреннего мира героев. Такая направленность была мотивирована, в первую очередь, учебными целями – поиском наиболее эффективных путей использования диалога в изучении художественного текста.

Toktosunova Aydin Mamasadykovna,

Senior Lecturer, Osh State Pedagogical University, Osh, Kyrgyzstan

THE ROLE OF DIALOGUE IN THE STUDY OF A LITERARY TEXT

Keywords: dialogues; dialogical speech; artistic discourse; literary texts; Kyrgyz literature; Kyrgyz writers; literary creativity; literary genres; literary heroes; speech of heroes; conversations; replicas; functional variety of replicas.

Abstract. The article is devoted to the analysis of dialogue in the study of a literary text. The work of Ch. Aitmatov is used for illustration. The analysis of the stages of using dialogues in the study of a literary text helped to identify not only the specifics of the individual author's word usage, the peculiarities of the style of an individual writer or the figurative system of a particular work of art, but also to establish general patterns in the use of types of dialogue that help in the disclosure of the idea of the work, in the psychological analysis of the features of the inner world of the characters. This orientation was motivated, first of all, by educational goals – the search for the most effective ways to use dialogue in the study of a literary text.

Актуальность овладения учениками одной из естественных форм речи, такой как диалогической, особенно остро стоит в настоящее время, когда Государственный образовательный стандарт и программы нацелены на разработку новой системы интегрированному обучению языку. В первую очередь на формирование коммуникативных требований, которые включают языковую и речевую компетенции. На сегодняшний день, новые методические решения требуют новых задач, базирующихся на умении строить отдельные высказывания. При этом, формирование знаний о языковой системе по традиционной методике не способствует развитию диалогической речи учащихся, которые характеризуются различными факторами. Например, связанные с синтаксической бедностью структуры, перегрузкой вопросов и ответов, большим количеством речевых ошибок, затрудняющих понимание высказываний и другими недостатками.

Согласно теории, диалог в изучении художественного текста отличается от бесед разговорного повседневного стиля, выполняющих коммуникативную функцию, так как диалог в изучении художественного текста помимо коммуникативной функции выполняет еще и художественно-эстетическую функцию. С этой точки зрения диалог в художественном тексте, выполняя ряд логико-прагматических и логико-коммуникативных функций, отличается содержательной стороной. Поэтому диалог в художественном тексте находится в диалектической взаимосвязи с произведением в целом, т. е. диалог в художественном тексте напрямую связан с авторской идеей, его мировоззрением, опытом и мастерством.

По мнению многих исследователей, умение спрашивать и отвечать недостаточно для владения диалогической речью, для этого нужны специфические умения. У каждого из участников диалога должен быть достаточный запас функционально разнообразных реплик, которые обеспечивают возможность вступления в общение, инициирования и сворачивания коммуникативного акта, проведения стратегической линии в общении с учетом изменений в составе участников диалога, прогнозирование поведения партнеров в зависимости от изменения ситуации общения. Поэтому, работа над формированием навыков и умений диалогической речи опирается на новые методы и формы работы, которая базируется на особых принципах. К тому же, диалог выполняет очень важную, художественно-эстетическую функцию в художественном произведении, освещая духовный мир и нравственно-этическую философию людей, а через них духовные ценности всего человечества и общества в целом.

Согласно теории, в диалоге вместе с мыслями, чувствами человека, его психолого-гуманными качествами передается и национальная особенность, т. е. присутствуют его понятия, помыслы, чувствительность и другие достоинства. Поэтому, в диалоге художественного стиля включается авторская идея, мысли, цели, желание, а в диалоге

разговорного стиля раскрывается культура лично самого говорящего. По мнению Т. С. Маразыкова, «Художественный текст в отличие от других текстов функционального стиля отличается своим жанровым естеством, логико-прагматическим составом, использованием языковых средств, стилем, коммуникативными и эстетическими основами, истоком возникновения» [Маразыков 2014:81]. В этом случае, художественное произведение выполняет воспитательную, формирующую человека функцию, указывающую на жизненный путь, разносторонне рисуя, освещая, показывая его. В связи с этим появляется возможность условного деления диалога в тексте с точки зрения семантики.

На сегодняшний день, в процессе обучения диалогической речи необходимо учитывать и планировать мотивы и намерения учеников. На наш взгляд, учебная коммуникативная цель ставится так, чтобы она была направлена на действия обоих участников беседы, указывая на характер их взаимодействия. Например, это можно рассмотреть в форме такого предложения, как «Обменяйтесь сведениями о прочитанном», т. е. *одноmodalную* – модального согласия. Например: «Обсудите героя, который вам обоим понравился»). А также, как *разномodalную*, например: «Согласитесь с высказанным мнением или опровергните его» [Маразыков 2020: 19-131].

В художественном тексте произведений часто встречается диалог – беседа. Автор в произведении использует этот вид диалога в целях составления и раскрытия образа героя. Посредством диалога художественного текста создается образ, положительные и отрицательные черты героев, философия, мышление, раскрывается взгляд на мир. Автор через беседы героев складывает образ их отношений друг к другу. При этом, учитываются стилистические особенности. На наш взгляд, через беседу раскрывается идея и содержание произведения.

В основном через диалог – беседу говорящий передает разную информацию слушателю. При этом, в вышеназванном диалоге ожидается присутствие положительной или отрицательной эмоции. Герой произведения, плача или смеясь, может рассказать слушателю о событиях, происходящих вокруг них. В произведениях, автор управляет и регулирует на основе событий.

Согласно теории, можно выделить следующие этапы работы над диалогом:

- «1. Дотекстовый этап, когда в процессе формирования грамматических и лексических навыков происходит обучение микродиалогам (две-три реплики).
2. Текстовый этап, когда происходит совершенствование микродиалогов, реплики состоят не только из одной фразы, но и более расширенной.
3. Послетекстовый этап (развитие речевого умения), когда составляются диалоги, соответствующие предложенным ситуациям» [Маразыков 2020: 19-131].

На наш взгляд, для определения форму диалога, описывающий чисто человеческого отношения между женщиной и мужчиной. Мы для описания можем использовать событий из повести Ч. Айтматова «Джамия». В художественном тексте диалог в период становления человеческих отношений, выражает национальную особенность, культуру и менталитет народа. Например, такие отношения описаны в произведении Ч. Айтматова такими словами, как «..... – Данияр, я пришла, сама пришла, – тихо сказала она. Вокруг стояла тишина, бесшумно скользнула вниз молния. – Ты обиделся? Очень обиделся, да? И опять тишина, только с мягким всплеском оборвалась в реку подмытая глыба земли. – Разве я виновата? И ты не виноват... Над горами вдали прогромыхал гром. Профиль Джамии осветила молния. Она оглянулась и припала к Данияру. Плечи ее судорожно вздрагивали под руками Данияра. Вытянувшись на соломе, она легла рядом с ним. Запаленный ветер набежал из степи, вихрем закружил солому, ударился в пошатнувшуюся юрту, что стояла на краю гумна, и кособоко заюлил волчком по дороге. И снова заметались в тучах синие всполохи, с сухим треском переломился над головой гром. Жутко и радостно стало – надвигалась гроза, последняя летняя гроза».

Образ человеческих отношений регулируется автором в различных формах диалога. Это можно увидеть в описании событий из произведения «Джамиля». Автор описывает образ отношений людей такими словами, как, «... *Неужели ты думал, что я променяю тебя на него? – горячо шептала Джамия. – Да нет же, нет! Он никогда не любил меня. Даже поклон и то в самом конце письма приписывал. Не нужен мне он со своей запоздалой любовью, пусть говорят что угодно! Родимый мой, одинокий, не отдам тебя никому! Я давно любила тебя. И когда не знала – любила и ждала тебя, и ты пришел, будто знал, что я тебя жду! Голубые молнии одна за другой, изламываясь, вонзались под обрыв в реку. Зашурали по соломе косые студёные капли дождя. Джамиям, любимая, родная Джамалтай! – шептал Данияр, называя ее самыми нежными казахскими и киргизскими именами. – Я ведь тоже давно люблю тебя, я мечтал о тебе в окопах, я знал, что моя любовь на родине, это ты, моя Джамия! Повернись, дай мне поглядеть тебе в глаза! Гроза разразилась. Забилась, хлопая крыльями, как подбитая птица, сорванная с юрты кошма. Бурными порывами, словно целуя землю, хлынул дождь, подстегнутый понизу ветром. Наискось, через все небо раскатывался могучими обвалами гром. Весенним палом тюльпанов зажигались на горах яркие вспышки зарниц. Гудел, неистовствовал в яру ветер» [Айтматов 2009: 80].*

На дотекстовом этапе работы можно использовать одномодальную форму диалога – модального согласия, которая может быть представлена такими предложениями, как «Обсудите, прочитав эпизод диалога Джамили и Данияра». При этом на текстовом этапе подходит разномодальная форма диалога: «Правильно ли, что Джамия оставила мужа и ушла к Данияру?». На послетекстовом этапе развития речевого умения составляются диалоги, соответствующие предложенным ситуациям. Например: «Предскажите судьбу Джамили после ухода от мужа и из аила». Таким образом, для успешного овладения искусством диалога должна быть тесная связь ситуации с содержанием диалога.

В итоге, на наш взгляд, при правильном применении диалога ученик получит возможность:

- уловить динамику авторских чувств и основную эмоциональную тональность художественного текста;
- представлять себе образы героев событий;
- соединять с собственным личным опытом образы, чувства и мысли из текста;
- осмысленно читать художественный текст;
- оценить и мотивированно высказывать суждение о данном тексте и т. д.

Таким образом, правильное применение диалога на уроках литературы поможет решить задачи по развитию уровня знаний учеников. При привитии навыков чтения от текста до трактовки интерпретаций эффективность усвояемости увеличивается, что в свою очередь даст возможность создать положительного эмоционального настроения учеников к выполняемой работе.

ЛИТЕРАТУРА

- Айтматов Ч. Т. Произведения: в 8 томах. – Б., 2009. – 346 с.
- Маразыков Т. С. Строение текстового стиля. – Б., 2014. – 86 с.
- Маразыков Т. С. Художественный текст: вопросы исследования и обучение. – Б., 2020. – 126 с.
- Нормурзоева Н. З. Выражение языковой личности в художественном диалоге: (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: специальность 10.02.04. – URL: <https://e-catalog.nlb.by/Record/BY-NLB-br0000801039> (дата обращения: 21.09.2021).

УДК 811.161.1'367

Чекан Каролина Олеговна,

магистрант первого курса обучения филологического факультета Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: karolinanikaaa@yandex.ru

ОЦЕНКА СЛОВ С СУФФИКСАМИ -АБЕЛЬН-, -ИБЕЛЬН- В УСТНОМ ДИСКУРСЕ

Ключевые слова: словообразование; иноязычные суффиксы; заимствование слов; заимствованная лексика; русский язык; метаязыковая рефлексия.

Аннотация. В связи с ростом в современном русском языке в последние десятилетия числа слов с заимствованными суффиксами -абельн-, -ибельн-, становится актуальным их изучение в аспекте метаязыковой рефлексии. В статье рассматривается оценка слов с данными суффиксами рядовыми носителями языка в устном дискурсе: анализируются языковые способы выражения оценки, сделаны выводы об отношении людей к словам с суффиксами -абельн-, -ибельн-.

Chekan Karolina Olegovna,

first-year Master's Degree Student of the Philological Faculty, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

EVALUATION OF WORDS WITH SUFFIXES -ABLE -, -IBLE- IN ORAL DISCOURSE

Keywords: word formation; foreign language suffixes; borrowing words; borrowed vocabulary; Russian language; metalanguage reflection.

Abstract. Due to the growth in the modern Russian language in recent decades, the number of words with borrowed suffixes -able-, -ible-, their study in the aspect of metalanguage reflection becomes relevant. The article considers the evaluation of words with these suffixes by ordinary native speakers in oral discourse: the linguistic ways of expressing evaluation are analyzed, conclusions are drawn about the attitude of people to words with the suffixes -able-, -ible-.

Проблема отражения лексико-структурных групп с заимствованным суффиксом в метаязыковом сознании является актуальной для современной лингвистики.

Интерес к изучению метаязыковой рефлексии в отношении слов с иноязычными суффиксами связан, прежде всего, с активностью процессов заимствования на рубеже XX-XXI вв., которые привели к формированию и становлению иноязычных структурных элементов как самостоятельных морфем в русском языке, среди которых – суффиксы -абельн-, -ибельн-. Иноязычные суффиксы на сегодняшний день четко выделяются в русском языке как структурный элемент, являются полноценными морфемами, образуя новые слова на базе русских основ, а также имеют вполне определенные значения. Так, на современном этапе развития русского языка можно выделить следующие модификации значений:

- пригодность для того, что названо мотивирующим словом: *купабельный* 'место, пригодное для купания';
- возможность осуществления действия, названного мотивирующим словом: *решабельный* 'такой, который можно решить';
- способность к тому, что названо мотивирующим словом: *мутабельный* 'способный к изменчивости, мутации';
- обозначение качества предмета, его неотъемлемого свойства: *резонабельный* 'благоразумный, приличный'.

Число слов, содержащих суффиксы -абельн-, -ибельн- в современном русском языке в последние десятилетия, стремительно растет. На данный момент удалось зафиксировать 170 лексем, из них более 110 образованы в конце XX в. – начале

XXI в.: при этом только 75 отмечены в лексикографических источниках. К основным причинам популярности словообразовательной модели производных имен прилагательных с суффиксами -абельн-, -ибельн- относят: во-первых, сам процесс интернационализации, приводящий к заимствованию лексики из других языков, в том числе – с суффиксами -абельн-, -ибельн-, во-вторых, отсутствие в русском языке суффиксов с подобными значениями.

Обозначим пути пополнения словарного состава русского языка данными суффиксами, поскольку оценка слов говорящими напрямую связана с их происхождением. Новые слова с суффиксами -абельн-, -ибельн- попадают в русский язык следующим образом:

- путем заимствования из иностранного языка: *резонабельный, презентабельный*;
- путем калькирования: *смотрибельный, читабельный*;
- путем образования от русских основ: *покупабельный, выезжабельный*.

В статье рассматривается оценка слов с данными суффиксами рядовыми носителями языка в устном дискурсе. Материалом для анализа послужили 32 рефлексива носителей русского языка различных возрастных групп. Материал собирался путем опроса и наблюдения над живой устной речью. Основными источниками материала стали:

- диалоги работников гипермаркета «АШАН» г. Екатеринбург;
- внеурочное общение учеников одиннадцатого класса «МАОУ СОШ № 29» г. Ревда;
- комментарии студентов Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, обучающихся на экономическом и химическом факультетах;
- реплики в кругу семьи.

В устном дискурсе обнаруживаются рефлексивы, содержащие оценку по отношению как к отдельному слову, так и по отношению к словообразовательной модели в целом. Сам процесс метаязыковой рефлексии, как правило, начинается с оценки конкретного слова, затем участником общения может быть дана характеристика в отношении словообразовательной модели и в целом роли данных суффиксов в современном русском языке. Это вполне объяснимо: человек, в первую очередь, выделяет частное, а уже затем обращается к общему:

«Презентабельный» – я так сама говорю, хорошее слово. Вообще они все стильно, красиво звучат.

В первой части приведенного контекста говорящим дается оценка конкретному слову «презентабельный», а во второй делается вывод в целом о словообразовательной модели производных имен прилагательных с суффиксами -абельн-, -ибельн-.

Оценка как отдельного иноязычного слова, так и словообразовательной модели может быть положительной, отрицательной или нейтральной. К метаоператорам, указывающим на нейтральное отношение к слову, относят следующие: *да какая разница, мне все равно, есть и есть* и т. д.:

Ну есть и есть такие слова (о словах с суффиксами -абельн-, -ибельн-).

При этом нейтральное отношение в чистом виде в устной речи при оценке встречается довольно редко. Зачастую при рассмотрении расширенного контекста метаоператоры указывают на отрицательную оценку:

Мне вообще по барабану на твои суффиксы, все равно я не вижу в них никакого толку.

В приведенном контексте первая часть высказывания, выраженная фразеологизмом «по барабану», имеет значение «абсолютно всё равно, безразлично». Однако

завершение высказывания содержит в себе четкое указание на отрицательную оценку прилагательных с суффиксами -абельн-, -ибельн-.

Как положительная, так и отрицательная оценка в рефлексивах устного дискурса проявляется при помощи метаоператоров, выраженных оценочно-эмоциональными определениями. Для негативной оценки характерны такие метаоператоры как: *странное, дурацкое, нелепое* и т. д.

«Смотрибельный» и другие слова – странные какие-то.

К метаоператорам, отражающим положительные эмоции, относятся следующие: *хорошее, забавное, прелестное* и т. д.

Закусибельный – так вообще прелесть!

«Презентабельный» – я так сама говорю, хорошее слово.

Помимо собственно определений, в качестве метаоператоров, служащих для выражения положительной или отрицательной оценки, могут выступать стилистически сниженная лексика:

Развелось этих абельнов сейчас. Нефиг этими пендосовскими словами говорить.

Одной из форм оценочной рефлексии по отношению к словам с суффиксами -абельн-, -ибельн- является ирония. Эффект иронии достигается путем гиперболизации языкового факта.

Читабельный есть, смотрибельный тоже...Ну что для полного счастья нам не хватает еще поздравлябельных, пожелабельных и каких-то непременно исполнябельных.

В приведенном выше контексте говорящий высмеивает чрезмерное употребление слов с суффиксами -абельн-, -ибельн-, в свою очередь, придумывая слова с данными суффиксами по аналогии, что помогает добиться ироничной окраски.

При анализе рефлексивов устного дискурса было обнаружено, что критике подвергаются прежде всего те прилагательные с суффиксами -абельн-, -ибельн-, аналог которых, по мнению говорящих, уже есть в русском языке:

И какой толк от читабельного, если у нас есть читаемый.

В приведенном контексте автор отрицательно оценивает существование слова «читабельный» по той причине, что в русском языке имеется слово «читаемый». Исходя из этого контекста, а также ряда ему подобных, можно отметить: рядовые носители русского языка не осознают разницы в значении таких лексем, как «читабельный» и «читаемый», отождествляя их. Между тем, если лексема «читабельный» преимущественно употребляется в значении «пригодный, подходящий для чтения», то лексема «читаемый» имеет значение «такой, который много, охотно читают».

Анализируя языковые способы выражения оценки в устном дискурсе, можно отметить, что говорящие выражают свое мнение при помощи различных прилагательных и наречий, которые могут как просто выражать отношение субъекта к слову или словам, так и указывать на определенные характеристики слова: мелодичность, удобство произношения, легкость звучания.

Слова с этими суффиксами в принципе красиво звучат.

В рефлексивах часто сохраняется личностное определение субъекта при помощи местоимения «я»: таким образом, говорящий подчеркивает своё отношение.

Для меня все слова с твоими суффиксами непривычные, поэтому они мне не нравятся.

Анализ рефлексивов устного дискурса с точки зрения проявления в них определенной оценки по отношению к словам с суффиксами -абельн-, -ибельн- показал, что оценка напрямую зависит от способа появления слова в языке: к словам заимствованным, уже устоявшимся в русском языке, подчинившимся системе языка, го-

ворящие относятся положительно, а к словам, образованным от русских основ или путем калькирования – негативно:

«Смотрительный» и «носительный» не очень люблю эти слова, потому что считаю, что в русском языке, в «правильном» русском языке таких слов быть не должно.

«Смотрительный» и «носительный» это нерусские слова, поэтому я их не люблю.

Презентабельный и рентабельный – это нормально, а смотрительный, читабельный – ну это что-то из мира фантастики.

Оценка может выражаться также невербальными средствами, к которым мы относим жесты, мимику, интонацию, которая подсказывает нам отношение человека к слову или к группе слов.

А мне нравится «читабельный», «смотрительный», что еще там есть с этими суффиксами (поднимает большой палец вверх).

Проявление оценочной функции метаязыкового сознания в устной речи многочисленны. Отрицательная оценка составляет 60% от общего количества, положительная – 40%. При этом только 5% говорящих негативно относится ко всем словам с суффиксами -абельн-, -ибельн-. Преобладающее большинство отрицательно относится только к тем словам с суффиксами -абельн-, -ибельн-, которые образованы на базе русских основ или же путем калькирования (52%).

Таким образом, на основании рефлексивов устного дискурса был сделан следующий вывод: именно процесс учащенного «гибридного» образования слов вызывает у людей негативную реакцию.

ЛИТЕРАТУРА

Козлова Е. Е. Заимствования как объект метаязыковой рефлексии рядовых носителей русского литературного языка: начало XXI века: дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2012. – 176 с.

Сологуб О. П. Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке // Материалы Третьей научной конференции. – URL: <http://philology.ru/linguistics2/sologub-o2.htm> (дата обращения: 20.05.2021).

УДК 372.882.161.1

Чжен Елена В.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания Наманганского государственного университета; 160036, Узбекистан, г. Наманган, ул. Уйчи, д. 316.

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ УЗБЕКИСТАНА

Ключевые слова: интерактивные методы обучения; интерактивное обучение; уроки русского языка; уроки литературы; русская литература; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; узбекские школы; школьники; познавательная активность; личностно-ориентированный подход; игровые технологии; мозговой штурм; личностное развитие.

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования интерактивных методов обучения на уроках русской литературы. В исследовании обосновывается дидактический потенциал данной педагогической технологии, обозначена целевая система и преимущества ее применения на уроках русского языка и литературы в современной школе. В работе среди спектра интерактивных технологий путем теоретического анализа и отбора указаны наиболее эффективные методы, которые могут применяться в рамках проведения современных уроков русского языка и литературы.

Zheng Elena V.,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Linguistics, Naman-gan State University, Namangan, Uzbekistan

COGNITIVE STRATEGIES IN TEACHING RUSSIAN LITERATURE IN SCHOOLS IN UZBEKISTAN

Keywords: interactive teaching methods; interactive learning; Russian language lessons; literature lessons; Russian literature; methodology of teaching literature; methodology of literature at school; Uzbek schools; pupils; cognitive activity; personality-oriented approach; gaming technologies; brainstorm; personal development.

Abstract. The article is devoted to the problem of using interactive teaching methods at the lessons of Russian literature. The study substantiates the didactic potential of this pedagogical technology, identifies the target system and the advantages of its use in the lessons of the Russian language and literature in modern school. In the work among the range of interactive technologies through theoretical analysis and selection the most effective methods that can be used in the framework of modern lessons of the Russian language and literature are indicated.

На сегодняшний день назрела необходимость внедрения в учебный процесс инновационных методик и новых педагогических технологий, призванных обеспечить индивидуализацию обучения и воспитания, развивать самостоятельность учащихся, а также содействовать сохранению и укреплению здоровья. И в этом могут помочь интерактивные методы, которые сполна отвечают данным требованиям.

Вопросам интерактивного обучения посвящены работы многих ученых и специалистов: С. Ю. Курганова, В. Х. Шейне, М. В. Кларина и др. Для осуществления обучения с применением интерактивных методов педагог должен обладать педагогическим мастерством. Должна быть доведена до высокой степени обучающая и воспитательная умелость, отражающая особую отшлифованность методов и приемов.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых обучаемый чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Интерактивное обучение – это сложный процесс взаимодействия учителя и учащихся, основанный на диалоге. Участие в диалоге требует умение не только слушать, но и слышать, не только говорить, но и быть понятым. Следовательно, умению строить интересный, конструктивный диалог нужно учить.

Основной идеей в образовании является идея развития. Это необходимое условие жизни человека. Поэтому учителю должна быть ясна главная цель педагогической деятельности – дать человеку умение действовать и помочь в формировании способа действий, подготовить обучающегося к саморазвитию. Для учителя становится важным в своей работе использовать современные технологии активизации обучения. Одной из инновационных технологий активизации работы и является применение на уроках интерактивных методов обучения. Под интерактивными методами в образовательном процессе понимают такие методы, в которых учащийся выступает в субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным активным элементом. Интерактивное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся. Выбор образовательных методов учитель должен делать, ориентируясь на то, что ему необходимо сформировать такие компетенции, которые продвинут учеников в развитии относительно самих себя, что внесет в урок смыслообразование и приведет к положительной мотивации обучения.

Интерактивные методы работы в образовательном процессе являются наиболее перспективными за счет того, что они представляют возможность организовать активное и открытое обсуждение учебного материала, видоизменить его и дополнить в процессе обсуждения в режиме реального времени. «Интерактивность – широкое по содержанию понятие, с помощью которого в современной науке раскрывают характер и степень взаимодействия между объектами, а в методике используют для описания способа активного взаимодействия между учителем, учащимися и учебным материалом».

В настоящее время все большее количество учителей применяют в своей работе нетрадиционные уроки. Это связано с тем, что именно благодаря этой необычности содержания, методов и форм, урок придает необходимое ускорение развитию личности.

Мы считаем, что применение интерактивных игр, разминок и упражнений на уроке русского языка и литературы является всегда выигрышным, т. к. в них представлены компоненты, обеспечивающие интерес к выполняемым заданиям. Эти элементы помогают учителю в проведении уроков с опорой на различные формы коллективной и групповой работы.

Применение игровых технологий и разминок как форм закрепления изученного материала на уроках русского языка и литературы формируют у учащихся устойчивый интерес к учению, обогащают словарный запас, активизируют внимание детей, прививают интерес к предмету.

Интерактивные (от англ. *inter* – «между»; *act* – «действие») методы – методы позволяющие учиться взаимодействовать между собой; а интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностно ориентированному подходу, так как они предполагают сообучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся.

Кроме того, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному, школьному. Новое знание, умение формируется на основе такого опыта.

При использовании интерактивной методики деятельность учителя меняется коренным образом. Теперь главная задача учителя не «донести», «преподнести», «объяснить» и «показать» учащимся, а организовать совместный поиск решения возникшей перед ними проблемы. Здесь учитель начинает выступать в роли режиссера.

Одной из эффективных форм активации творческой активности учеников на уроках литературы, на наш взгляд, является метод «Мозговой штурм». Основное условие применения этого метода – это новизна текста для учащихся. Пример: рассказ Куприна «Гранатовый браслет», учитель не дочитывает произведение до конца, а дает творческое задание найти финал ученикам, которые должны предложить как можно больше интересных идей. Этот метод возник еще в 30-е годы, как способ коллективного продуцирования новых идей. Метод «Мозговой штурм» даёт возможность развивать логическое мышление, аргументировано выражать свою точку зрения, активизируя речевые навыки. Алгоритм использования метода «Мозговой штурм»: 1 шаг – Сформулировать проблему, связанную с темой урока. 2 шаг – Разделить учащихся на несколько групп, учитывая их интересы. 3 шаг – Снять напряженность создать благоприятную атмосферу. 4 шаг – Мозговая атака: штурм, поставленной проблемы. 5 шаг – Фиксировать идеи на бумаге. 6 шаг – Отобрать и оценить наилучшие идеи. 7 шаг – Организовать экспертную группу из 3 учеников, кото-

рые выбирают наилучшие идеи. 8 шаг – Сообщить результаты. 9 шаг – Публичная защита. 10 шаг – Принятие решения.

Этот метод мы продуктивно используем на уроках литературы также при изучении лирических произведений русских поэтов. Учитель на доске пишет только начальные строки стихотворения, например: Ночь, улица, фонарь, аптека, Бессмысленный и тусклый свет... (А. Блок) Затем учитель задает учащимся вопрос: «А как бы вы дорисовали картину, нарисованную в произведении? Какими красками?» Лучшие ответы поощряются и озвучиваются в ходе анализа произведений.

Когнитивные стратегии на уроках русской литературы в школах Узбекистана позволяют использовать дидактический потенциал новых педагогических технологий, направленных на работу с художественным текстом, использовать собственный жизненный опыт учащихся, пробуждают фантазию и творческий потенциал. Интерактивные методы являются инновационными формами обучения, которые способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, самостоятельному осмыслению учебного материала. В ходе использования интерактивных методов на уроках создаются условия для самореализации личности учащихся, умеющих творчески мыслить и находить рациональные пути решения различных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

Белькова А. Е., Лесниченко Л. П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 1068-1071. – URL <https://moluch.ru/archive/103/23947/> (дата обращения: 05.03.2019).

Казыгулова А. Т. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 1121-1126. – URL <https://moluch.ru/archive/112/28767/> (дата обращения: 05.03.2019).

Касмурзаева Г. А. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 151-153. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9559/> (дата обращения: 06.03.2019).

Кортаева Е. В. Психодидактика интерактивного обучения // Русский язык в школе. – 2008. – № 8.

Кувандикова Г. Г., Чориев И. Р. Технологии гуманизма общества в отношении к личности // Вестник науки и образования. – 2016. – № 5 (17). – С. 64-67.

Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка: учебник – 4-е изд., стереотип. – М.: Флинта; Наука, 2008. – 464 с.

Корнилова К. Е. Функции заголовков современных журналистских текстов // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2007. – № S1. – С. 118-119.

Софер М. Под звук дождя... // Наука и жизнь. – 2016. – № 5. – С. 96-97.

Научное издание

**Когнитивные стратегии
филологического образования
в России и за рубежом**

Выпуск III

Подписано в печать 13.12.2021. Формат 60x84¹/₈.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура « Georgia».
Усл. печ. л. 18,1. Уч.-изд. л. 12,4.
Тираж 500. Заказ 5282.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me