



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА

М

СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Материалы Международной
научно-практической конференции
«XXVI Кирилло-Мефодиевские
чтения» (22 мая 2025 г., Москва)

Москва
2025

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»

СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

**Материалы Международной
научно-практической конференции
«XXVI Кирилло-Мефодиевские чтения»
(22 мая 2025 г., Москва)**

Москва
2025

УДК 8.80

ББК 80.4

С 47

*Рекомендовано к изданию научно-техническим советом
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.
Протокол № 1 от 24 января 2025 г.*

Редакционная коллегия:

В. И. Карасик (главный редактор); И. А. Лешутина (зам. главного редактора);
Э. Г. Азимов, А. Г. Жукова, Э. А. Китанина, И. С. Леонов, А. В. Пашков,
О. Н. Халеева, Е. Н. Чернышева, А. В. Щербаков, Т. С. Соколова (технический редактор)

Рецензенты:

О. В. Шаталова, доктор филологических наук, профессор, ФГАОУ ВО
«Государственный университет просвещения»
Т. В. Кудоярова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»

Статьи печатаются в авторской редакции. Ответственность за содержание и корректность заимствований несут авторы статей.

С 47 **Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие.** Материалы Международной научно-практической конференции «XXVI Кирилло-Мефодиевские чтения» (22 мая 2025 г.): сборник статей [Электронный ресурс] / гл. ред. В. И. Карасик. — Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2025. — 1040 с.

ISBN 978-5-98269-357-0

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным темам языкознания, литературоведения, отечественной и мировой истории и культуры. Обсуждаются вопросы методики преподавания филологических дисциплин и русского языка как иностранного, функционирования русского языка в современных медиа. Затрагиваются проблемы лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, истории и поэтики русской и зарубежной литературы. Обсуждается современный литературный процесс и сегодняшнее состояние славянских языков и культур.

УДК 8.80

ББК 80.4

ISBN 978-5-98269-357-0

© Коллектив авторов, 2025

© Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, 2025

Агратин Андрей Евгеньевич

«УСАДЕБНАЯ» ИДЕНТИЧНОСТЬ В СВЕТЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА

(на примере русской литературы)18

Аду Светлана Сергеевна, Яковченко Анастасия Александровна

АНАЛИЗ ОБЪЕКТОВ КОНТРОЛЯ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ

КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ЧТЕНИЯ

В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МОДУЛЕ «ПРАВОВЕДЕНИЕ» ТИПОВОГО ТЕСТА ПО РКИ23

Акимова Эльвира Николаевна, Безкоровая Галина Тиграновна

ЛЕКСЕМЫ-НОМИНАНТЫ ЗНАТИ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ...29

Акрытова Надежда Эднановна, Громенко Мария Викторовна, Азимов Эльхан Гейдарович

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА

В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО35

Алам Шадаб

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ НЕУВАЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ХИНДИ40

Апалькова Татьяна Владимировна

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОКОЛЕНИЯ 60+

В РЕКЛАМНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ.45

Андреантенеаина Тулудзанахари

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ

УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

(на примере мадагаскарской аудитории)51

Ахметова Рамилям Марсалиновна

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДАЧИ ОДНОГО НОВОСТНОГО ПОДВОДА

НА РАЗНЫХ МЕДИАПЛАТФОРМАХ ТИПОЛОГИЧЕСКИ РАЗНЫХ ИЗДАНИЙ.55

Баласанян Лилия Гургеновна

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

КАК ИНОСТРАННОГО В СТАРШИХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ.59

Ху Янь, Барабаш Ольга Владимировна

ФИТОНИМЫ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

(на материале русского и китайского языков)65

Барсукова Елена Александровна

ДИНАМИКА ОБРАЗА РУССКОГО ЯЗЫКА В БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ В XXI ВЕКЕ ...70

Батыргалиева Сагира Мажитовна

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ,

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ73

Бекназарова Галина Болтаевна, Хужанова Озода Тожиевна

ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА

В НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ И ДРУГИХ РЕГИОНАХ77

Белова Наталья Анатольевна, Кашкарева Елена Алексеевна

РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ПРОИЗВОДНЫХ ПРЕДЛОГОВ ШКОЛЬНИКАМИ-БИЛИНГАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 81

Белозуб Виктория Захаровна, Долгополова Лилия Анатольевна

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КРЫМА И КРЫМСКОГО ХАНСТВА В ТРУДАХ УИЛЬЯМА ТУКА:
ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР ЧЕРЕЗ ЯЗЫК. 87

Бехбуди Шади

ИНТЕРФЕРЕНЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА
В ПЕРСИДСКОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ. 90

Блинников Георгий Борисович

ПРЕСКРИПТИВНАЯ И ДЕСКРИПТИВНАЯ НОРМА
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА. 94

Бовелиева Яна Вячеславовна

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ТЕКСТ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ 98

Богатурова Лилия Анатольевна, Страмнова Татьяна Владимировна

О МЕТОДИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ПАРОНИМОВ
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО. 102

Багирова Арзу, Юсубова Дурсун Бахаддин

ВОЗВРАТНЫЕ ГЛАГОЛЫ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 107

Богуславская Вера Васильевна, Ерещенко Маргарита Владимировна

ПРЕЗЕНТАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В РЕЧЕВОМ ВОЗДЕЙСТВИИ ВИРТУАЛЬНОГО СОБЕСЕДНИКА . . 111

Богуславская Вера Васильевна, Ратникова Альбертина Германовна

ЭТНИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВОВ:
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ. 115

Болдырева Ольга Николаевна, Калустьянц Жанна Суреновна, Ма Цунхуэи

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ В ПРЕПОДАВАНИИ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ. 119

Бондаренко Елена Николаевна

ЖИЗНЬ ДРУГОГО КАК ЦЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЖАРНОГО
(на примере рассказов Б. С. Житкова и статей Н. А. Кабелева) 123

Борисенко Владимир Иванович, Чернышева Елена Николаевна

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ (2022–2024 гг.) 129

Борченко Виктория Сергеевна

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СОЧИНЕНИЮ ИНОСТРАНЦЕВ НА УРОВНЕ А2. 134

Чжан Боя

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ЧУЖОГО В ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТАХ
(на примере англоязычного журнала The Economist) 138

Бредихина Варвара Алексеевна, Миронова Галина Семеновна

«ЖИВОЙ ТРУП» Л. Н. ТОЛСТОГО: К ПРОБЛЕМЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА
ФЕДОРА ПРОТАСОВА В КИНЕМАТОГРАФЕ. 144

Брилев Дмитрий Александрович, Русякова Мария Станиславовна ЯЗЫК И РЕЛИГИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (на примере российско-эфиопского взаимодействия)	147
Бурлака Ольга Сергеевна РАБОТА С БИБЛЕЙСКИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РКИ	151
Буй Тхи Хыонг Лоан, Нгуен Минь Дык КОМПЛИМЕНТЫ О ВНЕШНОСТИ ПО ГЕНДЕРНОМУ АСПЕКТУ В РУССКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ КУЛЬТУРЕ	155
Ван Мэнмэн ОБРАЗЫ ЖЕНЩИН В ПОЭЗИИ ЛИ БО	159
Ван Пэн ОСОБЕННОСТЬ РЕЧЕВОГО АКТА В ОБЫДЕННЫХ ПОСЛОВИЦАХ	163
Ван Тао СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ХЛОПАТЬ» В РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ И СООТВЕТСТВУЮЩЕГО КОНЦЕПТА «拍» (пиньинь pāi) В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ ...	166
Ван Цзюань РАЗЛИЧИЯ В ИЗЛОЖЕНИИ И ОЦЕНКЕ ФАКТОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ О ГЕРОЯХ	171
Ван Чжитин, Потапова Мария Андреевна СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ МОТИВА АЛКОГОЛЯ В ПОЭМЕ В. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА — ПЕТУШКИ»	176
Веденева Лилия Олеговна МЕТАФОРИЗАЦИЯ ИСКУССТВЕННЫХ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В НАУЧНОЙ И НАИВНОЙ КАРТИНАХ МИРА	181
Водина Наталья Александровна ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ РОСТА ЧИСЛА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	186
Володина Елена Николаевна НЕ «ЦИФРОЙ» ЕДИНОЙ... (К вопросу о развитии эмоционально-чувственной сферы личности школьника на уроках литературы и во внеурочной деятельности)	193
Волчек Анна Валерьевна РОССИЙСКАЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ О РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ	199
Вольская Наталия Павловна ТРАНСФОРМАЦИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ	207
Воробьева Александра Андреевна РАЗВИТИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ГОВОРЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (уровень В1)	211
Вострикова Ольга Владимировна, Казорина Софья Олеговна ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ АНТРОПОЭТОНИМЫ В ПРОЗЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ Р. ДАЛА КАК ЭЛЕМЕНТ ИДИОСТИЛЯ	217

Ву Чжицзин

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА.	225
---	-----

Вэй Цзя

НОВОСТИ ШОУ-БИЗНЕСА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	230
--	-----

Вэнь Фэйфэй

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗООМЕТАФОР В КИТАЙСКИХ И РУССКИХ НАЗВАНИЯХ РАСТЕНИЙ: С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ СИМВОЛИКИ.	235
--	-----

Гадзова Алина Юрьевна

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» СТУДЕНТАМ МЕЖДУНАРОДНОГО ИНСТИТУТА ИСКУССТВ им. А. И. ГЕРЦЕНА ПРИ ШАНЬДУНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (КНР): ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ.	240
--	-----

Гао Сыци

СПЕЦИФИКА МЕТАФОРИЗАЦИИ ВКУСОВОГО ПРИЗНАКА «СЛАДКИЙ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	244
--	-----

Гао Янь

ОБРАЗ САДА В ЦИКЛЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ЗАПИСКИ ОХОТНИКА».	249
---	-----

Гасанова Камалля Эльдар, Мамедова Айнур Бейбала

К ПРОБЛЕМЕ ЭВОЛЮЦИИ УДАРЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.	254
--	-----

Гасанова Виктория Сулейман, Мургузова Ламия Нусрат

УСЛОВНОЕ НАКЛОНЕНИЕ ГЛАГОЛА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОСОБЕННОСТИ, ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ.	259
--	-----

Гахраманова Фиренгиз Чаркезовна

СЕМАНТИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.	263
--	-----

Гвоздарева Ирина Сергеевна

СИМВОЛИЗАЦИЯ ГОРОДА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	268
--	-----

Гелтофан Даниэла, Чокою Анка-Михаела

РУССКИЕ РЕАЛИИ: МОДЕЛЬ СЛОВАРЯ	272
--	-----

Гетманская Елена Валентиновна

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ КАК ЦЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ШКОЛЕ	276
---	-----

Гизатулина Ольга Ивановна

СТИМУЛИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	281
--	-----

Гильдебрандт Виктория Александровна

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.	287
---	-----

Глебова Надежда Геннадиевна

ЦИФРОВАЯ ГУМАНИТАРИСТИКА В ВУЗЕ НИЖНЕГО НОВГОРОДА.	293
---	-----

Голубева Ирина Александровна, Калинина Любовь Александровна, Маратканова Светлана Сергеевна МАСТЕР-КЛАССЫ ПО ФОЛЬКЛОРУ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА	296
Губанов Сергей Анатольевич ПАРАДИГМАТИЧНОСТЬ ЭПИТЕТНОГО КОМПЛЕКСА	300
Гудзова Ярослава Олеговна РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В ПАРИЖЕ: СЛУЧАЙ И. С. ШМЕЛЁВА	304
Гун Пин К ИСТОРИИ ПОЯВЛЕНИЯ АРГУМЕНТАЦИИ В РОССИИ И КИТАЕ.	310
Гун Сюе ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В ВУЗАХ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	314
Гуськова Маргарита Дмитриевна МУЛЬТИМОДАЛЬНАЯ ПЛАКАТНАЯ РЕКЛАМА С QR-КОДОМ И ВИДЕОРЕКЛАМА В РОССИИ И ГЕРМАНИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ.	319
Давыдова Мария Александровна НЕОФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ИНДИКАТОР ОТКРЫТОСТИ И ДИНАМИЧНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА (на материале медиатекстов)	325
Дарейни Марьям ОТНОШЕНИЕ К СТАРШИМ В РУССКОЙ И ПЕРСИДСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	331
Джошевска Наталия Сергеевна АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СООТВЕТСТВИЯ ЗАПРОСАМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.	336
Диабате Дауда ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ НСВ И СВ В ЯЗЫКЕ БАМАНАН В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В МАЛИЙСКОЙ АУДИТОРИИ.	340
Диденко Дарья Олеговна РОМАНТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В «ТАИНСТВЕННЫХ» ПОВЕСТЯХ И. С. ТУРГЕНЕВА.	347
Дилрабои Одилходжа ВЛИЯНИЕ ПОЭЗИИ ХАФИЗА ШИРАЗИ НА ТВОРЧЕСТВО СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА: МОТИВЫ ЛЮБВИ, ПРИРОДЫ И ДУХОВНОСТИ.	352
Дин Сяожун ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНА «БЕЗОПАСНОСТЬ»/«安全» В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ РФ И КНР	356
Дини Лейла ЛЕКСИЧЕСКИЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕДИАДИСКУРСА ИРАНА НА ПЛАТФОРМЕ «ЯНДЕКС.ДЗЕН»	360
Добренький Сергей Иванович, Щурова Анна Валерьевна МОСКВОЦЕНТРИЧНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ИНОСТРАННЫМ СЛУШАТЕЛЯМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ РОССИИ	364

Дорожкина Полина Викторовна, Раиса Чоудхури

«ЕСТЬ В ИНДИЮ ОТ НАС ДОРОГИ»: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

ИНДИЙСКИХ И РУССКИХ ПРИМЕТ 368

Доронина Ирина Михайловна

МЕДИАВИКТИМИЗАЦИЯ ПО НАЦИОНАЛЬНОМУ И РАСОВОМУ ПРИЗНАКУ:

МЕХАНИЗМЫ, ПРОЯВЛЕНИЕ И ПОСЛЕДСТВИЯ 372

Ду Цуйфан

АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА

КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В МЕДИАСФЕРЕ 376

Дынько Маргарита Леонидовна

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ 381

Ельцова Ольга Валерьевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ,

ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ 384

Симанов Даниил Павлович, Ельцова Ольга Валерьевна

ИНТЕГРАЦИЯ НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ В ПРОЦЕСС

ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ. 386

Ершова Елена Владимировна

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО

ПОЛИТИКА (анализ публичных выступлений Эммануэля Макрона) 389

Жванкина Алина Алексеевна, Терентьева Елена Витальевна

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДКАСТ КАК АКТУАЛЬНАЯ МЕДИЙНАЯ ПРАКТИКА

ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 393

Жишкевич Алена Игоревна

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ 398

Жолдошалиева Жылдызкан Эркиновна, Зарипова Мунара Эркиновна

О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 401

Жерлицына Ольга Александровна, Петрова Лиллия Геннадиевна

РОССИЯ В ВОСПРИЯТИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 406

Загуменникова Наталия Васильевна

ТЕНДЕНЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ. . 411

Зайкова Олеся Сергеевна

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТОВ

ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА (иранские студенты в условиях московского вуза) 416

Зайцев Никита Александрович

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

И ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ДИСКУРСОВ 421

Закурдаева Наталья Вячеславовна, Закурдаев Александр Денисович ЧАТ-БОТ «КАНОН» КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОФОНАМИ РУССКОЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ.	425
Заячкова Ксения Владимировна СОПОСТАВЛЕНИЕ И РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ О ТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ, ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И ПОПУЛЯРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ.	430
Зиба Виктория Сергеевна, Милованова Марина Васильевна НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТИВАЦИИ КРАСОТЫ ЖЕНЩИНЫ В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.	435
Зотова Анастасия Борисовна ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ СТРОЕНИЕ УЧЕБНИКА	439
Иванчук Ирина Анатольевна «КОГДА НАРОДЫ, РАСПРИ ПОЗАБЫВ, В ВЕЛИКУЮ СЕМЬЮ СОЕДИНЯТСЯ...» А. С. ПУШКИН И А. МИЦКЕВИЧ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВИДЕНИИ ФИЛОСОФА В. С. СОЛОВЬЕВА	443
Ильхам Кефан СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ОСОЗНАННЫЙ» В КОНТЕКСТЕ ОПИСАНИЯ ОТЦОВСТВА	447
Ифань Чжан ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ (ГРУППОВЫХ) И ТРАДИЦИОННЫХ (ИНДИВИДУАЛЬНЫХ) ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	453
Ян Линфан, Кабанкова Юлия Юрьевна ИССЛЕДОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ТРАНСГРАНИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ РКИ (на примере русскоязычного этноса Китая)	457
Кашкарова Дарья Алексеевна ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕРНЕТ-СУБКУЛЬТУРЫ DEAD INSIDE.	462
Китанина Элла Анатольевна, Си Юйхань АББРЕВИАТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ В РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СМИ	465
Китанина Элла Анатольевна, Ясин Араччиге Дуланджали Прабодха ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ДОБРОТА» В РУССКИХ СКАЗКАХ	469
Клименко Станислав Игоревич ПЕСНЯ О. АРЕФЬЕВОЙ «ТАК ОДНАЖДЫ НОЧЬЮ Я СТАЛ СОБАКОЙ» В КОНТЕКСТЕ РОМАНТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ	474
Кольниченко Елена Викторовна ИДЕЯ ЕДИНСТВА СЛАВЯН И ОБРАЗ ГЕРОЯ-ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА В РАССКАЗЕ СЕРГЕЯ КОЗЛОВА «МОЛИТВА О ПУЛЕ»	479
Кормакова Сожида Тахиржоновна АНАЛИЗ «ВЕРБАЛЬНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ» ПЕРСОНАЖЕЙ СКАЗКИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ЦЕЛЮ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИЙ В СЮЖЕТЕ (на примере сказки П. П. Бажова «Малахитовая шкатулка»)	481

Корнеева Александра Валерьевна ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ	489
Косинская Александра Сергеевна, Гильманов Владимир Хамитович СРЕДНЕВЕКОВАЯ МОДЕЛЬ ДРУЖБЫ В ТВОРЧЕСТВЕ К. С. ЛЬЮИСА	493
Кочарян Марина Ашотовна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ	496
Куприна Ирина Викторовна ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ	501
Куприянова Мария Алексеевна, Куприна Ирина Викторовна ПЕТРОВСКАЯ РЕФОРМА ЯЗЫКА И РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА.	506
Куюте Фуссейни ЧАСТОТНЫЕ ОШИБКИ МАЛИЙСКИХ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА БАМБАРА ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ (<i>идти — ходить, ехать — ездить</i>)	509
Ларцина Станислава Витальевна ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК ИСТОЧНИК МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.	517
Лебедев Алексей Алексеевич, Мамонтов Александр Степанович СИСТЕМА ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗМЕТКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ	523
Лебедева Дарья Олеговна КЕЙС-МЕТОД VS КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ: К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ	527
Леонов Иван Сергеевич, Фу Хуэйжун ОБРАЗ ЛЕСА В ЦИКЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ И. С. ТУРГЕНЕВА	532
Ли Мин-Чунь, Катышев Павел Алексеевич ОБ АСПЕКТАХ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОЛЬФАКТОРНЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЙ СУБЪЕКТА ПАРФЮМЕРНОЙ КРИТИКИ.	535
Ли Сюеци К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ	539
Ли Шуай СЕМАНТИЧЕСКОЕ ВАРИИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАТЕКСТЕ	544
Ливинская Анастасия Олеговна ДИДЖИТАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ИНТЕГРАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	548
Лобова Ирина Викторовна ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ	553
Логвинова Ирина Владимировна М. П. ПОГОДИН О СВЯТЫХ КИРИЛЛЕ И МЕФОДИИ.	557

Локтевич Екатерина Вячеславовна

НЕЙРОСУБЪЕКТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ПЕСЕННОЙ ПОЭЗИИ:
 КОНСТРУИРОВАНИЕ НОВЫХ СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ 561

Лю Сыци

ДИСКУРСИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ МАРКЕР «ПРАВДА» В РУССКИХ ГАЗЕТАХ..... 567

Лу Юйся

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ГРАММАТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ
 С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ПЕРЕНОСА 571

Лю Гэнцзюнь

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СЛОВ «ВПЕРЕДИ»
 И «前» В ЗНАЧЕНИИ ВРЕМЕНИ..... 576

Любимова Кристина Игоревна

ЖЕНСКИЕ СУДЬБЫ НА СТРАНИЦАХ «ТИХОГО ДОНА»: ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ
 И КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ НА ИНТЕРПРЕТАЦИЮ ОБРАЗОВ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ ... 581

Левушкина Анна Максимовна

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ
 С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ TELEGRAM 585

Ляшенко Татьяна Михайловна

СМЕШЕНИЕ АРХЕТИПИЧЕСКИХ РОЛЕЙ В ПОЭМЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ЦАРЬ-ДЕВИЦА» 590

Ма Чао

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ КРИТЕРИЕВ ОТБОРА ЧАТ-БОТОВ
 ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ 595

Мамедов Арслан Русланович, Буграев Максат Курбандурдыевич

ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СЛЕНГ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
 В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ И ТУРКМЕНИСТАНА 599

Маслова Алина Юрьевна, Пальченкова Екатерина Дмитриевна

О ПРОЯВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В СИТУАЦИИ ВОЗРАЖЕНИЯ 603

Мартьянова Ирина Анатольевна

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ..... 607

Миронова Галина Семеновна

ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ
 В ПЬЕСАХ Е. Л. ШВАРЦА «ТЕНЬ» И «ДРАКОН» 610

Мисюкевич Владимир Андреевич

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ТАДЖИКИМ ВОЕННЫМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
 (опыт обучения ИВС на краткосрочных курсах при Министерстве обороны Таджикистана) ... 614

Мо Хайцзюань

ПОНЯТИЕ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ. ... 618

Мохамед Ноха Ахмед

О ВЛИЯНИИ АРАБСКОЙ КУХНИ НА СОВРЕМЕННУЮ РУССКУЮ КУЛИНАРНУЮ ЛЕКСИКУ 622

**Назгибекова Мехриниссо Бозоровна, Рузиева Лола Толибовна,
Ходжиматова Гулчехра Масайдовна**

СТРУКТУРА ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
В 11 КЛАССЕ ШКОЛ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ 626

Набиева Кямаля Гаджи, Мамедова Мехрибан Джамиль

АКЦЕНТНЫЕ ПАРАДИГМЫ ГЛАГОЛА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 632

Налетько Инна Николаевна

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ
ИТАЛЬЯНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 637

Никитина Надежда Евгеньевна

ЛИНГВОКРЕАТИВ КАК СПОСОБ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ
СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ 642

Нямдорж Хулан

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИКАХ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ
И ФОРМИРОВАНИИ ИХ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ 646

Осипов Владимир Николаевич

ПРОЧТЕНИЕ СКАЗКИ А. С. ПУШКИНА В АСПЕКТЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ
ХРИСТИАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ 651

Павлова Ирина Викторовна

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ 660

Павлова Татьяна Александровна

ГЛУБИННЫЕ ОСНОВЫ БИЛИНГВИЗМА 666

Панченко Светлана Владимировна, Юшкова Наталия Анатольевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ 671

Парахонько Людмила Вячеславовна

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ
В ГИМНАЗИЧЕСКИХ И ЛИЦЕЙСКИХ КЛАССАХ 675

Пириева Лейла Мазахир кызы

РАЗВИТИЕ АШУГСКОГО ИСКУССТВА В РАЗНЫЕ ЭПОХИ 682

Пожидаева Елена Валерьевна

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ ... 685

Потапова Мария Андреевна

АФОРИЗМ КАК ЖАНРОВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ САШИ ЧЕРНОГО
(на материале «Сатиры в прозе») 691

Проконина Вера Владимировна

ПРОЕКТ ЭЛЕКТРОННОГО БЕЛОРУССКО-РУССКОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ
«С ДУШОЙ И ОТ ВСЕГО СЕРДЦА» КАК ТРАНСЛЯТОР СПЕЦИФИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
В СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ 696

Пулькина Анна Викторовна, Туровская Екатерина Ивановна ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	699
Рабенко Татьяна Геннадьевна, Алехина Виктория Александровна ОБРАЗ АВТОРА В ЖАНРОВОЙ МОДЕЛИ КОРПОРАТИВНОГО САЙТА	703
Разумкова Надежда Васильевна РУССКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС (из опыта работы)	709
Рахматова Феруза Шухратовна СИМВОЛИЧЕСКАЯ РОЛЬ ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МИХАИЛА АФАНАСЬЕВИЧА БУЛГАКОВА	715
Ревенко Инна Владимировна РАБОТА С ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	718
Ваджихе Резвани ИЗУЧЕНИЕ ОРНАМЕНТОВ В ЖЕНСКИХ ОДЕЖДАХ ИРАНА И РОССИИ НА ФОНЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ МИФОВ	723
Решке Наталья Алексеевна ТРАНСФОРМАЦИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	727
Роговнева Юлия Васильевна ФУНКЦИИ СОЮЗОВ В ОПИСАНИИ ТОВАРА НА МАРКЕТПЛЕЙСАХ	733
Рудаков Михаил Александрович ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ	737
Рудометова Светлана Михайловна ДИАЛЕКТ КАК КУМУЛЯТИВНАЯ БАЗА НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ (на материале мясницких говоров Волгоградской области)	741
Русакова Галина Александровна АДАПТИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	745
Саакян Левон Николаевич, Цинь Шуаньюй ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.	750
Сабадин Сантос Т. Медина Жоан Пауло ПОРЯДОК ПОДАЧИ РУССКОЙ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ В БРАЗИЛЬСКОЙ АУДИТОРИИ	755
Сабитова Наталья Газинуровна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РКИ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ (уровни А1–А2)	760
Салах Абдаллах ПАТТЕРНЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.	763

Салех Люжайн

КОММУНИКАТИВНОЕ ТАБУ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ 767

Сараева Ксения Евгеньевна

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ И ЮЖНОЙ АФРИКИ 774

Сафонова Татьяна Владимировна

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

(по материалам массмедиа) 778

Селезнева Лариса Васильевна, Свиридонова Екатерина Сергеевна

TONE OF VOICE КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ КОМПАНИИ

(на примере госпаблика РАНХиГС) 783

Барсукова-Сергеева Ольга Михайловна, Сунь Синья

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ 787

Сехпеян Анаит Багратовна

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ ВНЕДРЕНИЯ

В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СОВРЕМЕННЫХ ЖАНРОВ ИНТЕРНЕТ-ЛИТЕРАТУРЫ 791

Сидорова Марина Юрьевна, Ли Гуаньяо

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И ТЕКСТОВЫЕ ПРИЕМЫ ДЕЛИНЕАРИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ

(на примере российских учебников по истории Китая) 796

Смирнова Валентина Григорьевна

ЕДИНОСУЩНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО НАЧАЛА ЧЕЛОВЕКА КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩАЯ

ЧЕРТА ЯЗЫКА А. ПЛАТОНОВА (на материале рассказа «Река Потудань») 800

Снигирев Алексей Васильевич

ЗАГолоВок СТУДЕНЧЕСКОЙ СТАТЬИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

(на материале студенческих научных мероприятий в юридическом вузе

в период сентябрь — декабрь 2024 г.) 805

Станкус Екатерина Николаевна

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ РЕЛЯЦИОННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АББРЕВИАТУР 810

Становова Марина Сергеевна

СВОЕОБРАЗИЕ ЗАГолоВочных КОМПЛЕКСОВ ЖУРНАЛИСТСКИХ МАТЕРИАЛОВ,

ПОСВЯЩЕННЫХ ВОЕННОЙ ТЕМАТИКЕ 814

Стенина Наталья Семеновна

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ

НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 819

Сун Сяожань

КОНСТРУКЦИИ С ЭКСПЛИЦИТНО ВЫРАЖЕННЫМ ОТРИЦАНИЕМ В РЕЧИ

ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА: ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ 823

Сунь Умэн

СИМВОЛИКА ЦВЕТА С МИФОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ

В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ 828

Тан Бэйбэй

КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ «ВДОХНОВЕНИЕ»:

РАСШИРЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРАНИЦ В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ 839

Тлиш Сарра

ЭПИТЕТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОТ ТЕОРИИ БУСЛАЕВА И ПОТЕБНИ

ДО СОВРЕМЕННОЙ КЛАССИФИКАЦИИ 845

Тимофеева Марта Николаевна

ТРАНСКУЛЬТУРНОЕ СОЗНАНИЕ К. Д. БАЛЬМОНТА (на примере рассказа «Почему идет снег») ... 851

Токарев Григорий Валериевич

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 855

Токарев Григорий Валериевич

ПРИЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ НА ПАТЕНТ 858

Токарева Марина Васильевна

КЛУБ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ДРУЖБЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 863

Толоконникова Ольга Александровна

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО 867

Турилова Мария Валерьевна

ТЕМА СЕМЬИ В СБОРНИКЕ СТИХОВ «САВЕЛЬИЧ И ЛАСТОЧКА» Д. Э. ШНОЛЯ 871

Урунова Раиса Джавхаровна

ПАРАДИГМЫ РУССКИХ МЕСТОИМЕНИЙ В ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ 876

Ферештех Занганех, Мочалова Татьяна Ивановна

ГЛАГОЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ БЫСТРОТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 881

Филиппова Елена Владимировна

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РОЛЕВЫХ ИГР 886

Федорова Мария Александровна

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ОБОЗНАЧЕНИИ МЕСТА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ 889

Фомичев Евгений Александрович, Волкова Елена Николаевна

ПРИМЕНЕНИЕ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТА В ОБУЧЕНИИ РКИ 893

Хабибулина Анна Александровна

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 899

Халеева Ольга Николаевна, Горбаналия Нилюфар

ОПЫТ РАСПРОСТРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА РУССКО-ПЕРСИДСКИМИ ШКОЛАМИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА В ИРАНЕ 905

Хамидова Гульнара Юлдашбаевна

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ 908

Хань ЮеВЫРАЖЕНИЕ СОВМЕСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И КИТАЯ В УСТНЫХ ЖАНРАХ
ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТАХ СЕТИ ИНТЕРНЕТ 911**Хао Цзэлунь**ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ЖАРГОНЕ:
ОСОБЕННОСТИ, ФУНКЦИИ И КУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ 916**Хушвахтова Жанна Бегиджоновна**ДВУАЗЫЧИЕ КАК ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ТАДЖИКИСТАНА. 920**Цин Минъю**

ТРУДНОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДЕКОДИРОВАНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ 924

Цяо Цзинвэнь

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В НОВОГОДНИХ ПОЗДРАВЛЕНИЯХ КИТАЯ И РОССИИ 928

Чайбок-Тверефу Ильдико, Дзядык Юрий ИвановичЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ
В ИНОАЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ. 933**Чередникова Анна Юрьевна**

ПОЛИТИКА ДИАЛОГА КУЛЬТУР И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СТАБИЛЬНОСТЬ РОССИИ . . . 940

Черненко Наталья Михайловна

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 944

Чжан МэнкэМОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ 951**Чжан Тунъюэ**О СОДЕРЖАНИИ ОМОНИМИЧНОЙ ФОРМЫ СЛОВСОЧЕТАНИЯ-КОЛЛОКАЦИИ
«ЦИФРОВОЙ ЧЕЛОВЕК» 955**Чжан Шань**СИТУАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ. 960**Чжан Юйин**

БЫТОВЫЕ ПРИМЕТЫ КАК ФРАГМЕНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА 966

Чжан ЮйсиСЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ
В РУССКОАЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ. 970**Чжао Сюэмэй**ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ
РОССИЙСКИХ ГОРОДОВ. 975

Чжоу Ло

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЧАТ-БОТОВ 978

Чжоу Шуолей

ИНТЕГРАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ СТАРШИХ
ШКОЛАХ: ЧЕТЫРЕХМЕРНАЯ СТРАТЕГИЯ НА ОСНОВЕ СТАНДАРТА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ 981

Чэнь Сыюй

МЕТАФОРА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НОВОСТЕЙ РОССИЙСКИХ СМИ. 985

Шагаева Светлана Александровна

УПРАЖНЕНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ А2 989

Шкуран Оксана Владимировна, Карпинская Наталья Владимировна

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА КАК КОГНИТИВНЫЙ МОТИВАТОР УСВОЯЕМОСТИ
РУССКОГО ЯЗЫКА 995

Шрея

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ 1001

Шутова Марина Николаевна

ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
(уровень В1–В2) 1006

Энс Елизавета Сергеевна

ОБРАЗ АВТОРА ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА
(на примере инаугурационного выступления В. В. Путина 2024 г.). 1011

Эсер Ахсен

ДВА ЯЗЫКА — ОДИН ПИСАТЕЛЬ: БИЛИНГВАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
И ЛИТЕРАТУРА НАЗЫМА ХИКМЕТА 1014

Юдина Татьяна Анатольевна

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .. 1018

Якунина Ангелина Алишеровна

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТАТУСА КОНЦЕПТА «ДОМ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА 1022

Ян Лю

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РЕЧЕВОМУ ЖАНРУ ПОЗДРАВЛЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ 1026

Янь Чжо

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ ДИСКУРСИВНЫХ КАРТИН МИРА В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ
ПУБЛИКАЦИЯХ СМИ ПО ТЕМЕ «ДОЛГОЛЕТИЕ» (2023–2024 гг.) 1030

Петрова Лиллия Геннадиевна

ИЗУЧЕНИЕ МНОГОТОЧИЯ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ
(на примере рассказа А. П. Чехова «Злой мальчик»). 1035

«УСАДЕБНАЯ» ИДЕНТИЧНОСТЬ В СВЕТЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА (на примере русской литературы)

Аннотация: понятие идентичности преимущественно осмысливается в аспекте нарративной деятельности индивида («я — это история моей жизни»). Однако существует альтернативный способ построения самоидентификации личности, который можно назвать тезаурусным («я — сумма представлений о себе»). В статье на примере произведений русской литературы показано, как тезаурусные категории могут выступить инструментом описания идентичности литературного персонажа, который связывает свое существование с усадебным миром.

Ключевые слова: усадьба, усадебная идентичность, тезаурус, нарратив, концепт, русская литература.

Впервые понятие идентичности возникает в философских трактатах XVII–XVIII вв. [5: 155–160], однако осознаваемой единицей научного дискурса становится в 50-х гг. XX в. Речь идет, прежде всего, о работах Э. Эриксона [13]. Под идентичностью психолог понимал осмысление субъектом целостности и единственности своего «я», а также причисление себя к той или иной социальной группе. Важный импульс дальнейшему осмыслению рассматриваемого феномена придали исследования, посвященные проблеме наррации. По утверждению французского философа П. Рикера, «о единстве конкретной жизни» можно судить лишь «под знаком повествований, которые учат с помощью рассказа соединять прошлое и будущее» [5: 197–198]. Эта мысль активно развивалась в когнитивной психологии [14–16].

Но всегда ли представление субъекта о себе самом зиждется на повествовательном фундаменте? Этим вопросом задается М. Н. Эпштейн. Ученый справедливо подчеркивает: «<...> сознание не сводится к воспоминанию о событиях <...> Сознание имеет свой словарь, свой тезаурус, который охватывает все содержание жизни не во временной последовательности, а как предстоящее мне здесь и сейчас, во всем объеме памятного мне бытия <...> Если нарратив — это временной срез жизни в последовательности ее событий, то тезаурус — котинуум событий, одновременно предстоящих сознанию <...>» [12: 49]. Неслучайно в современных психологических исследованиях фигурирует такой термин, как «персональный тезаурус» [6; 7]. Его можно определить как «часть индивидуального ментального словаря, кодирующего ключевые единицы экзистенциального опыта» [7: 21].

Знания, очерченные тезаурусом, иерархизируются относительно ценностного ядра, с которым эпистемологическое «я» себя ассоциирует, и образуют «определенные зоны, концентрические круги вокруг субъекта», одни из них «ближе, другие дальше от центра и в этом отношении — *более-свои* и *менее-свои* (соответственно *менее-чужие* и *более-чужие*)». Часть информации «воспринимается субъектом как *чуждая* и если и пересекает границу тезауруса, то только в форме ее критики» [4: 123].

Обозначенная выше триада может выступить моделью описания идентичности литературного персонажа, который тем или иным образом связывает свое существование с усадебным миром. Подобный персонаж достаточно часто встречается в произведениях русской литературы, начиная от классической прозы и заканчивая текстами XX–XXI вв. При этом фигура «усадебного» героя пока не осмыслялась системно, в исторической динамике ее формирования. Настоящая статья призвана хотя бы частично восполнить данный пробел, не претендуя на исчерпывающее изучение поставленной проблемы.

Так, героем русского романа XIX в. усадьба мыслится как *родовое гнездо* (по мнению В. Г. Щукина, «миф дворянского гнезда» выступает смысловым ядром т. н. «усадебного текста» [11: 316–337]). Яркий тому пример — Николай Кирсанов в «Отцах и детях» (1862) И. С. Тургенева. Персонаж искренне предан родному дому, что отражается в целом комплексе представлений, составляющих тезаурус «усадебной» личности: «Полчаса спустя Николай Петрович отправился в сад, в свою любимую беседку» [8: 54]; он «продолжал ходить и не мог решиться войти в дом, в это мирное и уютное гнездо, которое так приветно глядело на него всеми своими освещенными окнами; он не в силах был расстаться с темнотой, с садом, с ощущением свежего воздуха на лице и с этою грустию, с этою тревогой...» [8: 56]. Интересно, как герой ценностно градуирует «усадебные» концепты — некоторые из них приобретают негативный оттенок, а какие-то, напротив, наделяются исключительно позитивным смыслом: «„Не в том ли состоит это преимущество, что в них [молодых людях. — А. А.] меньше следов барства, чем в нас?“ Николай Петрович потупил голову и провел рукой по лицу. „Но отвергать поэзию? — подумал он опять, — не сочувствовать художеству, природе?..“» [8: 54]. Эстетическая восприимчивость (*более-свое*), а отнюдь не социальная привилегированность, составляет ядро персонального тезауруса героя. Отрицание красоты принципиально *чуждо* тургеневскому идеалисту — базаровский нигилизм для него неприемлем. Однако это вовсе не означает, что сам Базаров предстает в глазах Николая Петровича врагом — ведь он *гость* и в этой ипостаси включается в тезаурус хозяина усадьбы, не переставая быть *чужим*, но и не становясь *чуждым*. Примечательно, что Базарову недоступна идентичность Кирсанова-отца. Именно барство разночинец считает основой самосознания дворянина: «<...> и когда на четвертой версте, при повороте дороги, в последний раз предстала его глазам развернутая в одну линию кирсановская усадьба с своим новым господским домом, он только сплюнул и, пробормотав: „Барчуки проклятые“, плотнее завернулся в шинель» [8: 150].

На исходе XIX столетия, в связи с постепенным угасанием аристократической культуры, вера в сословное превосходство оказывается исходным пунктом теперь уже «псевдоусадебной» самоидентификации. Именно так позиционирует себя Рашевич из чеховского рассказа с весьма характерным названием «В усадьбе» (1894). Обращаясь к следователю Мейеру, герой заявляет, что «белая кость — не предрассудок, не бабья выдумка. Белая кость <...> имеет естественно-историческое оправдание <...> для меня такие слова, как порода, аристократизм, благородная кровь, — не пустые звуки» [9: 333]. Тезаурус Павла Ильича парадоксальным образом «абсорбирует» базаровскую естественно-научную картину мира — то, что прежде было *чуждо* «усадебному» субъекту, становится для него *своим*: «Благодаря строгому половому подбору <...> высокие душевные качества передавались из поколения в поколение во всей их чистоте <...> Тем, что у человечества есть хорошего, мы обязаны именно природе» [9: 334–335].

Последняя понимается Рашевичем совершенно иначе, нежели Николаем Кирсановым: для персонажа Чехова это не предмет любования, а беспощадная естественная сила, которая обеспечивает неприкосновенность родовому гнезду. Рашевич противопоставлен Кирсанову еще и потому, что дискредитирует концепт гостеприимства. Мейер, терпеливо выслушивающий оскорбительный монолог собеседника, в конце концов не выдерживает и признается, что он «мещанин» и что его «отец был простым рабочим» [9: 339], после чего спешно покидает жилище Павла Ильича. Сам того не желая, «дарвинист» вынуждает своего гостя уйти, поскольку тот не может оставаться в доме, где он не просто *чужой* (т. е. принимаемый, несмотря на свою «инаковость»), а *чуждый* (хотя изначально Рашевич планировал выдать за него дочку Женю).

На рубеже XIX–XX вв. литературный персонаж формирует «постусаддебную» идентичность: само родовое гнездо в его восприятии *чужое*, незнакомое. Внутреннее самопозиционирование героя происходит не на синхронном уровне, а в диахроническом срезе: «я» рассматривает себя не по отношению к наличной действительности, а перед лицом исторического пошлого. Так, в произведении Г. И. Чулкова «Сестра» (1909) герой-рассказчик, очутившись в имении покойной тетки, замечает, что «от всего вяло духом старины, забвения». В тезаурусе персонажа преобладают смертные и мистические концепты. «Я вспомнил лицо моей тетки, <...> вспомнил портреты моего деда, прадеда и всех этих моих чопорных предков, добродетельных и коварных, влюбчивых и жестоких, благородных и преступных. Они простирали ко мне свои руки, утомленные загроможденной жизнью, и звали меня на свои таинственные пути» [10]. Встреча героя с призраком умершей родственницы не делает усадебный универсум *своим*, а наоборот, еще сильнее сгущает окутывающий его ореол загадочности.

В первые десятилетия XX в. начинается процесс превращения усадьбы в музей. Меняются носители культурной памяти: теперь это не наследники дворянских семей, а экскурсоводы и посетители. Первые еще могут по крайней мере косвенно принадлежать к усадебному миру, вторым же он, как правило, *чужд*. В повести Н. Огнёва «Дневник Кости Рябцева» (1927) об имении князей Урусовых рассказывает школьникам сторож (когда-то он служил помещику). О. А. Богданова подчеркивает: «<...> не наблюдается никакого эстетического или мировоззренческого воздействия изящных интерьеров дворца и экспонатов музея на школьников. Страх сторожа перед привидением, за которым, возможно, стоит трагическая история возвышенной любви, для них только повод к розыгрышу и опасным шуткам <...>» [1: 189]. В то же время музейное пространство может стать поводом для временного воссоздания, казалось бы, навсегда утраченной «усадебной» идентичности, источником воображаемого перемещения «я» в чуждое прошлое. В «Несрочной весне» И. А. Бунина (1923) герой-рассказчик, посетивший старинную усадьбу, реактуализирует концепт красоты, как будто вторя тургеневскому дворянину в его поэтической восторженности: «И всюду глядели на меня бюсты, статуи и портреты, портреты... Боже, какой красоты на них женщины! Какие красавцы в мундирах, в камзолах, в париках, в бриллиантах, с яркими лазоревыми глазами! <...> сквозь решетки видна радостная зелень кустов, радостный солнечный день, все такой же, такой же, как и сто, двести лет тому назад» [2: 387–388].

Отчуждение познающего и самопознающего субъекта от усадебного прошлого достигает кульминации в повести С. Д. Довлатова «Заповеднику» (1982). Сотрудники Михайловского и Тригорского буквально осуществляют *подмену тезауруса*: родовое

гнездо трансформируется в публичное пространство, наполненное всевозможными подделками, имитирующими усадебную среду («войлочные бакенбарды» официанта [3: 347], изображение Закомельского, выдаваемого директором музея за портрет Ганнибала [3: 353], легендарная аллея Керн, «выдумка Гейченко» [3: 410]); мнимые хозяева заповедника — методисты и экскурсоводы, которые чувствуют себя здесь как дома (Пушкин — их «коллективная собственность» [3: 369]); место гостей усадьбы занимают туристы, на самом деле не интересующиеся пушкинским наследием: «К поэзии эти люди, в общем-то, равнодушны. Пушкин для них — это символ культуры. Им важно ощущение — я здесь был. Необходимо поставить галочку в сознании. Расписаться в книге духовности...». Музей-усадьба оказывается ненастоящим своим, некой *симуляцией своего*. Причем подлинное в подобных условиях опознается как *чуждое*. Марианна Петровна выведывает у Алиханова, за что же он любит Пушкина. Тот вначале пытается уйти от ответа на раздражающий его вопрос, но все-таки сдается перед напором собеседницы и делится своими соображениями. Возможно, звучат они несколько занудно, но герой старается быть объективным: «Что ж, слушайте. Пушкин — наш запоздалый Ренессанс. Как для Веймара — Гёте. Они приняли на себя то, что Запад усвоил в XV–XVII веках. Пушкин нашел выражение социальных мотивов в характерной для Ренессанса форме трагедии» и т. д. Литературоведческий комментарий новоиспеченного экскурсовода встречает яростный отпор методиста: «При чем тут Гёте? — спросила Марианна. — И при чем тут Ренессанс?». Тезаурус Марианны Петровны не знает этих понятий. Алиханов саркастически «переводит» их на доступный ей «язык»: «Ни при чем! — окончательно взбесился я. — Гёте совершенно ни при чем! А Ренессансом звали лошадь Дон Кихота. Который тоже ни при чем! *И я тут, очевидно, ни при чем*» [3: 361–362; курсив наш. — А. А.] — выделенная курсивом фраза видится особенно важной в свете обсуждаемой нами проблематики. Персонаж не в состоянии примирить свое «я» с музейно-усадебными симулякрами: он говорит на другом «языке», использует иной «ментальный словарь». Единственный способ приобщиться к литературно-усадебному наследию, *освоить* его (не будучи актором «усадебного нарратива») — не покидать границ тезауруса, ценностная константа которого — *интенция понимания*. Готовые формулы («Пушкин — наша гордость!» [3: 362] и т. п.) герой рассматривает только как часть экскурсионного «спектакля», а в свободное время знакомится с «редкими книгами о Пушкине», перечитывает «его беллетристику и статьи» [3: 384].

«Усадебная» идентичность и ее производные («псевдо-» и «постусадебная» идентичности) формируются благодаря различным тезаурусным рядам, которые пересекаются и сталкиваются между собой. В докладе представлен лишь небольшой аналитический набросок, демонстрирующий этот сложный и противоречивый процесс. Более детальный отбор исследуемого материала позволит уточнить наши наблюдения и усовершенствовать апробированный методологический инструментарий.

Литература

1. Богданова О. А. Усадьба и дача в русской литературе XIX–XX вв.: топика, динамика, мифология: монография. — Вып. 1. — М.: ИМЛИ РАН, 2019. — 288 с. — (Серия «Русская усадьба в мировом контексте»).
2. Бунин И. А. Несрочная весна // Бунин И. А. Собрание сочинений: в 8 т. — М.: Московский рабочий, 1995. — Т. 4. — С. 382–392.

3. Довлатов С. Заповедник // Довлатов С. Собрание прозы: в 4 т. — Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус. — Т. 1. — С. 345–444.
4. Луков Вал., Луков Вл. Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания. — М.: Национальный институт бизнеса, 2008. — 784 с.
5. Рикер П. *Я-сам* как другой. — М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. — С. 155–160. [The «Estate» Identity in the Light of the Thesaurus Approach (on the Example of Russian Literature)].
6. Сапогова Е. Е. Концепт «жизнь» в персональных тезаурусах взрослых людей // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Психология. — 2020. — Т. 10. Вып. 2. — С. 98–127.
7. Сапогова Е. Е. Персональный тезаурус: смысловое кодирование экзистенциального опыта // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / отв. ред.: Г. А. Вайзер, Т. А. Попова, Н. В. Кисельникова. — М.: Психологический институт РАО, 2020. — С. 21–25. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42780648_81777474.pdf (дата обращения: 04.03.2025).
8. Тургенев И. С. Отцы и дети // Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. — М.: Наука, 1981. — Т. 7. — С. 7–188.
9. Чехов А. П. В усадьбе // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. — М.: Наука, 1977. — Т. 8. — С. 333–341.
10. Чулков Г. И. Сестра // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова. — URL: http://az.lib.ru/c/chulkow_g_i/text_0030.shtml (дата обращения: 04.03.2025).
11. Щукин В. Г. Российский гений просвещения. Исследования в области мифопоэтики и истории идей. — М.: РОССПЭН, 2007. — 610 с.
12. Эпштейн М. Н. Жизнь как тезаурус // Московский психотерапевтический журнал. — 2007. — № 4. — С. 47–56.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Флинта, 2006. — 342 с.
14. Bruner J. The Narrative Construction of Reality // Critical Inquiry. — 1991. — Vol. 18. — № 1. — P. 1–21.
15. McAdams D. P. The Psychology of Life Stories // Review of General Psychology. — 2001. — № 5. — P. 100–122.
16. McLean K. C. Late Adolescent Identity Development: Narrative Meaning Making and Memory Telling // Developmental Psychology. — 2005. — № 41. — P. 683–691.

Agratin A. E.

Russian State University for the Humanities

«HOMESTEAD» IDENTITY IN THE LIGHT OF THESAURUS APPROACH (on the example of Russian literature)

Abstract: The concept of identity is predominantly conceptualized in terms of an individual's narrative activity ("I am the story of my life"). However, there is an alternative way of constructing an individual's self-identification that can be called thesaurus ("I am the sum of ideas about myself"). The article shows how thesaurus categories can serve as a tool for describing the identity of a literary character who associates his existence with the estate world (on the example of Russian literature).

Keywords: estate, estate identity, thesaurus, narrative, concept, Russian literature.

АНАЛИЗ ОБЪЕКТОВ КОНТРОЛЯ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ЧТЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МОДУЛЕ «ПРАВОВЕДЕНИЕ» ТИПОВОГО ТЕСТА ПО РКИ

Аннотация: настоящая статья посвящена проблеме совершенствования профессионального модуля теста по РКИ. Авторы анализируют объекты контроля сформированности навыков чтения у иностранцев, владеющих русским языком как иностранным на уровне В1, заложенных в профессиональном модуле «Правоведение», обосновывая необходимость создания четких требований, позволяющих адекватно оценивать уровень владения языком у иностранцев, планирующих связать свою профессиональную деятельность с правовой сферой. В статье также предлагаются примеры заданий, которые могут использоваться для оценки уровня В1 в учебно-профессиональной сфере общения на уровне владения русским языком В1.

Ключевые слова: система тестирования по русскому языку как иностранному, ТРКИ, профессиональный модуль, уровни владения русским языком как иностранным.

Вопросы лингводидактического тестирования в настоящее время активно обсуждаются на различных площадках, в т. ч. в сфере теории и практики обучения РКИ. С конца XX в. в России функционирует единая государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Данная система обеспечивает независимый и объективный контроль, позволяя измерять и подтверждать уровень владения русским языком как иностранным, вне зависимости от места, времени и формы обучения. Уровни РКИ (от А1 до С2) и требования к ним утверждены приказом Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. [2], а основное содержание языковой компетенции и требования к речевым умениям по уровням владения русским языком как иностранным представлены в Требованиях (В1) [9], Стандартах (В2, С1, С2) [3], а также в Лингводидактических программах [7].

Помимо сертификационных тестов, определяющих уровень общего владения языком, в российской системе лингводидактического тестирования разрабатываются стандартизированные тесты по русскому языку для иностранцев, направленные на определение уровня коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. В таких модульных тестах учитываются профессиональные потребности иностранцев, желающих получить высшее образование в вузах России. Профессиональный модуль соответствует номенклатуре

специальностей и проверяет умения решать когнитивно-коммуникативные задачи как в учебной, так и в учебно-научной, учебно-профессиональной и профессиональной сферах общения [1: 35]. В системе модульных тестов также различают 4 уровня: Первый сертификационный уровень, Второй сертификационный уровень, Третий сертификационный уровень и Четвертый сертификационный уровень.

Данные тесты предназначены для иностранных абитуриентов и учащихся (студентов, бакалавров, магистрантов и аспирантов) российских вузов. Кроме того, профессионально ориентированные тесты могут использоваться также для определения уровня коммуникативной компетенции иностранных граждан, уже получивших высшее образование и работающих по специальности у себя в стране или в других странах [10].

Проблемам совершенствования и необходимости доработки тестов по РКИ посвящено достаточное количество научных работ. Отметим, в частности, научные статьи Л. П. Клобуковой, А. В. Сазоновой, Е. Г. Кольовска, В. А. Степаненко, рассматривающие особенности субтеста «Чтение» (уровни A1, A2, B1) в сравнении с аналогичным субтестом европейских систем тестирования. Авторы анализируют структуру, содержание и типы тестовых заданий, включенных в субтест «Чтение» в российской системе языкового тестирования с одной стороны и немецкой и финской с другой стороны [5; 6].

Целью данной работы является анализ объектов контроля при определении уровня коммуникативной компетенции в области чтения в «Тесте по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Правоведение» [9].

Уровень B1 по общеевропейской шкале компетенций владения иностранным языком (CEFR) предполагает средний уровень владения языком, достаточный для решения коммуникативных задач в повседневной жизни. Так, субтест «Чтение» «Типового теста по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» в рамках системы ТРКИ в большинстве заданий проверяют сформированность навыков и умений в изучающем чтении текстов культурно-страноведческого характера: навыков извлечения основной информации, понимания главной идеи текста, определения значения отдельных слов в контексте. Однако для успешного функционирования в профессиональной среде необходимо более глубокое и специфическое овладение навыками чтения, чем это требуется для бытового общения, поэтому этого тестирование навыков чтения на уровне B1 в профессионально ориентированном контексте требует специфического подхода к выбору объектов контроля и разработке соответствующих заданий.

Рассмотрим содержание субтеста «Чтение» профессионально ориентированного теста РКИ «Правоведение» (уровень B1) и объекты контроля навыков и умений чтения в нем.

Часть 1 анализируемого теста содержит предложения и к каждому из них три варианта предложений, один из которых является близким по содержанию.

В части 2 предложен адаптированный текст о крестьянской и судебной реформах, проведенных во время правления императора Александра II, ознаменовавших начало создания системы законов Российского государства.

Часть 3 содержит текст о рабстве и судопроизводстве США.

Ознакомившись с содержанием субтеста «Чтение» и методическими рекомендациями к профессиональному модулю «Правоведение», находим некоторые противоречия.

Во-первых, в качестве целей теста заявлена «проверка уровня сформированности речевых навыков и умений поискового чтения, изучающего чтения и чтения с общим охватом содержания на материале текстов научного стиля речи (юридический профиль)» [8: 38]. Анализ предложенных в тесте заданий показывает, что навыки поискового чтения не проверяются. Заметим, что некоторые методисты рекомендуют при подготовке иностранных студентов к учебно-профессиональной сфере общения обучать только изучающему чтению [4: 171]. Один из последних вышедших в печати профессиональных модулей в качестве целей теста «Чтение» обозначает только проверку сформированности речевых навыков и умений изучающего чтения [8: 37]. Большинство заданий к текстам частей 2 и 3 проверяют умения понять основное содержание текста и его смысловых частей, а также дополнительную информацию, т. е. относятся к заданиям по изучающему чтению. В заданиях на выбор названия прочитанного текста отражена стратегия чтения текста с общим охватом содержания.

Во-вторых, адекватность речевого поведения читающего создатель теста «Чтение» профессионально ориентированного теста РКИ «Правоведение» (уровень В1) предлагает проконтролировать, оценив «умение прогнозировать ответную реакцию на базе описанной ситуации (позиции 1–8)» [9: 38]. Данное умение относится скорее к сфере продуцирования устной речи и вряд ли может быть проверено в заданиях 1–8 анализируемого теста: «Прочитайте фразы и выберите близкую по содержанию». Выполнение данных заданий предполагает умение иностранца производить синонимические замены лексико-грамматических конструкций, таких, как *кто обладает чем — кто имеет что, что играет какую роль в чем — что оказывает какое влияние на что и др.*, а также проверяет собственно лексические знания в области синонимии (*позволять — разрешать*), умения производить лексико-грамматические синонимичные замены (*изучать — заниматься изучением*) и др.

Проведенный анализ содержания и характера заданий к текстам для чтения в анализируемом тесте позволяет сделать вывод о том, что данный субтест требует существенных доработок. Следует также отметить, что авторам статьи не известны другие опубликованные модульные тесты по специальности «Правоведение/Юриспруденция», поэтому очевидно, что такой тест необходимо разработать с учетом современных подходов к созданию тестовых материалов: разнообразие используемых типов тестовых заданий (не только заданий с множественным выбором, но и заданий открытой формы) [6: 130], включение текстов, затрагивающих актуальные стороны жизни современного человека (в профессиональном модуле — специалиста или будущего специалиста), волнующие его проблемы [5: 1273].

В связи с вышесказанным считаем, что объекты контроля должны охватывать широкий спектр навыков чтения, включая:

- **Понимание лексики и грамматики.** Текст должен соответствовать уровню В1, но в то же время включать задания, проверяющие понимание специальной терминологии и грамматики, характерной для юридических текстов. Это может

быть как прямое тестирование лексических единиц (например, сопоставление терминов с их определениями), так и опосредованное, требующее понимания контекста и смысловых связей между словами и предложениями.

- **Понимание основной идеи текста.** Иностранцы студенты должны уметь быстро определить основную тему и цель разных типов юридических текстов, таких, как выдержки из законодательных актов, фрагменты судебных решений, статьи из юридических журналов, контракты. Тест должен включать задания, направленные на проверку этого навыка, например, вопросы с выбором одного правильного ответа из нескольких предложенных вариантов (множественный выбор), задания на составление краткого резюме текста или на определение главной идеи каждого абзаца.
- **Извлечение конкретной информации.** Работа с юридическими документами требует точного извлечения конкретных данных, фактов, дат, имен и цифр. Задания, направленные на проверку этого навыка, могут включать в себя поиск информации в тексте, заполнение таблиц, сопоставление информации из разных частей текста. Важно использовать разнообразные форматы заданий, чтобы оценить не только скорость, но и точность извлечения информации.
- **Понимание логической структуры текста.** Юридические тексты часто имеют сложную логическую структуру, включающую аргументацию, выводы, доказательства. Тест должен проверить способность понимать последовательность изложения, причинно-следственные связи и аргументационные линии, которые используются в тексте. Задания могут включать в себя расположение абзацев в правильном порядке, определение логических связей между частями текста, определение авторской позиции.
- **Дедуктивное и индуктивное мышление.** Анализ юридических документов требует не только прямого понимания текста, но и способности делать выводы, строить гипотезы на основе предоставленной информации. В тесте должны присутствовать задания, проверяющие навыки дедуктивного и индуктивного мышления, например вопросы, требующие вывода на основе предоставленных фактов или анализа скрытого смысла в тексте.

Для оценки умений чтения необходимо использовать разнообразные виды заданий:

- задания на понимание главной идеи — для определения основной темы текста;
- задания на извлечение специфической информации для того, чтобы найти конкретные факты или данные в тексте;
- задания на установление взаимосвязи между частями текста для понимания логической последовательности изложения информации;
- задания на определение значения слов в контексте для проверки пассивного словарного запаса;
- задания на сравнение информации из различных источников для развития критического мышления.

Разработка профессионально ориентированного теста по чтению на уровне B1 представляет собой сложную задачу, требующую учёта множества факторов.

Выбор объектов контроля, методов оценки и критериев должен быть основан на тщательном анализе требований к профессиональному модулю на уровне В1. Система ТРКИ может служить основой для разработки таких тестов, но требует дополнения и адаптации к конкретным профессиональным модулям и уровням владения языком. Включение специфической профессиональной лексики и ситуаций в задания также является ключевым аспектом создания действительно эффективного и релевантного теста.

Литература

1. Аду С. С., Яковченко А. А. Понятие, структура и содержание профессионального модуля теста по РКИ // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Материалы Международной научно-практической конференции «XXV Кирилло-Мефодиевские чтения». — М., 2024. — С. 34–38.
2. ГАРАНТ. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним»: [сайт]. — URL: <https://base.garant.ru/70679090/> (дата обращения: 27.03.2025).
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I, II сертификационные уровни. Профессиональные модули. / Н. П. Андриюшина, Т. Е. Владимирова, И. Н. Афанасьева и др. — СПб.: Златоуст, 2000.
4. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. — СПб.: Златоуст, 2006. — 272 с.
5. Клобукова Л. П., Кольовска Е. Г., Степаненко В. А. Сопоставительный анализ структурно-содержательных характеристик субтеста «Чтение» в российской и немецкой системах лингводидактического тестирования (уровень В1) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года). — СПб.: РОПРЯЛ СПб. — С. 1269–1274.
6. Клобукова Л. П., Сазонова А. В. Специфика определения уровня коммуникативной компетенции в области чтения в российской и финской системах языкового тестирования // Преподаватель XXI век. 2021. — № 3. — Часть 1. — С. 122–132.
7. Лингводидактическая программа по РКИ: элементарный уровень, базовый уровень, первый сертификационный уровень / З. И. Есина, А. С. Иванова и др. — М., 2017.
8. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Естественнонаучный и технический профили». I сертификационный уровень / И. И. Баранова, И. А. Гладких, В. В. Стародуб. — СПб.: Златоуст, 2019. — 72 с.
9. Типовые тесты по русскому языку как иностранному: I сертификационный уровень: Профессиональный модуль «Правоведение» / Н. М. Воробьева. — М.; СПб.: ЦМО МГУ: Златоуст, 2002. — 56 с.
10. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. / Андриюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимирова Т. Е., Иванова А. С., Клобукова Л. П. и др. — СПб.: Златоуст, 2020.

**ANALYSIS OF CONTROL OBJECTS IN DETERMINING THE
LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN READING
IN THE PROFESSIONAL MODULE “JURISPRUDENCE”
OF THE TESTING SYSTEM FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract: The article is devoted to the problem of improving the professional module of the testing system for Russian as a foreign language (TRFL). The authors analyze the objects of control over the formation of reading skills of foreigners who speak Russian as a foreign language at the level of B1, embedded in the professional module “Jurisprudence”, substantiating the need to create clear and reasonable requirements that allow to adequately assess the level of language proficiency of foreigners who plan to link their professional activity with the legal sphere. The article also offers examples of tasks that can be used to assess the B1 level in the educational and professional sphere of communication at the level of Russian language proficiency B1.

Keywords: testing system for Russian as a foreign language (TRFL), professional module, levels of proficiency in Russian as a foreign language.

Безкоровайная Галина Тиграновна
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
begati1@yandex.ru

ЛЕКСЕМЫ-НОМИНАНТЫ ЗНАТИ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация: в статье рассмотрены лексемы-номинанты знати в русском и английском языках, входящие в тематическую группу «Титул». По материалам толковых и ассоциативных словарей отобраны примеры, проанализированы состав, структура, этимология и другие особенности данной тематической группы. Сопоставляются семантические поля русского и английского языков, объединяющие почетные звания представителей благородных сословий и их функции в текстах романов русских и английских писателей XIX века.

Ключевые слова: языковая картина мира, лексемы-номинанты, социальная лексика, титулы.

Лексический состав любого языка отражает как историю, так и культуру народа. И. А. Бодуэн де Куртенэ подчеркивал: «Периоды развития языка не сменяются поочередно, как один караульный другим, но каждый период создает что-то новое, что при незаметном переходе следующий составляет подкладку для дальнейшего развития» [1: 75]. Рассмотрение пласта лексики различных языков в определенном историческом периоде остается перспективным, а проблема связи и взаимодействия человека с окружающим миром через речевую деятельность является актуальной, хотя ей посвящено достаточно большое количество работ. В. И. Поставалова отмечает: «Картина мира есть целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, а не какой-либо одной ее стороны. Картина мира как глобальный образ мира возникает у человека в ходе всех его контактов с миром. Опыты и формы контактов человека с миром в процессе его постижения характеризуются чрезвычайным разнообразием» [5: 19–20].

Такие лексемы, которые номинируют социальные роли людей в зависимости от эпохи, зафиксированы в лексикографических источниках. Слова — не только носители актуальной информации, передаваемой в ходе речевой коммуникации, но и накопители социально-исторической, экспрессивно-эмоциональной, оценочной информации.

Рассмотрим определение самого понятия «титул». Это «почетное владетельное или родовое звание, требующее соответствующего титулования (величество, сиятельство, высочество). *Императорский титул. Княжеский титул.* Наименование кого-, чего-л. (обычно высокое, почетное) по роду занятий, общественному положению, каким-л. отличительным особенностям» [3]. Согласно ассоциативному словарю, со словом «титул» ассоциируются слова: *звание, король, награда, почет граф, царь,*

трон, статус, лист, медаль, королева, ранг, корона, титульный, принц, князь, герцог, название, победа, правитель, император, орден, звезда, наследство, титулованный, чин, барон, человек, престиж, дворянин, присвоить, род, сан, знать, особа, власть, заслуга, должность, положение, принцесса, повелитель, имя, сила, стул, знамя, семья, спорт, рыцарь, престол, советник, богатство, титулярный, покровитель [6].

Напомним, что «языковая картина мира — это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа» [7: 54]. Именно поэтому рассмотрение лексем-титуллов в двух языках позволяет определить сходства и различия в языковой картине мира представителей разных стран.

Появление социальной лексики, к которой относятся титулы, связано с историческим развитием как России, так и Великобритании. По данным словарей, наиболее древней лексемой, номинирующей благородных представителей общества, в русском языке является *князь*, в английском — *-king*. Титулы — это свидетели эпохи. При смене общественного строя и дифференциации положения людей тематические группы становились более многочисленными, в них появлялись новые лексемы. Интересно, как переводились лексемы-титуллы, существовавшие в Московском государстве в XVI–XVII веках, в которых главное место занимает наименование русского царя, что, несомненно, связано с ростом международного авторитета Руси. Первый титул, который носили русские правители, был *князь* — «знатный». При переводе титула *князь* на английский язык в XVI–XVII веках использовалось слово *duke* — *герцог, князь* [3: 12]. «Князь — общеслав. заимств. из герм. яз., где оно является суф. производным (ср. витязь) от *kunī* «род», того же корня, что др.-инд. *jānati* «рождаю», греч. *genos* «род», нем. *Kind* «ребенок», жена, генетика и т. д. Исходное значение — «глава рода»» [8].

В. Харрисон в «Описании Англии» (1577) утверждает: «*We in England divide our people commonly into four sorts, as gentlemen, citizens or burgesses, yeomen, and artificers, or labourers. Of gentlemen the first and chief (next the king) be the prince, dukes, marquesses, earls, vicounts, and barons: and these are called gentlemen of the greater sort, or (as our common usage of speech is) lords and noblemen: and next into them be knights, esquires, and last of all the that are simply called gentlemen*». Перевод: «Мы в Англии разделяем наш народ на четыре категории: джентльмены, граждане или члены парламента от городов с самоуправлением, йомены и мастера или рабочие. Джентльмены — первые в ранге и главные (выше только король) и состоят из принца, князей, маркизов, графов, виконтов, баронов; и все они — джентльмены высшего рода, или (как употребляется в обычной речи) лорды и благородные люди; и за ними следуют рыцари, эсквайры и в последнюю очередь те, кого просто называют джентльменами» [10].

Тематическая группа «титул» входит в семантическое поле «благородство» русского языка и «nobleness» — английского. Основанием для включения тех или иных слов-титуллов в семантическое поле служат ассоциативные и толковые словари. Были изучены соответствующие статьи. В СП «благородство» входят и абстрактные понятия: положение, честь, отвага, справедливость. Рассматриваемые в работе названия титулов являются частью СП. В составе тематической группы в обоих языках входят номинативные лексические единицы, относящиеся к маркированию титулов. Дадим

определение: *Title*. — *N. title, honor; knighthood & c. (nobility) 875. highness, excellency, grace; lordship, worship; reverence, reverend; esquire, sir, master, Mr., signor, senior, Mein Herr [Ger], mynheer [obs3]; your honor, his honor; serene highness; handle to one's name. decoration, laurel, palm, wreath, garland, bays, medal, ribbon, riband, blue ribbon, cordon, cross, crown, coronet, star, garter; feather, feather in one, s cap; epaulet, epaulette, colors, cockade; livery; order, arms, shield, scutcheon; reward & c. [9].*

Единицы языка, входящие в данные СП, связаны с местом и ролью сословных отношений в обеих странах. Кроме того, в составе СП английского языка есть словатитулы как старофранцузского происхождения, так и германского. Сословное деление в Британии имеет длительную историю. Оно существовало и до нормандского вторжения 1066 г., с которого началось полное завоевание Британии норманнами, поэтому в английском языке есть ряд номинаций титулов, которые имеют германское происхождение. Социальная структура викторианского общества складывалась из nobility (знати), к которому относился высший и средний классы, и working class (рабочего класса). На этом основании можно говорить, что лексемы, обозначающие nobility, можно разделить на титулы высокой знати и среднего класса. Так, наследуемые титулы — *lord, duke, duchess, baron, baronesse, earl, countess, viscount, Marquess, Marchioness* — именуют благородных представителей высшего класса, аристократии, а лексемы *gentleman, lady, esquire* имеют более широкую семантику и применялись как к высококордным, так и богатым особам среднего класса.

Королевские (аристократические) титулы в английском языке следующие: *king, queen, prince, princess, duke, duchess lord, lady, baron, marquise, viconte*. Анализ словарных данных показывает, что в Англии термины аристократии появляются еще в средневековье. Одним из таких древних титулов является лексема *knight*, которая к XIX веку начинает относиться к нетитулованному дворянству, вместе с лексемами *gentleman* и *esquire*. Не менее древними являются титулы *earl, king, lord, lady*. С точки зрения этимологии можно разделить лексемы знати на титулы германского и романского происхождения. К первой группе относятся лексемы *king, queen, earl, lord, lady*. Многие термины появились после нормандского завоевания и имеют старофранцузское или прямое латинское происхождение. Например: *count, duke, marquise, dutchess, viscount etc.*

В России массовое присвоение титулов начинается в эпоху Ивана Грозного, хотя хронологически этот процесс начался с XII века. В «Своде законов Российской империи» написано, что принадлежность к дворянскому сословию — следствие добросовестного служения, благородство, пожалованное монархом или полученное от предков. Самой древней из встречающихся в старинных книгах лексем является титул «князь». Этимология слова не вполне изучена, однако В. И. Даль полагает, что это слово восходит к немецким корням: *КНЯЗЬ м. (кон? конь? нормандское konung? как от Vicking витязь, от Pfenning пенязь?) начальник, властелин; владетель области, княжества; почетное звание некоторых дворянских родов, от владетельных князей, или жалованных почетно»* [3]. Прослеживается параллель с происхождением английского *king*: *king (n.) a late Old English contraction of cyning «king, ruler» (also used as a title), from Proto-Germanic *kuningaz (source also of Dutch koning, Old Norse konungr, Danish kong, Old Saxon and Old High German kuning, Middle High German künic, German König)* [9]. Общая семантика наблюдается в этих лексемах —

номинация правителя, начальника. Однако в английском через древнеанглийский это слово обретает форму *King*, а в русском — *князь*. В отличие от английского заимствованного из старофранцузского *duke*, которое можно рассматривать эквивалентом русского *князь*, не имеет градации, в русском языке существуют такие: *великий князь*, *святейший князь*, *князь императорской крови*. Таким образом, появление титулов как в Великобритании, так и в России связано с проявлением доблести и смелости и получением расположения короля или царя, а также наделением собственностью, землей. Следовательно, если в английском языке древнейшими являются титулы *King, lord, lady, knight*, то в русском — *князь, боярин, дворянин*.

С XIV в. дворяне за усердную службу стали получать землю, и появился класс помещиков. Однако началом титулования можно считать эпоху Петра Первого и введение им табеля о рангах. До этого в русском языке самым распространенным титулом остается князь (княгиня) — дворянский титул членов царской семьи. *Княгиней* также называли жену князя, *княжич* (у славян) — сын князя, *княжна* — дочь князя. В русском языке российские три титула по порядку — *князь, граф, барон*. Среди князей наиболее престижны, конечно, Великие князья (члены царской фамилии), затем светлейшие князья (Лопухины, Волконские, Юрьевские) и «просто» князья.

В иерархии аристократических титулов в обоих языках есть сходство: первые лица государства возглавляют список титулов, а королевские титулы включают в себя такие лексемы, как *царь-царица, принц-принцесса, граф-графиня, герцог-герцогиня* и соответствующие английские титулы. Однако названия главных лиц монархических государств отличаются: германская этимология *king* и греческая *царь* в русском языке; появление титулов *knight* и *князь* относится к периоду древней истории стран; в английском языке титул *knight* используется до сих пор.

В русских романах, описывающих жизнь России XIX века, среди действующих лиц встречаем такие лексемы, как *граф, графиня, князь, царь*. Например, в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир» отмечены следующие титулы: *граф (Пьер Безухов), князь (Андрей Болконский), княгиня Друбецкая, княжна*. Действующими лицами повествования являются дворяне. Писателю важно номинировать героев, поскольку эти титулы маркируют как социальное, так и материальное положение персонажей. За титулами в русской тематической группе не закрепляются моральные или иные требования. Здесь значение придается факту рождения, что характерно и для английских титулов. В ноябре 1917 г. петровская Табель о рангах была отменена и титулы в России были упразднены, тогда как в Великобритании все еще культивируются сословные различия и титулы продолжают использоваться.

В английском романе викторианского периода (1837–1902), например в «Ярмарке тщеславия» У. Теккерея, в романе Ч. Диккенса «Большие надежды», действуют высокородные особы. Вместе с тем наиболее часто встречающимися в текстах лексемами являются *gentleman, lady*. Они маркируют представителей высшего класса, но не являются титулами первого порядка. Можно отметить, что семантика и значение этих лексем шире, чем просто номинация титула.

Заключая, можно сделать вывод о том, что лексемы-номинанты титулов делятся на лексемы-титулы аристократии, позволяющие представить финансовый и политический статус, и лексемы-титулы среднего класса, которые не только означают положение персонажей в социальной структуре Британии, но и раскрывают характер

поведения, моральные качества, манеры персонажей исследованных романов. Анализ особенностей актуализации лексем-номинантов знатных лиц позволяет яснее представить картину викторианского общества, важность иерархических отношений в Британии, ведь именно «называние предметов и явлений действительности всегда непосредственно связано с формированием соответствующих понятий» [2: 4]. Анализ состава и использования составляющих тематическую группы «титулы/titles» позволяет найти как сходства, так и различия в национальной языковой картине мира. В состав тематической группы в английском языке входят титулы, не характерные для тематической группы русского языка. Например, *king, queen, knight, marquise, vicomte*. По происхождению в английском языке многие титулы имеют германские корни, в средние века появляются заимствованные из старофранцузского языка титулы. В русском языке этимология титулов связана с греческим и латинским языками. В художественных текстах титулы используются очень широко, что объясняется экстралингвистическими причинами: социальной дифференциацией в обществе на основе материального статуса, а также происхождением того или иного человека — рожденный в знатной семье получает по наследству и все привилегии. Титулы в России перестали использоваться после революции 1917 года, поскольку русское дворянство перестало существовать в культурном и историческом пространстве. В английском языке титулы знати по-прежнему используются в разговорной речи и в медиадискурсе, поскольку титулы активно используются в государстве с конституционной монархией. В основном они употребляются в медиатекстах.

Тематические группы в составе семантического поля «titles» в английском языке и «титулы» в русском языке представляют несомненный лингвистический и лингвокультурный интерес для понимания национальной языковой картины мира как англичан, так и русских.

Литература

1. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х т. Т. 1. — М.: Академия наук СССР, 1963. — С. 47–77 с.
2. Безкоровайная Г. Т. Наименования Британских титулов германского происхождения и их функционирование в художественных текстах XIX века / Г. Т. Безкоровайная // Вестник Волгоградского государственного университета. Языкознание, 2020. — Т. 19. — № 3. — С. 135–143.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. — URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/> (дата обращения 18.02.2025).
4. Остапенко О. Г. Сравнительно-сопоставительный анализ дипломатической и административной терминологической лексики. — Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Тверь, 2015. — 16 с.
5. Постовалова В. И. Картина мира в жизни человека // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. — М.: Наука, 1988. — С. 69–89.
6. Словарь ассоциаций русского языка онлайн [Электронный ресурс]. — URL: <https://sinonim.org/as> (дата обращения 18.02. 2025).
7. Стернин И. А., Попова З. Д. Когнитивная лингвистика. — М.: АСТ, 2007. — 316 с.

8. Шанский Н. М. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. — URL: <https://gufo.me/dict/shansky/%D0%BA%D0%BD%D1%8F%D0%B7%D1%8C> (дата обращения 15.02.2025).
9. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.oed.com/?tl=true> (дата обращения 21.02.2025).
10. Harrisson W. Description of England [Электронный ресурс]. — URL: <http://leehrsn.50megs.com/t1/105.html> (дата обращения 21.02.2025).

Akimova E. N.

Pushkin State Russian Language Institute

Bezkorovaynaya G. T.

Plekhanov Russian Economic University

LEXEMES-NOMINEES OF NOBILITY IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Abstract: The article considers lexemes-nominees of nobility in the Russian and English languages, included in the thematic group «Title». Based on the materials of explanatory and associative dictionaries, examples were selected, the composition, structure, etymology and other features of this thematic group were analyzed. Semantic fields of the Russian and English languages, uniting honorary titles of representatives of the noble classes and their functions in the texts of novels of Russian and English writers of the 19th century are compared.

Keywords: linguistic picture of the world, lexemes-nominees, social vocabulary, titles.

Акритова Надежда Эднановна

*Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
kadjir_nadia@mail.ru*

Громенко Мария Викторовна

*Государственный университет просвещения
mv.gromenko@guppros.ru*

Азимов Эльхан Гейдарович

*Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
EGAzimov@pushkin.institute*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в статье рассматривается дидактический потенциал креативного письма, используемого для развития творческих языковых способностей у инофонов. Предложен комплекс упражнений, связанных с культурными объектами Москвы, которые могут быть использованы в образовательных квестах и на уроках-экскурсиях. В ходе апробации упражнения показали свою эффективность в повышении мотивации и совершенствовании языковых навыков у иностранных обучающихся.

Ключевые слова: технология креативного письма, активные методы обучения, дидактические возможности, речевая деятельность.

Дидактический потенциал — это совокупность приемов и средств обучения, способствующих успешному достижению образовательных целей при учете конкретного содержания, закономерностей и принципов обучения [1: 17]. В настоящее время особое внимание уделяется использованию активных методов обучения (проблемное обучение, интерактивное обучение) с целью развития у студентов профессионального мышления и способности к творческому использованию знаний в практической деятельности. Технология креативного письма также относится к методам активного обучения. В ее основе лежит принцип непосредственного участия студентов в учебном процессе. Упражнения по креативному письму могут использоваться на любом этапе изучения иностранного языка, а деятельность обучающегося во время написания креативного письма носит творческий, продуктивный и поисковый характер.

Как известно, основой активных методов обучения является принцип непосредственного участия, который требует, чтобы каждый студент стал активным участником учебного процесса, ведущим поиски путей и способов решения обсуждаемой проблемы, что необходимо при обучении студентов продуктивным видам речевой деятельности. Согласно К. Шпиннеру, креативное письмо отличается тем, что оно

не повторяет шаблоны, а выражает индивидуальную «изобразительную силу» автора. В процессе креативного письма через использование воображения возникают новые идеи или новые взгляды на уже известное. И. Шрайтер, в свою очередь, считает, что креативное письмо не только отражает мысли и чувства автора, но также помогает понять других людей [2: 65]. Чтобы обучающиеся успешно осуществляли креативную письменную речевую деятельность, необходимо предоставить им возможности для самовыражения и самоопределения при решении проблемных заданий.

Существует множество видов упражнений по креативному письму. Широко применяется *метод свободных ассоциаций*. Свободными ассоциациями выступают фразы, слова, выражения, звуки, вызванные определенной идеей или концепцией. Они появляются у обучающихся сразу при написании текста, без намерения или желания контролировать его содержание с помощью мысли, и их применяют при создании креативного текста. Этот подход особенно полезен для преодоления страха ошибиться при написании. Для мотивации учащихся при написании креативного письма также применяют *коллаж* [3: 162]. В процессе создания коллажа можно применять различные методы интерпретации, сделать наблюдения и открытия, обнаружить неожиданные связи, что может стать источником вдохновения для написания текста. После выполнения притекстовых упражнений обучающиеся создают коллективную историю или рассказ, где каждый студент пишет от лица своего персонажа. Можно выделить и другие виды упражнений:

1. Написание собственного рассказа.
2. Продолжение существующей истории, позволяющее студентам развивать сюжет.
3. Ответ на письмо, предполагающее продолжение студентами диалога.
4. Написание рассказа с использованием определенных языковых элементов или слов.
5. Мозговой штурм, предполагающий решение студентами определенной проблемы при помощи сбора самых различных идей [4: 119].

Мы предлагаем комплекс упражнений по креативному письму, направленный на совершенствование речевых умений инофонов. Данные упражнения могут быть предложены для выполнения обучающимся с уровнем, близким к В2. При разработке упражнений мы учитывали не только потребности обучаемых в освоении элементов языка и различных форм речевой деятельности, но также внешние аспекты, такие как: условия конкретной ситуации общения, статус участников, динамику их взаимоотношений, индивидуальные особенности обучающихся и предметное содержание общения. Предложенные упражнения объединены общей темой — культурные объекты, расположенные вблизи маршрута речного трамвая Москвы «Сердце Столицы — Киевский», которые могут быть посещены обучающимися в целях:

1. Ориентации в незнакомом городском пространстве.
2. Знакомства с архитектурой и культурой столицы.
3. Расширения кругозора.

Разработанные упражнения могут быть включены в образовательный квест по маршруту «Сердце Столицы — Киевский», а также в структуру урока-экскурсии. Блок упражнений включает в себя задания по темам: «Тройка», «Виртуальная

экскурсия по речному трамвайчику», «Москва-Сити», «Музей-панорама Бородинская битва», «Экспоцентр», «Красная Пресня», «Гостиница Украина», «Дом Правительства».

Упражнения состоят из карты маршрута, богатого иллюстративного материала, коллажей, видеоматериала.



Рис. 1. Карта

Данные задания были апробированы в группе иностранных студентов-магистрантов, обучающихся в Государственном университете просвещения по направлению «Русская словесность». Перед написанием креативного письма проводилась подготовительная работа, заключающаяся в выполнении заданий по теме «Московский транспорт»: обучающиеся рассказывали о том, каким транспортом они чаще всего пользуются, делились тем, какой транспорт им кажется наиболее комфортным. На уроке использовался лингвострановедческий материал, создающий положительный эмоциональный настрой на работу обучающихся, предтекстовые задания развивали их лингвострановедческие компетенции. На уроке иностранные студенты читали тексты о культурных объектах, располагающихся по маршруту речного трамвайчика «Сердце Столицы — Киевский», выполняли упражнения, развивающие языковые компетенции. Обучающиеся посетили виртуальную экскурсию по речному трамвайчику, что дало им стимул для коммуникации, вызвало интерес к архитектуре столицы, особенностям ее инфраструктуры. После посещения виртуальной экскурсии обучающиеся изъявили желание посетить знакомые им культурные объекты, в особенности их заинтересовала архитектура Москвы-Сити.

В конце урока обучающимся на выбор было предложено несколько упражнений по креативному письму по темам: «Башня Эволюция», «Мост Багратион», «Красная Пресня», «Гостиница Украина». Наиболее часто студенты делали выбор в пользу заданий по темам «Мост Багратион» и «Гостиница Украина».

Формулировка задания по теме «Мост Багратион» была следующей: «Часто кафе и рестораны называют в честь известных личностей. Представьте, что вы открываете ресторан «Дом Багратиона» в галереях моста Багратион. Опишите, как он будет выглядеть и какие блюда будут в его меню». Обучающимся были предоставлены в качестве опорного материала изображения ресторана, сгенерированные нейросетью.



Рис. 2. Изображения ресторана

Задание по теме «Гостиница “Украина”» предполагало написание студентами рассказа о человеке, проживающем в одном из номеров гостиницы. Приведем следующий пример выполненного задания:

«В уютной обстановке гостиницы «Украина» живет бизнесмен, которого зовут Александр. Это опытный предприниматель, который приехал в Москву в поисках новых возможностей для бизнеса. Александр живет в роскошном номере 101, оформленном в современном и элегантном стиле. Каждый день он обедает в изысканном ресторане отеля и иногда проводит неформальные встречи с партнерами в баре. Его образ жизни отражает успех и вкус».

Заметим, что обучающийся совершал незначительные языковые ошибки, которые были откорректированы после обсуждения результатов урока, а также, в силу того, что творческий вид работы был для него нов, часто обращался к словарю и испытывал трудности, когда требовалось внедрить в текст творческие элементы. Однако, как и остальные студенты, он проявлял активность в ходе выполнения устных заданий, а также проговаривал вслух идеи для написания креативного текста. В целом упражнения вызвали интерес к стране изучаемого языка, способствовали совершенствованию речевых умений, помогли преодолеть психологический барьер, препятствующий изучению иностранного языка.

Итак, написание креативного текста представляет собой эффективную форму упражнения, имеющую полифункциональный характер. Для того, чтобы креативное письмо стало для студентов привычной формой работы, преподавателю необходимо внедрить в учебный процесс такие аспекты, как: неопределенность, вариативность, многозадачность, свободу выбора и действий, актуальность и исследовательскую деятельность.

Литература

1. Берсенева Н. В. Дидактический потенциал в исследовании профессиональных компетенций студентов [Электронный ресурс] // Сборники конференций НИИ Социосфера. — 2016. — № 58. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27538796> (дата обращения: 20.02.2025).
2. Покидова В. А. Технология креативного письма в обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня: электронный научный журнал. — 2016. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-kreativnogo-pisma-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 20.02.2025).
3. Асалханова М. В. Коллаж как искусство: техника, история, художники [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения: сборник трудов конференции. — 2014. — № XVIII. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollazh-kak-iskusstvo-tehnika-istoriya-hudozhniki> (дата обращения: 24.02.2025).
4. Павлик О. Б. Использование креативного письма в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной науки: электронный научный журнал. — 2014. — № 34. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kreativnogo-pisma-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 20.02.2025).

Akrytova N. E.

Pushkin State Russian Language Institute

Gromenko M. V.

State University of Education

Azimov E. G.

Pushkin State Russian Language Institute

**DIDACTIC POTENTIAL OF CREATIVE WRITING TECHNOLOGY
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract: The article examines the didactic potential of creative writing, which is used to develop creative linguistic abilities in non-native speakers. A set of exercises related to Moscow's cultural sites is proposed, which can be used in educational quests and lessons. During the testing, the exercises showed their effectiveness in increasing motivation and improving language skills among foreign students.

Keywords: creative writing technology, active teaching methods, didactic possibilities, speech activity.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ НЕУВАЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ХИНДИ

Аннотация: в статье рассматриваются индийские фразеологизмы, выражающие неуважение. Выражение неуважения в индийских фразеологизмах представлено как система образов, характеризующих определенные исторически сложившиеся ситуации. Проанализированный материал позволил выделить пять типовых разновидностей выражения неуважения: физическое наказание, изгнание, принижение, угроза жизни, стигматизация. В настоящее время эти ситуации практически не проявляются в современной Индии, но они зафиксированы в семантике фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеология, концепт, неуважение, образ, оценка.

В статье рассматриваются индийские фразеологические единицы со значением выражения неуважения. В качестве источников взяты толковые, переводные и фразеологические словари хинди, английского и русского языков [1–9; 20–28] и культурно-исторические публикации современных исследователей [10–19].

В словарях предлагаются следующие эквиваленты слова языка хинди *anaadar*: неуважение; пренебрежение; отказ то платежа; презрение; оскорбление. *Anaadar karna*: проявлять неуважение; пренебрегать; отказываться от платежа по векселю.

Anaadar «неуважение» — это широкий термин, означающий отсутствие уважения, признательности или справедливого отношения к человеку, группе, учреждению, идее или собственности. Он может включать преднамеренные или непреднамеренные действия, которые вызывают негативные эмоции, унижают достоинство или нарушают социальные нормы и ожидания. Неуважение может выражаться в самых разных формах, включая оскорбительные высказывания, пренебрежение, дискриминацию, жестокое обращение, презрение, недоверие и другое поведение, которое вредит другим.

Для изучения образных компонентов неуважения из фразеологических словарей хинди были отобраны выражения, которые состоят как минимум из двух свободных или составных лексем и являются более или менее идиоматическими. Эти примеры были дополнительно рассмотрены в ходе консультаций с носителями хинди. Определение понятия «неуважение» лежит в основе семантических критериев для отбора релевантных примеров. Понятие неуважения тесно связано с такими понятиями, как клевета, стыд и нарушение целомудрия. Извлеченный таким образом корпус дает нам иерархический набор фразеологических примеров.

Весь корпус, взятый из фразеологических словарей и исследованный в ходе консультаций с носителями хинди, разделен на различные разделы и подразделы. Хотя метафорические образы неуважения соответствуют хорошо изученным универсальным доменам источников: части тела, физическое наказание, угроза жизни,

пространственная ориентация, привилегии, владение и ценный товар, есть и фразеологизмы, которые черпают свою мотивацию из социокультурных систем, таких как кастовая система.

В результате анализа фразеологического выражения неуважения удалось выделить следующие смысловые разновидности этого концепта.

1. Неуважение как физическое наказание

Большинство фразеологических выражений, модифицирующих неуважение как процесс наказания, основаны на реальных исторических событиях, фольклоре, социальных ритуалах и практиках.

а) *paṛivāra/ghara/mā-bāpa/khuda kī nāka kaṭanā/kāṭanā* «задирать нос/задирать нос (семьи/дома/родителей/себя)». «Потерять уважение».

Эта идиома, в частности, уходит корнями в самую священную книгу индусов под названием «Рама-яна», в которой брат Господа Рамы, а именно Лакшмана, отрезает нос Сурпанакхе, сестре демона Раваны, после того как обнаруживает, что она превратила себя из скотины в прекрасную женщину, чтобы заманить его. Хотя идиома основана на историческом событии и вызывает конкретный метафорический образ, она используется исключительно в переносном смысле:

б) *kiśī kō jūtō kī mālā pahanānā* «надеть гирлянду из туфель на шею кому-л.»;

в) *kiśī kī jūtiyāsira para rakhanā* «надевать чью-либо обувь на голову»;

г) *kiśī kō gadhē para baiṭhānā* «посадить кого-либо на осла».

В древней Индии существовала принятая в обществе практика наказания людей, замешанных или подозреваемых в аморальных поступках или преступлениях, путем перемещения их процессии по общине или деревне. Процессию проводили после того, как брили усы, голову или чернили лицо углем или другими черными веществами. Иногда виновных или подозреваемых сажали на осла и возили по деревне, а также заставляли их нести на голове связку деревенской обуви. Хотя после обретения Индией независимости в 1947 году подобные традиции были упразднены, из отдаленных сельских районов Индии до сих пор поступают сообщения о незначительных инцидентах, связанных с подобной социальной практикой.

2. Неуважение как изгнание

Некоторые из фразеологизмов, выражающих неуважение, являются представителями ориентационной метафоры и черпают свои мотивирующие факторы из кастовой системы — сложной иерархии родовых общин, которая является основой стратификации почти во всех частях Индии и рассматривается как свод правил поведения для всех членов касты [17: 309]. Нарушение этих кодексов рассматривается как посягательство на честь, а значит, дает касте право на месть нарушителю, поскольку его поступок вредит балансу структуры социальной власти и дисциплины:

а) *jāta/jāti/birādarī sē bāhara/khārija hōnā* «быть изгнанным из касты/общины»;

б) *saṁāja mē /sē hukkā-pānī banda hōnā* «Воду для табачной трубки кого-л. (в/из общества) ограничивают»;

в) *kiśī kō saṁāja sē alaga karanā* «отделить кого-либо от общества»;

г) *saṁāja/jāti mē uṭhanā baiṭhanā banda hōnā* «быть изгнанным из касты/общины».

Фразеологические выражения, в которых неуважение — это принижение, направление вниз, а честь — это вверх, являются примерами метафор, основанных на повседневном опыте общения с предметами и ситуациями:

- а) *sira na uṭhā sakanā* «быть не в состоянии поднять голову» «быть не в состоянии смотреть в глаза людям из-за смущения или стыда»;
- б) *aramāna sē sira jamīna mē gaṇā* «голова утопает в земле от неуважения», «страдать от тяжелой потери репутации и уважения»;
- в) *nazarō sē/mē giranā* «падать с глаз долой», «репутация кого-л. падает»;
- г) *mūha/sira nīcā hōnā/jhukanā* «лицо/голову опускают», «кто-л. чувствует себя неловко или стыдится».

3. Неуважение как угроза жизни

Фразеологические выражения, представляющие неуважение как ситуацию, угрожающую жизни, относятся к категории структурных метафор. Например, потеря уважения концептуализируется как угроза жизни в следующих выражениях:

- а) *(cullū-bhara) pānī mē dūba maranā* «утопить себя в (горсти) воды»;
- б) *dūba maranē kī bāta hōnā* «дело о смерти от утопления», «быть делом стыда и неуважения к кому-л.»;
- в) *ijzata para jāna dēnā* «отдать жизнь за уважение»;
- г) *jītē jī mara jānā* «умереть, пока жив» — «стать безжизненным после потери уважения или глубокой печали».

4. Неуважение как стигматизация

Стигматизация — это формирование отрицательного отношения к человеку или группе на основании каких-то причин, ведущее к дискриминации этих людей. Слово происходит от греческого термина «стигма» — клеймо, которое ставили на кожу преступников, рабов или предателей. Человек подвергается стигматизации, если он теряет уважение или своими поступками наносит позор своей семье и обществу. Стигматизация как видимый опознавательный знак служит средством отделения так называемого нечистого человека от общества. Чаще такому наказанию подвергали женщин:

- а) *mūha para kālikha pōtanā* «нанести черную краску на лицо», «испортить репутацию и уважение кого-либо»;
- б) *mūha kālā karanā* «очернить лицо», «разрушить достоинство и уважение»;
- в) *kisī kē mūha para thūnkanā* «плюнуть кому-то в лицо», «нанести ущерб чьему-л. уважению и общественному имиджу»;
- г) *kalamūhī/kalamūhā* «мужчина/женщина с черным лицом», «человек, который приносит несчастье и позор семье или родственникам».

Подведем итоги. Выражение неуважения в индийских фразеологизмах представлено как система образов, характеризующих определенные исторически сложившиеся ситуации. Проанализированный материал позволяет выделить пять типовых разновидностей выражения неуважения: физическое наказание, изгнание, принижение, угроза жизни, стигматизация. В настоящее время эти ситуации практически не проявляются в современной Индии, но они зафиксированы в семантике фразеологизмов.

Литература

1. Хинди-русский словарь: 15000 слов / сост. Маданлал Мадху, Раджеш Кумар, Татьяна Малашина. — 2-е изд., испр. — М.: Наталис: Университетская книга, 2008.
2. Современный хинди-русский словарь / О. Г. Ульциферов. — М.: Дрофа, 2009.
3. Словарь образных выражений русского языка / Т. С. Аристова, М. Л. Ковшова, Е. А. Рысева; под ред. В. Н. Телия. — М.: Отечество, 1995.
4. Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. — М. — Л.: Академия наук СССР, 1950–1965.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. — М.: Астрель; АСТ, 2003.
6. Словарь образных выражений русского языка / Т. С. Аристова, М. Л. Ковшова, Е. А. Рысева; под ред. В. Н. Телия. — М.: Отечество, 1995.
7. Tiwari Bholanath. Hindi muhāwra kosh. New Delhi: Hindi Book Center. 2012.
8. Trivedi, Shikha & Paramhans, S. P. 2007. lōkōkti ēvaṁ muhāvarā kōṣa [Thesaurus of proverbs and idioms]. New Delhi: Delhi Pustak Sadan [Delhi Book House].
9. Wagenaar Henk W. (ed.). Allied Chambers-Transliterated Hindi-English dictionary. — New Delhi: Allied Publishers, 1993.
10. Vishwanath Jyothi & Palakonda Srinivas C. Patriarchal ideology of honour and honour crimes in India. In: International Journal of Criminal Justice Sciences, Volume 6. 2011. — P. 386–395.
11. Sullivan, Bruce M. 2001. The A to Z of Hinduism. Maryland: Scarecrow Press.
12. Thomas, Hugh. The slave trade: The story of Atlantic slave trade 1440–1870. New York: Simon & Schuster Paperbacks. 1997.
13. Stevenson, Angus (ed.). Oxford Dictionary of English. USA: Oxford University Press. 2010.
14. Patel Reena. 2007. Hindu women's property rights in rural India: Law, labour and culture in action. Hampshire and Burlington: Ashgate Publishing Limited.
15. Kapoor Badrinath. hindi muhāwra ewan lokokti kosh [Dictionary of Hindi idioms and proverbs]. New Delhi: Lokbharti Prakashan [Lokbharti Publications]. 2009.
16. Hankin Nigel. hanklyn janklin — A rumble tumble guide to some words, customs and quiddities — Indian and Indo-British. New Delhi: Tara Press. 2008.
17. Chakravarti Uma. From fathers to husbands: of love, death and marriage in North India. In: Welchmann, Lynn & Hossain, Sara (eds.), Honour: Crimes, paradigms and violence against women. — London: Zed Books. 2005. — P. 308–331.
18. Bhatia Kailash Chandra. hindi-angreji muhāwra-lokokti kosh [Hindi-English idiom-proverb dictionary]. New Delhi: Prabhat Prakashan [Prabhat Publications]. 2013.
19. Copeman, Jakob. Veins of devotion: blood donation and religious experience in north India. New Jersey: Rutgers University Press. 2009.
20. <https://hamariweb.com/dictionaries/respect-hindi-meaning>
21. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-hindi/respect>
22. <https://dictionary.cambridge.org/hi>
23. <https://dict.hinkhoj.com/respect-meaning-in-hindi.words>
24. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-hindi/respect>
25. <https://dict.hinkhoj.com/respect-meaning-in-hindi.words>

- 44 | 26. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/disrespect>
27. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-hindi/disrespect>
28. <https://hamariweb.com/dictionaries/disrespect-hindi-meaning>

Alam Shadab

Pushkin State Russian Language Institute

METAPHORICAL EXPRESSIONS OF DISRESPECT IN HINDI LANGUAGE

Abstract: The article deals with Indian phraseological expressions of disrespect. The expression of disrespect in Indian phraseological expressions is presented as a system of images characterising certain historically developed situations. The analysed material allows us to identify five typical varieties of disrespect expression: physical punishment, banishment, belittling, threat to life, stigmatisation. Nowadays these situations are practically not manifested in modern India, but they are fixed in the semantics of phraseological expressions.

Keywords: phraseology, concept, disrespect, image, evaluation.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОКОЛЕНИЯ 60+ В РЕКЛАМНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Аннотация: в фокусе статьи — описание способов репрезентации людей зрелого возраста как целевой аудитории маркетологов и создателей рекламы. На материале российских интернет-СМИ описываются языковые приемы и тематические особенности медиаобраза социально-демографической группы 60+ в традиционных и новых для нее ролях, рассматриваются лингвосоциокультурные тенденции развития рекламного контента с учетом старения населения, увеличения продолжительности жизни человека и потребительских нужд.

Ключевые слова: реклама, зрелый возраст, пенсионер, пожилой, аудитория, интернет-СМИ.

Одним из неотъемлемых атрибутов жизни современного социума является реклама, которая реализует как информационную, так и воздействующую функцию. Она во многом формирует определенные личностные и общественные установки, влияя на поведение потребителей [2: 78]. Предусловием любого рекламного текста выступает наличие и определение целевой аудитории, поэтому создатели рекламы обязательно учитывают то, как составляющие ее элементы будут восприниматься представителями различных возрастных групп. Одной из таких групп являются люди пожилого возраста [2: 79], поэтому исследователи отмечают, что «создавая рекламу для целевой аудитории («пожилые люди») должно учитываться большое количество факторов, т. к. восприятие человеком действительности складывалось многие годы, и на это восприятие влияли самые разные, может быть даже непредсказуемые, факты жизни и того опыта, который он получил» [9: 92].

Важно, что то, как потенциальные покупатели воспринимают рекламную информацию, зависит от многих факторов, «однако психологические факторы — когнитивные, эмоциональные и поведенческие — играют наиболее важную роль» [2: 79]. Неслучайно В. И. Карасик отмечает, что «индексы социального статуса имеют прототипную природу: типичному представителю определенного общественного слоя свойственно определенное поведение. Это психологическое основание статусных стереотипов учитывается в рекламе <...>. Реклама имеет своего социального адресата» [6: 37].

Бесспорно, что (в силу возможности быстрого реагирования на изменения на происходящие в социуме события) одной из главных «площадок» размещения рекламы сегодня являются именно интернет-СМИ. Кроме того, в них публикуются статьи, анализирующие связь между рекламой и людьми пожилого возраста с точки зрения маркетологов, экономистов, психологов или, например, социологов. Подчеркивая глобальную проблему человечества — старение, авторы материалов пытаются донести

до своих читателей основную идею: старение населения, увеличение продолжительности жизни человека и потребительских нужд взаимосвязаны: **«Население Земли стареет — к 2050 году в мире число людей старше 65 лет увеличится более чем вдвое, прогнозирует ООН. Их количество достигнет 1,6 миллиарда человек, при том, что в 2021 году, когда делался последний подобный пересчет, их было 761 миллион. «Экономические игроки начали понимать важность пожилых людей и их способность покупать», — говорит Мирейя Фернандес Ардеволь, профессор коммуникативных наук и член университетского исследовательского отделения Междисциплинарного института Интернета Испании»** (club.forbes.ru). **«С развитием общества и увеличением продолжительности жизни старшего поколения, пожилые люди становятся все более значимой и влиятельной аудиторией для бизнеса. Создание эффективных маркетинговых кампаний, ориентированных на пожилых, может принести значительные результаты и укрепить ваш бренд в данной нише»** (ya.zerocoder.ru).

В таких материалах рассматривается влияние рекламы на потребительские решения, предпочтение и поведение людей 60+, анализируются эмоциональные и когнитивные механизмы воздействия, психологические аспекты восприятия и роль различных видов рекламы в выборе различных товаров и услуг представителями отдельной социально-демографической группы. Неслучайно в статьях указываются новые для людей зрелого возраста роли, отличающиеся от традиционных в рекламе, см.: **«Бренды как правило показывают пожилых людей в рекламе в очень узкой роли — в качестве бабушек, дедушек или пациентов. Однако ситуация меняется: число состоятельных пожилых людей в мире увеличивается, значение этого сегмента для производителей товаров и услуг растет. Поэтому возрастные модели осваивают новые роли»** (club.forbes.ru). Авторы статей отмечают, что **«чаще всего старшее поколение можно встретить в рекламе лекарственных средств, бьюти-продуктах по омоложению, специализированных банковских сервисах. Но они пользуются многими другими товарами и услугами»** (club.forbes.ru), **«Чем торгуют дедушки в тизерной рекламе? Каков персонаж — такие и товары. Рассмотрим самые популярные категории: Средства для улучшения потенции. Классика жанра, причем здесь дедушки обычно фигурируют в паре с бабушкой, стремясь поведать о секретных таблетках и рецептах длительных отношений»** (adbutton.net, 18.02.2022).

Несомненно, становление стереотипов всегда требовало определенного времени, но в эпоху «человека медийного» [3: 193–194] и «абсолютно нового общества — в высшей степени зависимого от медиапотребления» этот процесс получил свою энантиодромию: «растворение» в медиасреде и зависимость от нее, происходящее «благодаря» Интернету и набору «коллективных когнитивных пространств тех социумов, в которые он входит» [8: 23], стало способствовать постепенному развенчанию стереотипов. См.: «Если раньше взрослые считали молодежь “недо-взрослыми”, то в условиях префигуративной реальности молодежь начинает считать взрослых “недомолодежью”. И это становится новой парадигмальной моделью взглядов на социальную систему и постепенно идет ювенизация всего социального пространства» [10: 231]. Например: **«Большинство пожилых людей употребляют слово «пожилые» в третьем лице. Это не значит, что они считают себя молодыми**

хипстерами, скорее, это говорит о том, что **субъективно они ощущают себя моложе своего возраста**. 70-летние сообщают, что чувствуют себя на 15–20 % моложе своего хронологического возраста. Изменение субъективных взглядов, вероятно, отражает дистанцирование от негативных стереотипов, окружающих старение» (big-i.ru, 30.07.2021), «**Сегодня огромный процент людей за 50 и старше не принимает на себя роль граждан околопенсионного возраста в прежнем понимании этого слова — они выглядят, ощущают и ведут себя намного «моложе», чем их бабушки и дедушки в этом возрасте**. Их дети, будущие пожилые, тоже не согласны возвращаться к прежним моделям поведения. Бренды поддерживают эту тенденцию. Один из ключевых принципов рекламы заключается в том, чтобы показать потребителю картинку, с которой ему захотелось бы себя идентифицировать, поэтому, скорее всего, бренды просто реагируют на подспудное желание человека увидеть бодрых, красивых и успешных пожилых людей на экране и примерить этот образ на будущих себя» (advertology.ru), «**Что руководит брендами, которые приглашают в свои продвижения людей в возрасте? Как мне кажется, они просто хотят прикрепить новые ассоциации к слову «пожилой», убедить аудиторию в том, что старый — не значит слабый или непривлекательный**. Зачем? Бренды хотя оставаться с потребителем долгие годы, и по большому счету все эти сегодняшние рекламные кампании с бабушками в главной роли ориентированы не на покупателей пенсионного возраста — вряд ли им нужны неоновые лаки и обтягивающие лосины, — а на потребителя в возрасте 25–40 лет. Торговые марки должны **убедить молодого покупателя, что в почтенном возрасте он или она сможет выглядеть и чувствовать себя так же прекрасно, как Софи Лорен (77) и Мерил Стрип (63) или же «лица» собственных брендов Хью Хэфнер (86) и Ричард Брэнсон (61)**. Бренды скромно считают, что **секрет вечной молодости (как минимум, душевной) — кроется именно в их товарах и философии, которая за ними стоит**» (advertology.ru).

В медиаматериалах акцентируются причины выделения маркетологами данной возрастной страты как *особенной*, наполненной типизированными образами по причине формирования стереотипов о людях зрелого возраста под влиянием различных социальных установок, см.: «С аудиторией 60+ только начинают работать. Начиная уже много лет. Еще в 2008 году проводились исследования, что люди так называемого «серебряного» возраста активны и хотят учиться, позже появилась статистика о том, как часто они заходят в интернет и проводят там время, **но до сих пор вокруг старшего поколения витают стереотипы**. Выдача Google по запросу «для пожилых» предлагает гимнастику, лекарства, специализированное питание» (texterra.ru, 03.06.2021), «В целом, информационный контекст таков: человек за 60 нуждается в помощи, интересуется здоровьем и лекарствами, сидит дома, смотрит телевизор, а летом переезжает на дачу и занимается огородом. Часто это почти инвалид, который не может сам себя обслужить. **Это действительно так или вина стереотипов?**» (texterra.ru, 03.06.2021), «**Избегайте стереотипов** и снисходительного языка. Не думайте, что ваш клиент слаб, болен или недееспособен. **Пожилые люди очень активны и составляют большую часть общества**. Как и молодое поколение, они не универсальны, когда дело касается их ценностей и способностей! Например, вместо изображений людей, которые

с трудом справляются с задачами, используйте изображение людей, использующих продукт, чтобы помочь им выполнить задачу» (ru.wukihow.com), и т. п. Авторы статей указывают на проявления эйджизма, см.: **«Большинство представлений о пожилых людях продолжают воспроизводить стереотипы и, следовательно, эйджизм»**, — объясняет Лоредана Иван, профессор Национального университета политических исследований и государственного управления в Бухаресте. Румынская исследовательница и ее испанская коллега Ардеволь утверждают, что помимо более широкого присутствия в рекламе, **необходимо позитивное и нестереотипное восприятие старшей возрастной группы** (club.forbes.ru).

В логическую «связку» экстралингвистических факторов ‘увеличение продолжительности жизни — проблема старения покупателей — доход — платежеспособность — покупательская активность’ добавляется еще одна устойчивая составляющая — ‘расширение спектра интересов’, при этом создатели рекламы используют мелиоративную коннотацию при описании ценностей, потребностей и интересов данной целевой аудитории, подбирая лексику таким образом, что это подсказывает читателю в каком ключе ему следует воспринимать человека зрелого возраста, см.: **«Пожилые люди — это разнообразная аудитория с разными интересами, потребностями и образом жизни. Большинство из них ценит комфорт, качество и надежность. Они также ориентированы на долгосрочные отношения с брендами и предпочитают проверенные источники. Они имеют потребности, связанные со здоровьем, уходом и социальной активностью»** (ya.zerocoder.ru).

Однако встречаются материалы, в которых старшая аудитория — шестидесятилетние — в силу наличия фактора их возраста рассматриваются как более уязвимая категория потенциальных жертв — в частности, криминальной среды [1: 60], см.: **«Пожилые люди часто становятся наиболее целевой аудиторией для мошенничества и грабежей. Убедив их в своей законности, вы укрепите доверие и заработаете больше лояльных клиентов»** (ru.wukihow.com), **«60–70 лет — люди, вышедшие на пенсию. Их доход разнится, однако они больше других заинтересованы в предложениях фармацевтических компаний. Эра интернета настигла их совсем поздно, поэтому они действуют доверчиво, особенно если в ход идут известные им лица»** (blog.oblivki.biz, 18.10.2019) и т. п.

Наиболее частотной лексемой в таких материалах являются вербальные знаки ‘пожилые’, ‘люди «серебряного» возраста’, ‘пенсионеры’, ‘старшее поколение’, ‘аудитория 60+’, см.: **«В Ростате обеспокоены старением населения. В 2020 году численность людей старше 60 лет составляла 22,4 %, а через 15 лет только вырастет. При этом старшее поколение активно осваивает онлайн-пространство: сегодня аудитория интернета растет за счет пенсионеров. Что это значит для маркетологов? На волне окажутся те, кто уже сегодня ориентирует проекты на людей старшего возраста»** (texterra.ru, 03.06.2021), **«Нужен ли отдельный креатив для аудитории 60+, когда все исследования показывают, что поведение людей старшего возраста незначительно отличается от молодых?»** (texterra.ru, 03.06.2021), **«В 2030 году в ряды представителей «серебряного» возраста вступит поколение X, которое заранее формирует финансовую подушку безопасности»** (pro.rbc.ru), **«Пожилых мужчин постарше увлекут рыболовные снасти и товары для автомобилей. Женщины рассмотрят украшения — браслеты и амулеты с медицинскими**

показаниями или астрологической направленности. Что еще могут купить **возрастные пользователи**...» (blog.oblivki.biz, 18.10.2019) и т. п.

Авторы нередко используют в заголовочных комплексах статей стилистические приемы (метонимию, метафору, иронию), сочетая оригинальный подход и эмоциональность заголовка, которые играют важную роль в привлечении внимания читателя, например, см.: «**Серебряный маркетинг** — подход к маркетингу, ориентированному на пожилых людей» (sorymate.app), «Как и зачем **«возрастают» бренды** — что ждет рынок для пожилых людей» (pro.rbc.ru), «**Старость в радость** — пожилые люди в рекламе брендов» (advertology.ru) и т. п.

Очевидно, что рекламный контент, демонстрирующий информационный и воздействующий характер, свидетельствует о трансформации устоявшихся социальных установок по отношению к пожилым людям. Таким образом, способы конструирования данного контента, формирующего образ *людей зрелого возраста* с учетом социально-демографических характеристик, могут рассматриваться как определенная тенденция частичной переориентации производителей рекламы на возрастную группу 60+. Учитывая стремительные темпы старения населения, перед нами предстает новая аксиологическая пирамида языковых приемов в маркетинге, способная изменить ракурс описания шестидесятилетних россиян в целом.

Литература

1. Будякова Т. П. Виктимные свойства личности в пожилом возрасте // Психолог. — 2024. № 4. — С. 60–75. — DOI: 10.25136/2409-8701.2024.4.43946 EDN: XYSMDU. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43946
2. Буряк Н. Ю. Влияние рекламных сообщений на психологию потребителей // ЕГИ. — 2024. — № 5 (55). — С. 78–81. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-reklamnyh-soobshcheniy-na-psihologiyu-potrebiteley> (дата обращения: 13.02.2025).
3. Вартанова Е. Л. Развивая понимание медиа: от технологий к социальному пространству [Электронный ресурс] // Меди@льманах. — 2020. — № 5 (100). — С. 12–24. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvivaya-ponimanie-media-ot-tehnologiy-k-sotsialnomu-prostranstvu> (дата обращения: 18.02.2025).
4. Горфан Я. Ю. Некоторые психологические аспекты виктимизации пожилых людей [Электронный ресурс] // Психология и право. — 2011. — Том 1. — № 4. — С. 1–15. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011_n4/49297 (дата обращения: 09.03.2025).
5. Зеленский В. В. Толковый словарь по аналитической психологии [Электронный ресурс]. — С. 117. — URL: <https://homeread.net/read/tolkovyy-slovar-po-analiticheskoy-psihologii-valeriy-zelenskiy?page=117#tx>
6. Карасик В. И. Язык социального статуса. — М.: Гнозис, 2002. — 333 с.
7. Колесов В. В. Жизнь происходит от слова... — СПб.: Златоуст, 1999. — 368 с.
8. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. — М.: Гнозис, 2002. — 284 с.
9. Михайлова И. Ю. Создание положительного образа рекламы для людей старшего возраста [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ. — 2013. — № 5 (121). — С. 92–97. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-polozhitelnogo-obraza-reklamy-dlya-lyudey-starshego-vozrasta> (дата обращения: 13.02.2025).

- 50 | 10. Чирун С. Н. Есть ли будущее у молодежи? Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики [Электронный ресурс]. — Тамбов: Грамота, 2011. — № 3 (9): в 3-х ч. Ч. II. — С. 230–233. — URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2011/3–2/53.html> (дата обращения: 18.02.2025). ISSN 1997-292X.

Apalkova T. V.

Pushkin State Russian Language Institute

LINGUOCULTURAL PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF THE 60+ GENERATION IN ADVERTISING MEDIA DISCOURSE

Abstract: The focus of the article is the description of the ways of representation of mature age people as the target audience of marketers and advertising creators. The article uses the material of Russian Internet media to describe linguistic techniques and thematic features of the media image of the socio-demographic group 60+ in traditional and new roles, and considers linguistic and sociocultural trends in the development of advertising content, taking into account the aging of the population, increasing life expectancy and consumer needs.

Keywords: advertising, mature age, pensioner, elderly, audience, internet media.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (на примере мадагаскарской аудитории)

Аннотация: в статье рассматриваются основные положения создания национально ориентированного учебного пособия по РКИ. Представлен анализ учебников и учебных пособий, используемых при преподавании русского языка на Мадагаскаре. Проведенный анализ позволяет обосновать необходимость использования национально ориентированного учебного пособия в процессе обучения русскому языку на Мадагаскаре.

Ключевые слова: теория учебника РКИ, национально ориентированное учебное пособие, обучение РКИ в неязыковой среде, преподавание РКИ на Мадагаскаре, малагасийский учащийся.

Благодаря техническому прогрессу появились новые возможности для изучения иностранных языков. Несмотря на развитие современных педагогических технологий и появление множества онлайн-ресурсов для изучения иностранных языков, учебники и пособия по-прежнему играют ключевую роль в процессе обучения, предлагая структурированный, практичный и доступный способ знакомства с языком. В рамках деятельности преподавателей РКИ учебное пособие выполняет функцию вспомогательного инструмента, который помогает организовать и управлять их деятельностью, а также обеспечивает успешное проведение занятий [4: 225]. Облегчая работу преподавателей, оно также способствует успешному овладению языком со стороны учащихся.

Вопросы создания эффективных учебников по РКИ по-прежнему актуальны, поскольку современный мир требует нового подхода к обучению, адаптированного к современным условиям и отвечающего реальным потребностям учащихся. Создание национально ориентированного учебного пособия также является актуальным вопросом, поскольку индивидуальный подход обеспечивает эффективность обучения с учетом особенностей учащихся.

В связи с быстрым развитием образовательной среды учебники и учебные пособия адаптируются к методическим разработкам и изменениям, что означает необходимость их обновления. Вместе с методикой преподавания РКИ, теория учебника развивается в соответствии с развитием педагогики, психологии и других базовых для лингводидактики дисциплин. Теория учебников изучает новые потребности и исследует основные моменты создания учебников с учетом всех изменений и новых условий обучения [2: 4]. Ключевое влияние на развитие теории учебника РКИ оказали работы Арутюновой А. Р., Вятютнева М. Н., Беспалко В. П., Бима И. Л., Трушиной Л. Б. и других.

В 1960-е годы XX века, в связи с массовым и растущим притоком иностранных студентов в Россию, зародилась методика национально языковой ориентации, учитывающая особенности языка и культуры носителей языка [2: 51]. Она включает в себя

описание лингвострановедческих аспектов создания национально ориентированного учебника и создание учебники для учащихся разных стран [3: 33]. Вопросом национальной ориентации обучения в методике преподавания РКИ занимались уже такие методисты, как Вятютнев М. Н., Вагнер В. Н., Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.

Цель статьи является изучением основных вопросов о разработке национально ориентированных учебных пособий по РКИ на примере мадагаскарской аудитории. Для этого необходимо проанализировать литературу по созданию национально ориентированных учебных пособий по РКИ, сделать обзор учебников и учебных пособий, используемых на Мадагаскаре. Следует также проанализировать успеваемость использования этих пособий.

В данной статье предполагается рассмотрение учебники и учебные пособия, используемые на курсах русского языка в Центре «Русский мир Антананариву» с 2021 года, когда были открыты курсы РКИ для всех желающих. Были проанализированы учебники и учебные пособия, предназначенные для курсового, краткосрочного или интенсивного обучения для взрослых (+16 лет), для уровней от нулевого до А2 и В1.

Анализ проводился по следующим критериям: *анализ общих характеристик* (жанр учебника, заявленный уровень, рекомендуемое количество часов работы по пособию и цель учебника), *анализ содержания и подачи материала* (формулировки, структуры и характеристики заданий, направления формирования навыков, тексты, их тематика и объем), *анализ эффективности учебника* (роль учебника в развитии у студентов межкультурной коммуникативной компетенции; помощь учебника в формировании культуры поведения студентов, в их самостоятельной работе) и *анализ оформления учебника* (обложка и функции иллюстраций в ней).

В результате анализа учебников и учебных пособий выявлены их ключевые особенности и недостатки.

Таблица 1

Общая информация и содержание учебников

Название (Год издания)	Авторы (Уровень)	Количество часов	Сильные и слабые стороны
Поехали (2019)	Чернышов С. И., Чернышова А. В. (А0–В1)	80–120 / 1 учебник	Коммуникативный подход. Особое внимание к разговорной практике.
Дорога в Россию (2013)	Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. (А0–В1)	80–120 / 1 учебник	Применение принципов коммуникативности и интерактивности. Большое количество заданий.
Русский язык: 5 элементов (2009)	Эсмантова Т. Л. (А0–А2+/В1)	100–130 / 1 учебник	Лучше подходит для обучения в языковой среде. Структурирован по модулям, с проверкой знаний в конце каждого модуля и тестами.
Я люблю русский язык (2017)	Команда Liden & Denz (А1–В1)	80–100 / 1 учебник	Современный дизайн. Обучение грамматике через реальные ситуации жизни. Приводится список лексики в конце каждого модуля.

Название (Год издания)	Авторы (Уровень)	Количество часов	Сильные и слабые стороны
Россия — моя любовь (2020)	Антошкина О. Б. (A1–A2)	120–150	Современный дизайн. Грамматический материал в виде наглядных таблиц.
Я говорю по-русски. Je parle russe (2003)	Зельтченко М. (A1–A2)	—	Коммуникативный метод. Уроки представлены в форме иллюстрированных карточек с упражнениями и играми.
Живая речь. Le russe parlé pour la vie quotidienne (2014)	Андреева И., Арсенова Е., Микитьянц К. (A1–A1+)	60	Коммуникативное языковое ядро, основанное на именительного, предложного и винительного падежей (A1), затем вводятся виды глаголов и родительный падеж (A1+); Подробные комментарии на французском языке.
КОНТАКТ! Méthode de russe pour débutants (2017)	Зельтченко М. (A1–A2)	—	Есть диалоги или тексты для чтения и прослушивания в каждом уроке.
MOLODETS! Le russe pour tous (2020)	Баулина Н. (A1–A2)	—	Подробные объяснения на французском языке о русской культуре.

Общий анализ показал, что книги для франкоговорящих хорошо проработаны, но они не содержат только задания на закрепление лексики и на перевод. В большинстве учебников отсутствуют иллюстрации или они только черно-белые, хотя иллюстрации играют важную роль в восприятии и запоминании. Одна из проблем использования учебников, ориентированных на франкоговорящих в мадагаскарской аудитории, заключается в том, что, хотя Мадагаскар и является франкоговорящей страной, не все учащиеся обязательно свободно владеют французским языком. В результате процесс изучения русского языка утяжеляется языком-посредником.

Комплексы «Дорога в Россию» и «Русский язык: 5 элементов» представляют собой интересные материалы, однако их методика обучения отличается медленным темпом и требует больше времени по сравнению с другими пособиями. Тем не менее, курсы зачастую имеют краткосрочный формат. В то же время комплексы «Поехали» и «Я люблю русский язык» характеризуются хорошей структурированностью и способствуют развитию всех видов речевой деятельности. Однако в них встречаются культурные аспекты, которые могут быть не совсем понятны и представляют сложности для Малагасийских учащихся. «Россия — моя любовь» является увлекательным учебником, обладающим качественной иллюстрацией и отличной структурой. Все уроки в ней следуют единому формату: фонетика, лексика, грамматика и упражнения. Тем не менее, пособие в большей степени ориентировано на практику грамматических

навыков и включает мало заданий, направленных на развитие речевых умений. Однако элементы культуры, представленные в нем, тщательно подобраны и вызывают интерес. В связи с этим, в настоящее время пособия «Поехали», «Россия — моя любовь» и «Я люблю русский язык» объединяют для создания материалов курса в Центре.

Для повышения эффективности обучения РКИ на Мадагаскаре рекомендуется использовать учебное пособие, адаптированное к потребностям конкретной аудитории. Учебное пособие будет действенным, если в процессе изучения данного курса учащиеся смогут приобрести или улучшить свои коммуникативные навыки в актуальных для них сферах общения [1: 13]. Национально ориентированный подход, который учитывает культурные, социальные и психологические характеристики обучающихся, а также их фоновые знания и реальные условия окружающего мира, в сочетании с национальными лингводидактическими традициями, способствует повышению эффективности образовательного процесса. В контексте преподавания русского языка на Мадагаскаре целесообразно рассмотреть использование родного языка в начале учебного процесса. Учебный материал должен учитывать трудности, возникающие при изучении языка, связанные с особенностями фонетики, морфологии и синтаксиса обоих языков. Принимая во внимание психологические характеристики студентов, рекомендуется применять коммуникативный подход, который способствует диалогу и развитию разговорной речи.

Литература

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика учебника русского языка. — М.: Русский язык, 1990. — 168 с.
2. История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие / ред.-сост. А. Н. Щукин. — М.: Филоматис, 2005. — 176 с.
3. Московкин Л. В., Юйсифу А. Становление национально ориентированного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. — № 3(15). — 2023. — С. 30–35.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2010. — 349 с.

*Andrianantenaina Tolojanahary
Pushkin State Russian Language Institute*

ACTUAL PROBLEMS OF CREATING NATIONALLY ORIENTED TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (on the example of Malagasy audience)

Abstract: The article examines the main features of the creation of a textbook for teaching Russian as a foreign language. An analysis of the textbooks used in the teaching of Russian in Madagascar is presented. The analysis enables us to justify the need to use an adapted textbook in the process of teaching Russian in Madagascar, i. e. to use a national textbook for teaching RFL in Madagascar.

Keywords: RFL textbook theory, nationally oriented textbook, RFL teaching in a non-linguistic environment, RFL teaching in Madagascar, Malagasy learner.

Ахметова Рамилям Марсалиновна
Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова
ramilya.akh@mail.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДАЧИ ОДНОГО НОВОСТНОГО ПОДВОДА НА РАЗНЫХ МЕДИАПЛАТФОРМАХ ТИПОЛОГИЧЕСКИ РАЗНЫХ ИЗДАНИЙ

Аннотация: в предлагаемой статье обсуждается вопрос, как оформляются публикации медиабрендов ТАСС и «Коммерсантъ» по одному и тому же новостному поводу на разных медиаплатформах: на официальном сайте издания и в его ТГ-канале. Выявляются сходства и различия подачи новости в типологически разных российских медиаорганизациях: в крупнейшем и старейшем (с 1904 г.) информационном агентстве и в первом деловом издании (с 1989 г.). Новостная заметка анализируется как поликодовый текст, в вербальном и невербальном воплощении контента, в соответствии с возможностями медиаплатформ.

Ключевые слова: новость, медиаплатформа, СМИ, телеграм-канал, медиаиздания.

Данная статья является фрагментом магистерского диссертационного исследования на тему «Сопоставительный анализ контента и стилистических особенностей новостей интернет-изданий и их аккаунтов в телеграм-каналах (на примере изданий ТАСС, Коммерсантъ, Казинформ, Tengrinews.kz)». **Период исследования** — шесть месяцев (сентябрь 2024 — февраль 2025). **Актуальность** работы связана с тем, что для современных СМИ сверхактуальная и архиважная цель заключается в укреплении своих позиций на медиарынке [1: 2]. современные СМИ публикуют информацию не только на официальных сайтах, но и в новых медиа: в социальных сетях и в мессенджерах, где одновременно распространяется общественно значимая информацию, соотносимая с ценностями издания, и продвигают его бренд. Особое место занимает мессенджер Телеграм, в котором в 2015 году началось создание телеграм-каналов. Согласно данным Mediascope, их аудитория ежегодно растет: в ноябре 2024 года только в России количество пользователей выросло до 87 млн человек [4]. сегодня известные СМИ используют формат телеграм-канала для привлечения активности пользователей [3: 184]. Отметим, что в связи с ростом приоритетности мессенджера среди пользователей, брендмедиа меняют стратегии ведения телеграм-канала. Это объясняется тем, что рейтинг медиабренда возрастает при использовании дополнительных медиаплатформ, которые обеспечивают прирост аудитории и уровень лояльности пользователей. Интерес пользователей к сегменту новостей, опубликованных в телеграм-каналах, вызывает и заинтересованность научного сообщества. Но системных исследований в данной сфере еще не достаточно. Мы попытались дополнить исследования в указанном аспекте.

Новизна обусловлена недостаточно широким освещением этой темы в современной медиалогии и медиалингвистике.

Наше диссертационное исследование основывается на трудах российских Баранова А. Н. (1986), Паршина П. Б. (1986), Тертычного А. А. (2002), Самарцева О. Р. (2007), Колесниченко А. В. (2022), Кадочниковой С. А. (2023), зарубежных исследователей W. Schneider и P.-J. Raney (2011). Кроме того, использованы научные труды области стилистики текста, медиастилистики и медиалингвистики Г. Я. Солганика (2001), Е. С. Кара-Мурза (2008), Клушиной Н. И. (2014), Т. Г. Добросклонской (2020), Лысаковой И. П. (2004), Лащук О. В. (2013) и других.

Методологическая база диссертационного исследования — медиалингвистика как междисциплинарное направление. **Объектом** исследования в данной статье стали публикации по одному и тому же новостному поводу (в том числе о длящемся событии) в информационном агентстве ТАСС и в деловом издании «Коммерсантъ» (это 2 из 4 **источников** нашей диссертации). **Предмет** исследования — особенности стилистики и контента новостного текста, опубликованного на разных медиаплатформах типологически разных изданий. **Материалом** послужили публикации на тему «Государственный визит Президента В. В. Путина в Казахстан в ноябре 2024 г.».

Цель данной работы — выявить особенности вариативной подачи одного новостного подвода на разных медиаплатформах (веб-сайт и телеграм-канал) типологически разных изданий (информационного агентства и делового издания).

Вопросы вариативной интерпретации действительности подробно рассмотрены исследователями Барановым А. Н. и Паршиным П. Б. Ученые утверждали: «Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности определяются самой сущностью функционирования языка, преобразующего недискретное в дискретное». К предпосылкам речевого воздействия исследователи относят: лингвистические, коммуникативные, экстралингвистические, семиотические и когнитивные. При этом лингвистической предпосылкой языкового варьирования называют «принципиальное несоответствие между структурой языка как системы и недискретной реальностью» [2: 114].

Для выявления особенностей варьирования одного новостного подвода на разных медиаплатформах мы проанализировали подачу одного новостного подвода выбранными медиабрендами на их веб-сайтах и в их телеграм-каналах.

В ходе исследования выявлено, что при представлении новостного подвода типологически разными изданиями на разных сервисах вариативная интерпретация действительности выражена:

- Варьированием макроструктурных моделей (изменение способов организации текста) — «дробление» новости, с сохранением ее ядра.

Например, на сайте ТАСС первая новостная заметка, посвященная госвизиту Президента РФ Путина в Казахстан в ноябре 2024 года, содержит заголовок «*Путин прилетел в Астану*», подзаголовок, лид, гиперссылку на предысторию, основной текст, бэкграунд, прогноз, теги. Текст состоит из девяти предложений, 216 слов. Визуальный ряд составляет один видеосюжет. Имеется ссылка на материал сайта по теме. В тексте встречаются дипломатические и политические термины: «*государственный визит*», «*статус по дипломатическому протоколу*», «*глава государства*», «*переговоры в узком составе*». Текст написан официально-деловым стилем («*исполнила торжественный марш*», «*церемония встречи пройдет в резиденции главы государства*»); тональность нейтральная.

В ТГ медиабренда данный новостной повод освещен публикацией, которая содержит одно предложение «*Кадры прибытия Путина в Астану*» (5 слов), один

видеосюжет, имеет возможность перехода на предыдущую публикацию (предысторию) в ТГ. В предложении глагол отсутствует, действие обозначено отглагольным существительным («*кадры прибытия*»). Далее информация новостного повода представляется краткими публикациями, передающими ядро новости.

На сайте издания «Коммерсантъ» первая новостная заметка, посвященная исследуемому новостному поводу, содержит заголовок «*Владимир Путин прилетел в Казахстан*», лид, основной текст, прогноз, бекграунд. Текст состоит из шести предложений, 115 слов. Визуальный ряд составляет один видеосюжет. В тексте встречаются деловые и экономические термины: «*стратегическое партнерство*», «*инвестиции*», «*экономика*», «*союзничество*». Текст написан официально-деловым стилем («*обсудят вопросы развития*», «*примет участие в сессии Совета коллективной безопасности ОДКБ*»); тональность нейтральная.

В ТГ медиабренда данный новостной повод освещен публикацией, которая содержит четыре предложения «*Владимир Путин прибыл в Казахстан с государственным визитом. В аэропорту Астаны его встретил президент республики Касым-Жомарт Токаев. Как сообщили в Кремле, главы государств обсудят вопросы развития «отношений стратегического партнерства и союзничества», в том числе с учетом председательства Казахстана в ОДКБ и России — в СНГ и БРИКС. 28 ноября, господин Путин примет участие в сессии Совета коллективной безопасности ОДКБ, которая состоится в Астане.*» (62 слова), три фотографии, открыта функция оценочных комментариев аудитории. Первое и второе предложения текста ТГ содержат слова из заголовка и лида текста сайта «*Владимир Путин прилетел в Казахстан. Президент России Владимир Путин прибыл в Астану с двухдневным государственным визитом. Запланирована встреча с президентом Казахстана Касым-Жомартом Токаевым*», добавлены слова «*В аэропорту*», «*его встретил президент республики*». Третье предложение текста ТГ повторяет предложение сайта «*В ходе встречи главы государств обсудят вопросы развития «отношений стратегического партнерства и союзничества», в том числе с учетом председательства Казахстана в ОДКБ и России — в СНГ и БРИКС, сообщил Кремль*», но отсылка к источнику информации указана в начале предложения. Четвертое предложение ТГ повторяет предложение текста сайта «*Завтра, 28 ноября, господин Путин примет участие в сессии Совета коллективной безопасности ОДКБ, которая состоится в Астане*», удалено лишь наречие «*завтра*». Таким образом, информация передает ядро новости.

- Синтаксическим варьированием, «сверткой» (от предикации к номинализации).

Например, на сайте издания «Коммерсантъ» по выбранному новостному поводу также опубликован репортаж А. Колесникова «*Друг познается в тенге*». В тексте 72 предложения, 1035 слов, две гиперссылки к материалам о Казахстане, размещенных на сайте. Визуальный ряд составляет две фотографии, один видеосюжет о валютных курсах и прогнозах по рублю. Текст, размещенный в ТГ, анонсирует репортаж с гиперссылкой на текст сайта. Текст содержит четыре предложения, 72 слова. Первое предложение повторяет заголовок репортажа, опубликованного на сайте. Второе предложение является предысторией «*27 ноября Владимир Путин прилетел в Астану, где был тепло встречен президентом Казахстана Касым-Жомартом Токаевым*». Третье предложение анонсирует репортаж, с добавлением интриги «*Только специальный корреспондент «Ъ» А. Колесников обращает внимание*». Визуальный ряд

составляет одну фотографию. Что касается материалов ТАСС, то все публикации на сайте имеют объем текста 200–600 слов, в ТГ информация содержит 10–50 слов.

Таким образом, варьирование новостных текстов на разных медиаплатформах изданиями ТАСС и Коммерсантъ связано как с редакционными стандартами изданий, так и с технологическими возможностями мессенджера. Адаптация новостей для разных площадок, таких как официальный сайт медиабренда и его аккаунт в телеграм-канале, требует учета особенностей каждой платформы и формата представления информации. Подход к подаче одной и той же новости на сайте и в телеграм-канале разными типологическими изданиями является многоуровневым и требует внимания к деталям. Каждая платформа обладает своими особенностями и характеристиками, которые помогают привлечь и удержать интерес аудитории.

Изложенные результаты исследования могут быть полезны как студентам медиаспециальностей, так и ученым-медиалингвистам, которые исследуют аспекты взаимодействий контента, платформы, пользователей и авторов. В дальнейшем автор планирует сделать акцент на прагматических, коммуникативных и лингвостилистических аспектах новостных текстов, опубликованных медиабрендами на разных медиаплатформах.

Литература

1. Алевизаки О. Р., Кара-Мурза Е. С. Медиаконтент в социальных сетях: дискурсивный аспект. — 2019.
2. Баранов А. Н., Паршин П. Б. Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание // Роль языка в средствах массовой коммуникации. — М., 1986.
3. Кадочникова С. А. Актуальные тенденции продвижения контента СМИ в социальных медиа (опыт работы с *Telegram*), Актуальные проблемы медиаисследований — 2023. XIII Международная научно-практическая конференция НАММИ: сб. мат. конф. — М.: Факультет журналистики МГУ, 2023. — 184 с.
4. Mediascope: <https://mediascope.net/>

Akhmetova R. M.

Lomonosov Moscow State University

VARIABILITY IN THE PRESENTATION OF ONE NEWS FEED ON DIFFERENT MEDIA PLATFORMS OF TYPOLOGICALLY DIFFERENT PUBLICATIONS

Abstract: Modern media are not limited to publishing news on one media platform. In addition to publications on the website, media publications have their own accounts on social networks and instant messengers. This is due to increasing competition for the audience, which can choose a media platform that meets its interests and needs. To maintain their audience and attract new readers, media publications publish news stories on various media platforms, while transforming the format of news presentation. The work analyzes the features of the variable approach to presenting news text on different media platforms by typologically different publications.

Keywords: news, media platform, media, telegram channel.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СТАРШИХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются дидактические подходы (ДП) в практике преподавания русского языка как иностранного в старших школах с армянским языком обучения. Сделана попытка подчеркнуть методическую значимость ДП. Актуализация проблемы связана с необходимостью методологического обеспечения для данного подхода. Наряду с ДП рассмотрены принципы обучения и их влияние на результаты обучения. Сделан вывод, что учет ДП в практике преподавания приведет к оптимальным результатам при обучении РКИ.

Ключевые слова: старшие школы, дидактические подходы, методология, обучение.

О старших школах...

В 2011 году в общеобразовательную сферу Армении была внедрена система «старших школ». Эти школы перешли в прямое ведение Министерства образования, науки, культуры и спорта Республики Армения.

В старших школах (10–12 классы), в отличие от средних школ (1–12 классы), было организовано обучение с естественно-научным, математическим, экономическим и гуманитарным уклонами, где изучается, как и во всех школах республики, русский язык как иностранный, но с профильным наполнением.

К этому времени Национальным центром развития и инноваций образования РА были разработаны критерии и программы, изданы предметно-ориентированные учебники, которые на данный момент пересматриваются с учетом результатов анализа учебных материалов.

Открытие старших школ поставило перед учителями новую цель — не только помочь старшекласснику сориентироваться в своей будущей профессии, но и изменить содержание программ. Ученики перестали пропускать занятия, что прежде было характерно для всех старшеклассников, занимающихся у репетиторов. Более того, анализ показателей их успеваемости высветил их серьезные успехи и мотивированность на обучение.

Такая коррекция приобретенных ранее в основных школах *умений и навыков* позволила в старшей школе привести результаты обучения в соответствие с Государственными стандартами по иностранным языкам.

Положительным решением стало открытие старших школ при вузах, помогающих профориентации учеников и их погружению в научную атмосферу.

Открытие старших школ внесло изменения и пересмотр учебных планов по всем предметам, в том числе и по русскому языку. Пришло понимание предметов

1-го и 2-го плана, что отразилось на содержании программ по русскому языку для армянских школ и школ с русским языком обучения, так как надо было привести их в соответствие с содержанием обучения в профильных классах, где наименьшее количество часов — 1–2 часа, в гуманитарных — 6–8 часов в неделю.

Таким образом, гибкая нормативная база старших школ не только не «ущемляет» каких-либо прав учащихся-старшеклассников, но и удовлетворяет ожидания их и общества, заинтересованного в качественном образовании и в кардинальном переосмыслении подходов к обучению русскому языку.

Радикальные меры по внедрению новых образовательных ориентиров старших школ изначально были направлены на междисциплинарные и практико-ориентированные в обучении *дидактические подходы* (далее: ДП), которые привели к изменению статуса русского языка: РКИ для учеников из Сирии, Индии, Ирана и других стран и активный русский язык для учащихся, свободно владеющих русским языком или учившихся в школе с русским языком обучения.

Статус языка привел к дифференциации учебных материалов в гуманитарных классах старших школ, в одном случае, направленный на изучение программы по русскому языку (стилистика, риторика, литература, культура речи и др.), а в другом — на аудирование, культуру речи, технику чтения и т. д. Именно по этой причине позицией учителей старших школ стала установка на обучение с дифференцированным подходом, учитывающим способности учащихся и планы на будущее. При этом возросла и связь русского языка с другими изучаемыми предметами, что привело к пересмотру содержания программ, так как стояла задача — развить у старшеклассников критическое мышление и рефлексию [1].

Все перечисленные выше реформы через *дидактические подходы* способствовали переходу от унифицированных программ к модульной системе, позволяющей создать образовательные траектории, способствующие возникновению совместных с учащимися творческих тематических проектов и поиску учителями инновационных форм и методов обучения, направленных на:

- 1) изучение литературных текстов и анализ языка художественных произведений;
- 2) изучение и анализ текстов по истории предмета, о выдающихся деятелях избранного направления (физиков, химиков, писателей, художников и т. д.);
- 3) введение проектной деятельности, включающей подготовку докладов, эссе, презентаций, использование цифровых технологий, способствующих развитию коммуникативных навыков, устной и письменной речи и т. д.

Таким образом, интерактивные платформы позволяют учителям сделать процесс обучения динамичным, занимательным, направленным на повышение мотивации к изучению русского языка и литературы [4].

Создание старших школ стало важным звеном также в непрерывной цепочке: «школа-вуз», которая позволила организовать процесс обучения таким образом, чтобы подготовить выпускников к обучению на филологическом отделении в вузе.

Таким образом, старшеклассники армянских школ получают возможность повысить свои уровни *умений, навыков и компетенций*.

Рассматривая теорию связной речи Н. И. Жинкина, нами выделен ряд *умений*, необходимых для формирования русской речи у учащихся старших школ с армянским языком обучения, в следующей последовательности [5]:

- 1) раскрывать тему высказывания;
- 2) раскрывать основную мысль высказывания;
- 3) собирать и систематизировать материал к высказыванию;
- 4) строить высказывание в определенной композиционной схеме;
- 5) правильно выражать мысли (нормы языка), ясно и эмоционально;
- 7) способность совершенствовать написанное (письменная речь).

Данный перечень умений и навыков решает и многие стилистические проблемы, которые так или иначе проходят практически через все фазы речевой деятельности (в том числе при обучении РКИ и РКН).

Таким образом, вырабатывая речевые умения и навыки старшеклассников, «автоматизируется» умение ориентироваться при общении, что позволяет использовать дидактический подход как коммуникативно-деятельностный и предоставит право называть выделенные выше умения **«коммуникативно-речевыми»**.

Таким образом, ДП, являясь основой образовательной деятельности, придал методике преподавания концептуальное положение системно-целостного методологического подхода.

Инновации практики преподавания, в свою очередь, обогатили:

- характеристику ДП (методологических оснований, нормативный характер, инструментальность и целостность);
- его функции и структуру, представляющие собой единство нормативного, методологического и технологического компонентов [6].

Согласно позиции представителей системно-целостного направления методологического подхода, определение научного понятия осуществляется через процедуру выявления сущностных (содержательных) характеристик, структуры и функций того педагогического феномена, важнейшие параметры которого необходимо изначально представить в определении, которое будет представлено не только в виде краткой дефиниции, но и в виде *описательного определения*, в котором, как правило, даются развернутые характеристики разных аспектов изучаемого педагогического феномена [2].

В современной педагогической науке сложились теоретические предпосылки исследования и успешного решения проблемы, связанной с определением существующих в настоящее время наиболее активных и продуктивных *дидактических подходов*:

- 1) реализуемых в системе подготовки преподавателей русского языка в РА;
- 2) определяющих перспективы развития всей системы.

В современной научно-педагогической литературе термин «подход» относится к часто употребляемому, но в подавляющем большинстве случаев он используется в составе словосочетаний, таких как «лично ориентированный подход», «проблемный подход», «компетентностный подход» и др. При этом подробно раскрывается их содержание в многообразных концепциях, однако понятие **«дидактический подход»**, в нашем случае, не рассматривается [6].

В данном исследовании мы констатируем, что частое употребление понятия «подход» не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения места и роли его в ряду с другими феноменами педагогики.

Между тем определение понятия «*дидактический подход*» позволяет нам в рамках данного анализа упорядочить и представить в единой логике содержание многообразных подходов, используемых в настоящее время, выявить их общие черты и принципиальные различия, систематизировать эти подходы и определить их *возможности и границы применения* в современной системе образования, в частности, в старших школах Республики Армения [4].

Изученные нами некоторые словарные определения, использованные в научных публикациях по дидактике и методике, показали, что наряду с термином «дидактический подход» в современной педагогике широко используются термины «*дидактический прием*», «*дидактический способ*», «*подход к обучению*», «*подход к организации обучения*», причем последние два термина употребляются чаще, чем первый. Из контекста становится понятно, что перечисленные термины используются как синонимичные.

Сложившаяся ситуация показала, что для выявления содержательных и структурно-функциональных характеристик ДП нами могут быть использованы материалы, где данный феномен обозначен синонимичными терминами. Обязательным стало обращение к исследованиям методологического плана, где:

- 1) термин «методологический подход» используется в исследованиях, выполняемых в проблемном поле теории воспитания;
- 2) термин «подход» рассматривается применительно к воспитанию и к научно-методическим публикациям;
- 3) термин «подход» — к процессу обучения.

Анализ определений в разных источниках педагогической науки базируется на наличии в терминах «*дидактический подход*», «*методологический подход*», «*методический подход*», «*подход в воспитании*» общего слова «*подход*», которое является многофункциональным. В рамках же нашего исследования выделяются только те значения, которые важны с точки зрения анализа следующих задач:

- подходом называется способ рассмотрения какой-либо проблемы (например, «индивидуальный подход»);
- когда кто-то стремится «найти подход» к кому-либо, а это означает, что человек ищет способы взаимодействия, общения с кем-либо (например, «найти подход к ученику»);
- подходом к делу называется общий план какой-либо деятельности (например, «формальный подход»).

Приведенные значения слова «подход» объединяет то, что в них содержится ориентация на выполнение выстроенной в стратегическом и тактическом планах деятельности по решению той или иной проблемы. В то время, как в методологии педагогики под *подходом* понимается совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности [6].

Во многих других исследованиях методологический подход определяется как принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с которой должен рассматриваться объект изучения, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [3].

Обобщая изложенное выше, можно утверждать, что важными содержательными характеристиками *дидактического подхода* являются:

1) наличие мировоззренческих оснований (концептуальные положения, идеи), задающих специфику понимания сущности и целей обучения;

2) инструментальность (способы, методы, формы организации деятельности) в направленности на решение практических задач и проблем в сфере обучения;

3) нормативный характер (принципы организации деятельности), следующий из того, что дидактический подход содержит указания по поводу организации процесса обучения в стратегическом и тактическом планах;

4) целостность, обеспечиваемая в рамках дидактического подхода единством теоретических положений и системы способов организации деятельности.

Мониторинг результатов обучения учащихся в старших школах (негуманитарного направления), безусловно, высветил и недостатки в работе по развитию и улучшению речевых навыков, а также грамотного понимания сущности дидактического подхода, его места и роли в ряду с другими феноменами педагогики, но они, мы думаем, решаемы...

Литература

1. Баласанян Л. Г. Некоторые вопросы методики преподавания современного урока русского языка в армянской старшей школе // Всероссийская научно-практическая конференция «Современная коммуникативистика: наука — практика — специальность», посвященная 80-летию д. п. н., чл.-корр. РАЕН, профессора О. Я. Гойхмана (20.06.2019 г.). — М.: РосНОУ, 2019. — С. 369–377.
2. Баласанян Л. Г. Опыт и традиции: проблемы реализации принципов обучения русскому языку как иностранному и неродному в национальной аудитории // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики // Научно-практический журнал. — № 4 (75). — М., 2024 — С. 56–69.
3. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований // Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. — М.: Академия, 2009. — 320 с.
4. Есаджян Б. М., Баласанян Л. Г., Баятян Э. А., Шахкамян Г. Г. Методика преподавания русского языка как неродного. — Ереван: Филин, 2008. — 496 с.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982, 159 с.
6. Си Чжэньсинь. Понятие «дидактический подход» в современной педагогической науке: содержательные и структурно-функциональные характеристики Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». Педагогические науки. — Янцюань, КНР. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-didakticheskiy-podhod-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke-soderzhatelnye-i-strukturno-funktsionalnye-harakteristiki/viewer> (дата обращения: 12.02.2025).

Balasanyan L. G.*State University name V. Ya. Bryusova;**Armenian State Pedagogical university name K. Abovyana*

**DIDACTIC APPROACH IN THE PRACTICE OF TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOLS
OF THE REPUBLIC OF ARMENIA**

Abstract: This article examines didactic approaches (DA) in the practice of teaching Russian as a foreign language in high schools with Armenian as the language of instruction. An attempt is made to emphasize the methodological significance of DA. The actualization of the problem is associated with the need for methodological support for this approach. Along with DA, the principles of teaching and their impact on learning outcomes are considered. It is concluded that taking DA into account in teaching practice will lead to optimal results.

Keywords: high schools, didactic approaches, methodology, training.

Барабаш Ольга Владимировна
Пензенский государственный университет
olphil@mail.ru

ФИТОНИМЫ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (на материале русского и китайского языков)

Аннотация: в статье фитонимы рассматриваются как фрагмент языковой картины мира носителей русского и китайского языков. На основе сопоставительного анализа определяются сходные и различные черты в концептуализации мира, выявляются национально обусловленные коннотации русских и китайских наименований растений.

Ключевые слова: фитоним, языковая картина мира, семантика, коннотация, русский язык, китайский язык.

Как известно, одним из фундаментальных понятий в описании когнитивной деятельности человека является понятие «категоризации человеческого опыта» [4: 463], то есть способности человека классифицировать явления окружающего мира, распределяя их по группам на основе выделения в процессе восприятия общих признаков, специфических черт, различий.

Мир природы, в частности, растительный мир, всегда окружал человека, вынуждая искать способы гармоничного взаимодействия с ним, осмыслять его сущность и свое место в его многообразии. В связи с чем в любом языке с древних времен формируется пласт лексики, включающий группы наименований растений, животных, природных явлений. В тоже время «человек живет в контексте культуры» [5: 3], а следовательно, под воздействием культуры, верований, традиций и истории конкретного народа в семантике соответствующих наименований в языке могут содержаться национально обусловленные компоненты, свидетельствующие о специфике мировосприятия данного народа.

В процессе номинативной деятельности формируется языковая картина мира. С одной стороны, она являет собой отражение представлений носителей языка об окружающей действительности, выраженных средствами данного языка; с другой стороны, — задает образец интерпретации действительности. По образному выражению Е. Н. Кубряковой, языковая картина мира выступает «своеобразной сеткой, накидываемой на наше восприятие» [4: 64].

Цель нашей статьи заключается в сопоставлении русских и китайских фитонимов как фрагмента языковой картины мира русского и китайского народов, а также выявлении наиболее значимых для русской и китайской лингвокультур единиц. В качестве материала исследования выступают русские и китайские пословицы, загадки, поговорки, фразеологизмы как наиболее устойчивые языковые формы, отражающие многовековой процесс экспликации национальных представлений о тех или иных растениях и их взаимосвязи с человеком.

Термин «фитоним» в лингвистической науке имеет различные толкования. В работе А. В. Суперанской [8: 157], а затем в «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской [7: 157] под фитонимом понимается собственное имя любого растения. В то же время исследования последних лет все чаще термин «фитоним» трактуется как нарицательное название растений. Мы придерживаемся широкого подхода в понимании фитонимов. Отметим также, что гипонимом фитонима выступает термин «дендроним», обозначающий названия деревьев.

Как в русской, так и в китайской лингвокультурах растительный мир предстает как средство постижения диалектики бытия: начала, конца и продолжения жизни, роста и развития, связи поколений (корни, побеги), влиянии родителей на потомство.

Например, о связи детей и родителей говорится в русских пословицах: *От яблони — яблоко, от ели — шишка; Яблоко от яблони недалеко падает; От доброго корня добрая и отрасль* [3: 339].

Для носителей китайского языка важное значение имеет древнее высказывание из книги «Янцзы Чуньцзо»: 橘生淮南则为橘, 生于淮北则为枳, представляющее собой метафору о влиянии окружающей среды на человека и общественные отношения. Буквальный смысл этой фразы состоит в следующем: если апельсиновое дерево растет к югу от реки Хуай, оно приносит сладкие апельсины, а если оно растет к северу от реки Хуай, оно приносит горькие плоды под названием «чжи». Иными словами, условия жизни существенно влияют на судьбу человека.

Идея «возделывания почвы», то есть создания благоприятных условий для жизни, содержится и в русской пословице: *На хорошем поле и пшеница хорошая*.

Близкое по значению и ситуации использования в речи выражение есть и в китайском языке, однако указанная идея эксплицируется через образы айра и абрикоса:

杏花萼叶 (буквально — цветки абрикоса и листья айра). Этот оборот возник также на основе народного опыта и подчеркивает, что не следует пропускать время земледелия, если хотите получить хороший урожай.

Отметим, что русский народ не советует *в чужом огороде капусту сажать*. Эта поговорка используется в ситуациях, когда кто-то чрезмерно беспокоится о чужих делах.

Представления о том, что испытания и трудности закаляют человека, делают его более сильным отражено в китайском выражении о побегах:

嫩芽不经风雨, 怎能长成参天大树? (буквально — как молодой побег сможет стать могучим деревом, если не пройдет через ветер и дождь?).

Возникшие для прямого описания обороты и высказывания со временем расширяют сферу обозначаемых ситуаций. Растительный мир становится источником метафорической экспансии: наблюдения за миром растений проецируются на мир людей, что позволяет в понятных, знакомых образах сформулировать и зафиксировать накопленный опыт.

В то же время как в русском, так и в китайском языке наблюдается и обратная проекция. При этом отметим, что антропоморфные образы активно используются в такой малой форме фольклора, как загадки. Например, широко известна носителям русского языка загадка про арбуз:

*Сам алый, сахарный,
Кафтан зеленый, бархатный.*

Кафтан — это устаревшее слово, обозначающее предмет мужского костюма: «русская старинная мужская долгополая верхняя одежда» [6: 228].

В китайском языке арбуз (西瓜) и его семена тоже описываются через аналогию с человеком:

身穿绿衣裳, 肚里水汪汪, 生的儿子多, 个个黑脸膛

(буквально — в зеленой одежде, с большим животом, родилось много детей и все с черными лицами).

Сосна (松树) в китайских загадках также получает характеристику путем создания антропоморфного образа:

头上青丝发, 身披鱼鳞甲, 寒冬叶不落, 狂风吹不垮

(буквально — с зелеными шелковыми волосами на голове и доспехами из рыбьей чешуи на теле, листья не опадают холодной зимой, и ветер не может сдуть с ног).

Женские черты приписываются в Китае лотосу (荷花):

小小一姑娘, 坐在水中央, 身穿粉红袄, 阵阵放清香

(буквально — маленькая девочка, родившаяся посреди воды, в розовой рубашке, сидит на зеленой лодке и источает свежий аромат).

Пожалуй, одним из наиболее значимых для русского человека является образ березы. В отношении березы обнаруживаются двунаправленные аналогии. С одной стороны, русская девушка сравнивается с березкой. С другой стороны, береза предстает в образе девушки, как, например, в загадке об этом дереве:

Стоит Алена,

Платок зеленый,

Тонкий стан,

Белый сарафан.

В приведенной загадке идентифицирующим признаком вновь выступают элементы русского, в данном случае женского, костюма: платок, сарафан.

Очевидно, что фитонимы есть в любых языках, но они могут иметь разное символическое значение, обладать разными коннотациями. Коннотации представляют собой «дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказыванию торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т. п.» [2: 198].

Так, например, *ива* в русской культуре выступает символом грусти, разлуки и одиночества. Приведем в качестве примера фрагмент русской народной песни:

Ивушка, ивушка

Зеленая моя,

Что же ты, ивушка,

Невесело стоишь?

Образ ивы (柳) имеет особое значение для носителей китайского языка, что отражается в многообразии поговорок и фразеологизмов с соответствующим фитонимом. При этом ассоциации, связанные с ивой, могут быть противоположными.

Прежде всего, в Китае ива (柳) — это символ разлуки. Такие коннотативные приращения обусловлены тем, что произношение слова «ива» («柳») похоже на произношение слова «оставаться» («留»). В древние времена ветки ивы часто использовали,

чтобы прощаться с людьми, тем самым невербально передавая семантику ‘Я хочу остаться, не хочу уезжать’.

В то же время можно выявить и другие коннотации. Например, оборот 柳暗花明 (буквально — ивы тенисты, цветы ярки) означает, что есть надежда на успешное завершение трудного дела.

Образ тонкой, гибкой ивы связан в русской и китайской культурах с образом молодой красивой девушки.

Однако в китайском языке отмечается и наличие отрицательной коннотации. Так, оборот 残花败柳 (буквально — завядший цветок и засохшая ива) используется в контексте описания падшей или опозоренной женщины. Для русского языка такие коннотации не характерны, в связи с чем можно констатировать лингвокультурную лауну.

Довольно значимое место в русской языковой картине мира связано с ассоциативной интерпретацией образа такого дерева, как дуб. С одной стороны, дуб, в силу его природных данных (крупное, могучее дерево, пригодное, в том числе, для изготовления крепкой, качественной мебели) является символом мужества, мощи и могущества. Дубовый лист используется в военной символике и в геральдике. Согласно этимологическим словарям название этого дерева имеет общеславянский характер и, по-видимому, восходит к индоевропейскому корню. В то же время точная этимология не установлена. Так, происхождение слова дуб обычно объясняется как «суффиксальное производное (суф. -б) от той же основы (с перегласовкой о/е), что и греч. *deûō* “строю”, др.-исл. *timber* “строительный лес”... и т. д. В таком случае дуб — “строительное дерево” [9]. Более убедительным этимологи считают объяснение слова как славянского табуистического образования, имеющего тот же корень, что и *дупло*, в связи с чем словом дуб первоначально могли обозначать дерево с дуплом. Как указывает Н. М. Шанский, «слово дуб, если принимать эту этимологию, пришло на смену несохранившемуся перкъ (ср. лат. *quercus* «дуб»), с той же основой, что и Перун как имя славянского языческого бога грома (в верованиях индоевропейцев — в том числе и славян — дуб постоянно связывался с богом грома)» [9].

Фитоним дуб широко используется во фразеологии. Например, идиома *дать дуба* означает ‘умереть собственной смертью’. При этом смерть описывается через указание на дерево, из которого изготавливают дорожные гробы. Интересно, что при таком описании происходящий «перенос фокуса внимания на внешний признак снижает значимость смерти» [1: 248].

Можно выделить довольно много фразеологических единиц со сниженной стилистической окраской: *с дуба рухнуть* (сделать что-то несоответствующее обстоятельствам — как будто «из-за неконтролируемого резкого перемещения вниз с высоты» [1: 249]); *дуб дубом* (о неумном человеке) и т. п.

Таким образом, фитонимы представляют значимый фрагмент как русской, так и китайской языковой картины мира. При этом в каждом языке выделяются наиболее значимые единицы. В целом анализ показывает, что наибольшей коннотативной «нагруженностью» в обеих культурах обладает дендронимическая лексика. Так, важное значение для носителей китайского языка имеют образы *сосны*, *кипариса*, *абрикоса*, *ивы*. В русской лингвокультуре доминируют образы таких деревьев, как *дуб*, *береза*, *сосна*, *вяз*, *ива* (*верба*), *рябина*. В то же время следует отметить значимость

наименований злаковых культур (*рис* — в китайском языке; *овес, пшеница, рожь* — в русском). Символически насыщен в Китае образ *лотоса*, с которым связаны представления о чистоте, красоте, плодородии, долголетию, здоровье.

Лингвокультурные коннотации фитонимов представляют собой национально обусловленные ассоциации, связывающие образ человека и мир растений прямыми или обратными проекциями. Такие коннотации получают репрезентации в идиоматике, фольклоре, системе метафорических образов русского и китайского языков и могут обнаруживать три варианта развития: совпадение, расхождение и лакунарность.

Литература

1. Академический словарь русской фразеологии / А. Н. Баранов и др.; под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: ЛЕКСРПС, 2015. — 1168 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — 607 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — С. 402.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук, Ин-т языкознания. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
5. Логический анализ языка. Культурные концепты. — М.: Наука, 1991. — 204 с.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 27-е изд., испр. — М.: Мир и Образование, 2013. — 736 с.
7. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; отв. ред. А. В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. — М.: Наука, 1978. — 199 с.
8. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. — М.: Наука, 1973. — 366 с.
9. Шанский Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская; под ред. [и с предисл.] чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1971. — 542 с.

Hu Yan

Barabash O. V.

Penza State University

PHYTONYMS AS A FRAGMENT OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD (based on the Russian and Chinese languages)

Abstract: The article examines phytonyms as a fragment of the linguistic picture of the world of native speakers of Russian and Chinese. Based on a comparative analysis, similar and different features in the conceptualization of the world are determined, and nationally determined connotations of Russian and Chinese plant names are revealed.

Keywords: phytonym, linguistic picture of the world, semantics, connotation, Russian language, Chinese language.

ДИНАМИКА ОБРАЗА РУССКОГО ЯЗЫКА В БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ В XXI ВЕКЕ

Аннотация: настоящая работа посвящена репрезентации образа русского языка в современных англоязычных СМИ. Исследование проводится по схеме имагологического анализа, предложенной профессором С. К. Милославской. В рамках макроимаготемы «русский язык» рассматриваются такие компоненты образа, как распространенность языка, цели изучения языка как иностранного, экзотичность языка. Материалом для исследования стал корпус статей в изданиях *The Guardian* и *The Washington Post*, вышедших в свет в первой четверти XXI века. По результатам исследования делается вывод о том, что с течением времени с лингвистических характеристик русского языка и обсуждения возможных целей его изучения акцент в прессе смещается на такие компоненты образа, как ареал распространения и функция обеспечения межгосударственного общения.

Ключевые слова: русский язык, СМИ, образ, имагология.

Образ России в восприятии внешнего мира традиционно рассматривается как «состоящий из трех составляющих: образа страны (как земли и как государства), образа народа, живущего в этой стране и образа языка, на котором этот народ говорит» [1: 50]. В настоящей работе мы сконцентрируемся на одном из трех аспектов образа России в англоязычных средствах массовой информации, а именно на репрезентации образа русского языка. Исследование проводится по схеме имагологического анализа, предложенной профессором С. К. Милославской [1: 53]. В рамках макроимаготемы «русский язык» рассматриваются такие компоненты образа, как распространенность языка, цели изучения языка, экзотичность языка. Материалом для исследования стал корпус статей в англоязычных качественных изданиях *The Guardian* и *The Washington Post*, вышедших в свет за последние 15 лет XXI века.

В рамках имаготемы «экзотичность языка» в рассмотренных статьях русский язык соотносится с классическими языками Европы, например, с латинским, в котором, как подчеркивает автор статьи, тоже спрягаются глаголы, а порядок слов представляется ему «необычным»: *I did Latin to A-level — a language which, like Russian, is based on declensions and unusual word order* [2]. Также в рассмотренных материалах присутствует указание на то, что русский язык принадлежит к индоевропейской языковой семье (как и английский язык), входит в группу славянских языков, являясь родственным таким языкам, как чешский, польский, болгарский: *Though, like English, Russian is part of the Indo-European family of languages, it belongs to the Slavic division and is more closely related to Czech, Polish, Bulgarian, Slovak, Serbian and Slovenian* [3]. То есть в корпусе исследованных материалов русский язык соотносится как с классическими и «живыми» языками Западной Европы, так и с близкородственными славянскими языками.

Что касается оценок сложности языка, то в исследованных статьях особое внимание уделяется освоению кириллицы, а также трудностям употребления глаголов

движения и глагольных видов: *The alphabet is just the smallest hurdle. The grammar, with its aspects and verbs of motion, is a hideous vortex of complexity* [2]; *One of the first hurdles in learning Russian is the fact that it uses the cyrillic alphabet, which is impenetrable to a newbie monoglot such as me.* [3]. Высказываются противоположные мнения о логичности языка: *My teacher says the golden rule of Russian is to surrender to the fact that it's totally illogical* [2]; *You'll be glad to know that Russian is a logical language and that all you need to make up your own sentences is an understanding of the patterns of the language* [3]. При сравнении с английским языком присутствует указание на то, что в одних аспектах русский сложнее, в других — проще: *In matters of grammar, while some things may seem to be more complicated than English, some things are definitely easier* [3].

Еще одна сложность при освоении русского языка как иностранного — невообразимо длинные слова, в качестве примера авторы статьи приводят лексическую единицу «достопримечательности»: *Dostoprimechatel'nosti! Meaning, the sights! Everybody repeat! Here lies Russian's ultimate trump card: its impossibly long words* [2]. Особые затруднения вызывает нагромождение согласных, например, в слове «здравствуйте», что вызывает негативные эмоции у тех, кто пытается освоить русский язык: *It's packed with consonants that trip over each other, often within the same syllable. I try it over and over again, and only sound like I'm spitting. «Zdtras-vooy-tyeh.» I am starting to hate it* [3].

В рамках имаготемы «возможные цели изучения языка» преобладают образовательно-культурные мотивы. Так, авторы материалов отмечают, что как только вы продвинетесь в изучении языка, вы сможете перейти к более интересному содержанию, а именно, к сказкам о царевичах, Бабе-Яге, жар-птицах, к работам Булгакова и Толстого и пр.: *The sooner you learn, the sooner you can get to the interesting stuff: tales of princes, firebirds and baba yagas; the works of Bulgakov and Tolstoy; the unimaginable horrors of the gulags* [2]. В статье из газеты *The Guardian* за 2010 год находим такое краткое описание мотивации к изучению русского языка — раньше русский учили те, кому нравился политический курс России, теперь это просто отличный выбор для тех, кто любит культуру, еду и людей: *People used to learn Russian because they liked Russia's politics. Now it's simply a great language for anyone who likes culture, food and people* [4].

Переходя к распространенности языка и его роли в обеспечении межнационального и межгосударственного общения, стоит упомянуть статью из газеты *The Washington Post*, в которой отмечается, что русский является «узловым языком», то есть занимает центральную позицию в определенном регионе: *Hub languages are characterized by their central position, multi-connectedness and the intensity of the nations' relationship. For instance, books from Azerbaijan will nearly always be translated into Russian. From Russian, a book will most likely be translated into English — which is the world's premier hub language for written publications* [5]. В качестве примера приводится ситуация, что книга, написанная на азербайджанском языке сначала, скорее всего, будет переведена на русский, а затем уже на «суперузловую язык» — английский. В отношении распространенности русского языка примечателен материал статьи из журнала *The Guardian*, вышедшей в июне 2023 года под заголовком «Варшава больше похожа на Советский Союз в миниатюре: как русский завоевывает позиции в польской столице», в которой акцент ставится на том, что русский язык используется как средство межнационального общения в среде переселенцев из республик бывшего СССР, когда они оказываются за пределами своих национальных государств:

After arriving, he found a space in a hostel on the outskirts of Warsaw, where he shares a room with other Tajiks, as well as taxi drivers and couriers from Uzbekistan, Armenia and Georgia. The lingua franca among them is Russian [6]. Как видно из примера, русский язык характеризуется как lingua franca, то есть язык международного общения.

Таким образом, можно заключить, что в период с 2010 по 2015 год, наиболее активно обсуждаемые в англоязычных СМИ компоненты образа русского языка в рассмотренных материалах принадлежали имажотемам «экзотичность»/«неэкзотичность» и «возможные цели изучения иностранного языка». В настоящий момент на передний план выходит имажема «ареал распространения языка», с акцентом на возрастающую роль русского как языка международного общения.

Литература

1. Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России: монография / С.К Милославская. — М.: Флинта: Наука, 2012. — 400 с.
2. Ebel F. My first term of learning of Russian from scratch at university. *The Guardian*. 2014, 9 Jan. — URL: <http://www.theguardian.com/2014/jan/09/russian-degree-no-a-level> (дата обращения: 04.03.2025).
3. How Russian works. *The Guardian*. 2010, 10 Feb. — URL: <https://www.theguardian.com/travel/2010/feb/10/learn-russian-how-it-works> (дата обращения: 04.03.2025).
4. Kurkov A. Coming in from the cold. *The Guardian*. 2010, 10 Feb. URL: <http://www.theguardian.com/travel/2010/feb/10/learn-russian-in-from-the-cold> (дата обращения: 04.03.2025).
5. Noack R. The future of language. *The Washington Post*. 2015, 24 September. — URL: <https://www.washingtonpost.com/worldviews/wp/2015/09/24/the-future-of-language/> (дата обращения: 04.03.2025).
6. Walker S. Warsaw feels like a mini Soviet Union: how Russian is gaining ground in Poland's capital. *The Guardian*. 2023, 11 Jun. — URL: <http://www.theguardian.com/world/2023/jun/10/warsaw-mini-soviet-union-russian-poland-capital-exiles> (дата обращения: 04.03.2025).

Barsukova E. A.

Lomonosov Moscow State University

DYNAMICS OF THE IMAGE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN BRITISH AND AMERICAN MASS MEDIA IN THE XXI CENTURY

Abstract: The paper is devoted to the representation of the Russian language in American and British mass media. The research is based on the scheme of analysis proposed by Professor S. K. Miloslavskaya. Whithin the framework “the Russian language” the paper analyses such components of the image as the prevalence, learning objectives, and exoticism of the language under consideration. The materials for the paper were drawn from a collection of articles published in *The Guardian* and *The Washington Post*. The findings demonstrate that over time there has been a shift from the emphasis on the linguistic characteristics of the language and the learning objectives to the area of the language spread and its function as a language for international communication.

Keywords: Russian language, mass media, image, imagology.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье рассматриваются современные эффективные инструменты и методики обучения русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий, таких как интерактивные приложения и мультимедийные ресурсы, в образовательный процесс. Рассматривается применение игровых методов, включая ролевые игры, для повышения мотивации и вовлеченности студентов. Обсуждаются теоретические основы методики преподавания РКИ, опирающиеся на концепцию языковой личности. Анализируются инновационные технологии и мультимедийные средства, способствующие эффективному обучению лексике и развитию коммуникативных навыков. Статья опирается на исследования ведущих ученых и предоставляет практические рекомендации для преподавателей РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, интерактивные технологии, цифровые инструменты, игровые методы, мультимедийные ресурсы, методика преподавания, инновационные подходы.

Обучение русскому языку как иностранному является сложным и многогранным процессом, требующим применения разнообразных методик и инструментов для достижения эффективных результатов. В последние годы особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий, мультимедийных ресурсов и инновационных подходов в преподавание русского языка как иностранного.

1. Интерактивные приложения и цифровые технологии

Современные цифровые технологии значительно расширяют возможности преподавания русского языка как иностранного. Интерактивные приложения, такие как Akelius, позволяют сделать обучение более эмоциональным и продуктивным, обеспечивая учащихся электронными ресурсами и способствуя организации эффективной учебной деятельности.

Кроме того, использование мультимедийных ресурсов, включая интерактивные онлайн-уроки, видеоуроки с субтитрами, мультимедийные словари и аудиозаписи, способствует визуализации и интерактивности учебного процесса, что повышает мотивацию и вовлеченность студентов.

2. Игровые технологии в обучении русскому языку как иностранному

Игровые методы, такие как ролевые игры, активно применяются в обучении русскому как неродному. Игровая форма обучения мотивирует студентов, способствует снижению языкового барьера и увеличивает их вовлеченность в учебный процесс. Например, игра «Поиск сокровищ» позволяет студентам практиковать языковые навыки в увлекательной и динамичной форме.

3. Теоретические основы методики преподавания русскому языку как иностранному

Современная методика русского языка как неродного опирается на достижения базисных и смежных наук, укрепляя собственную теоретическую базу. Концепция языковой личности, подробно освещенная в трудах Г. И. Богина, Ю. Н. Караулова и В. В. Воробьева, играет важную роль в формировании методологических основ преподавания русского языка.

4. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного

В последние годы применение инновационных технологий в методике преподавания русского языка как неродного приобретает все большую актуальность. Обзор современных компьютерных технологий, представленный в исследованиях, подчеркивает необходимость интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс для повышения эффективности обучения.

Инновационные технологии в преподавании русского как иностранного помогают сделать обучение более эффективным, интерактивным и увлекательным. Ключевые направления и инструменты, которые сегодня активно используются:

1. Цифровые образовательные платформы:

- Duolingo, Busuu, Memrise — помогают изучать язык в игровой форме;
- Quizlet, Anki — приложения для запоминания слов с помощью флеш-карт;
- MOOC (Coursera, Udemy, Stepik) — курсы по РКИ с видеоуроками, тестами и заданиями.

2. Геймификация:

- использование игровых механик делает процесс обучения увлекательным;
- баллы, рейтинги, награды за выполнение заданий;
- квесты и ролевые игры на уроках;
- VR/AR (виртуальная и дополненная реальность) для моделирования ситуаций общения.

3. Искусственный интеллект и чат-боты:

- AI-ассистенты (ChatGPT) помогают с объяснением грамматики и практикой диалогов;
- боты для Telegram и WhatsApp, которые дают задания и проверяют ответы.

4. Мультимедийные технологии:

- интерактивные видео и подкасты (например, на YouTube, Spotify);
- онлайн-ресурсы для чтения с адаптацией текста под уровень учащегося (LingQ, News in Slow Russian);
- использование субтитров и интерактивных сценариев.

5. Облачные технологии и дистанционное обучение:

- Google Classroom, Moodle, Edmodo для организации дистанционных курсов;
- видеоконференции (Zoom, MS Teams) с интерактивными досками (Miro, Padlet);
- совместная работа над проектами в Google Docs, Trello.

6. Корпусная лингвистика и анализ речи:

- программы для автоматической проверки ошибок (Grammarly, ORFO);
- речевые анализаторы для улучшения произношения (Forvo, Elsa Speak).

7. Мобильное обучение (Mobile Learning):

- мини-уроки и задания в мессенджерах;
- аудио- и видеокурсы для прослушивания в дороге;
- интерактивные упражнения в мобильных приложениях.

8. Проектный и кейс-метод:

- студенты создают блоги, видеоролики, презентации на русском языке;
- разбор реальных жизненных ситуаций и проблемных кейсов;
- коллаборативное обучение через онлайн-форумы и социальные сети.

Эти технологии делают обучение более доступным, персонализированным и мотивирующим.

5. Применение мультимедийных технологий в обучении лексике

Мультимедийные технологии играют значительную роль в преподавании языка, особенно в процессе обучения лексике. Использование мультимедийных средств способствует повышению эффективности формирования лексических навыков и развитию лексической компетенции учащихся. Применение мультимедийных технологий в обучении лексике значительно повышает эффективность усвоения словарного запаса, делая процесс более наглядным, увлекательным и интерактивным. Ключевые подходы применения мультимедийных технологий:

1. Визуализация словарного запаса:

- инфографика и карты слов помогают структурировать и запоминать новые слова;
- флеш-карты (Quizlet, Anki) с картинками и примерами предложений упрощают запоминание;
- интерактивные презентации (Prezi, PowerPoint с анимацией) делают изучение лексики более наглядным.

2. Аудио- и видеоматериалы:

- прослушивание аудиофайлов помогает освоить правильное произношение и интонацию;
- видео с субтитрами (YouTube, TED Talks) позволяют запоминать лексику в контексте;
- подкасты и аудиокниги развивают восприятие лексики на слух.

3. Интерактивные технологии:

- онлайн-тренажеры (Duolingo, Memrise) делают процесс изучения слов увлекательным;
- обучающие игры (кроссворды, пазлы, викторины) способствуют запоминанию в игровой форме;
- дополненная реальность (AR-приложения, например, Mondly AR) помогает визуализировать слова.

4. Виртуальные и дистанционные образовательные платформы:

- Моок-курсы (Coursera, Udemy, Stepik) предлагают системное изучение лексики;
- виртуальные языковые клубы (Zoom, Discord, Telegram-чаты) способствуют активному использованию лексики.

5. Контекстное изучение через мультимедиа:

- электронные книги с интерактивными словарями помогают изучать слова в контексте;
- обучающие сериалы и фильмы (Netflix, LingQ) позволяют запоминать лексику естественным образом.

Использование мультимедийных технологий делает изучение лексики более эффективным за счет вовлечения различных каналов восприятия (зрение, слух, моторика). Это способствует лучшему запоминанию, мотивирует студентов и делает обучение более доступным.

Эффективное обучение русскому языку как иностранному требует комплексного подхода, включающего использование интерактивных приложений, игровых методов, мультимедийных ресурсов и инновационных технологий. Опора на теоретические исследования и практическое применение современных инструментов позволяет создать благоприятную образовательную среду, способствующую успешному освоению русского языка иностранными студентами.

Литература

1. Абрамов В. П., Абрамова Г. А. Художественный текст в иностранной аудитории: методические рекомендации. — Казанский федеральный университет, 2017.
2. Литвинко Ф. М. Теоретические основы методики преподавания РКИ. — Белорусский государственный университет, 2009.
3. Мустафина Л. Р., Гатауллина Л. К., Аверко-Антонович Е. В. Анализ методик и опыта обучения РКИ в современной практико-ориентированной научной литературе // Проблемы современного педагогического образования. — 2023.
4. Петрова Н. Е. Эффективное использование цифровых возможностей в практике обучения русскому языку как иностранному. — Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2020.
5. Хошмина В. В. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. — Российский университет дружбы народов, 2020.

Batyrgalieva S. M.

M. Utemisov West Kazakhstan University

EFFECTIVE TOOLS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article discusses modern effective tools and methods of teaching Russian as a foreign language. Special attention is paid to the integration of digital technologies, such as interactive applications and multimedia resources, into the educational process. The application of game methods, including role-playing games, to increase motivation and engagement of students is considered. The theoretical foundations of the RCT teaching methodology based on the concept of linguistic personality are discussed. The article analyzes innovative technologies and multimedia tools that contribute to effective vocabulary learning and the development of communication skills. The article is based on the research of leading scientists and provides practical recommendations for RCT teachers.

Keywords: Russian as a foreign language, RCT, interactive technologies, digital tools, game methods, multimedia resources, teaching methods, innovative approaches.

ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ И ДРУГИХ РЕГИОНАХ

Аннотация: статья рассматривает роль времени и пространства как ключевых элементов в научной фантастике Центральной Азии, а также их отражение в социальном и культурном контексте региона. Автор анализирует, как различные исторические, социальные и культурные изменения влияют на восприятие времени и пространства в произведениях, созданных в постсоветский период. В статье также проводятся параллели с научной фантастикой других регионов, таких как Япония и Запад, выявляя особенности подходов к этим категориям в контексте глобализации, технологических изменений и сохранения культурной идентичности. Исследование показывает, как через пространство и время фантастика Центральной Азии взаимодействует с коллективной памятью и культурным наследием, создавая уникальные картины будущего.

Ключевые слова: научная фантастика, время, пространство, социальный контекст.

Научная фантастика является жанром, который сочетает в себе элементы научных гипотез, экстраполяции технологических изменений и глубоких социальных, культурных и философских размышлений. Она использует концепты времени и пространства как важнейшие метафоры для исследования изменений в обществе, осмысления культурных и исторических трансформаций. В странах Центральной Азии, как и в других регионах, научная фантастика становится мощным инструментом для того, чтобы проанализировать и представить будущее через призму прошедших исторических событий и культурных реалий. Важно отметить, что время и пространство в этом жанре всегда являются не просто фонами для событий, но и активными участниками, которые помогают раскрыть более глубокие слои общества.

Тема времени в научной фантастике имеет особое значение в контексте стран Центральной Азии, где исторический опыт региона богат множеством противоречий и изменений. Эти страны прошли через различные стадии — от многовековых традиций до сложного советского и постсоветского периода. В произведениях научной фантастики этих стран время часто выступает как многомерная конструкция, где линейный ход истории меняется на непрерывный цикл, в котором прошлое, настоящее и будущее переплетаются или даже сосуществуют одновременно [3: 169].

На протяжении многих лет авторы Центральной Азии использовали концепт времени как способ осмысления своих историй и культурных конфликтов. В частности, постсоветская фантастика акцентирует внимание на болезненных изменениях, произошедших в результате распада СССР и перехода к новым формам политической и социальной организации. Время часто изображается как нестабильная категория, где множество исторических эпох и культурных пластов накладываются друг на друга. Это позволяет авторам создавать тексты, которые не только фантастически изображают будущее, но и обращаются к пережитому, отражая важность исторической памяти [3: 112].

Одним из примеров использования времени как многомерной категории является узбекский писатель Т. Малик. В его произведениях время становится подвижным, субъектным и иногда нелинейным. Он изображает прошлое и будущее как переплетающиеся слои, которые формируют настоящее. В частности, в его книгах часто встречается тема памяти, которая влияет на восприятие будущего и поведение героев. Время не просто отражает ход событий, но и является метафорой борьбы за культурную и личностную идентичность, особенно в условиях кризиса и перемен.

Для Центральной Азии время становится не только инструментом для обозначения исторических изменений, но и способом выразить культурные противоречия, которые вызваны столкновением традиций с внешними политическими и социальными силами.

Пространство, как и время, в научной фантастике Центральной Азии часто выходит за пределы физической реальности, становясь отражением культурных, социальных и даже политических изменений. Пространство в таких произведениях не ограничивается лишь географическими или космическими понятиями, оно становится многозначным — символическим, социальным и идеологическим [1: 543].

Одним из ярких примеров является произведение узбекского автора Ходжаикбар Шайхов — повесть *«Блеск алмаза»*. В этом произведении пространство перестает быть просто физическим контекстом для событий. Оно превращается в поле борьбы, где переплетаются разные цивилизации и культурные идентичности, и где социальные и политические преобразования отражаются в изменении восприятия пространства. Космос в произведении Шайхова является не только местом, в котором происходит действие, но и символом перехода от старых, традиционных мировоззрений к новым, в рамках которых рождаются глобальные проблемы, такие как неравенство, насилие и технологическое рабство.

Кроме того, пространство в научной фантастике Центральной Азии часто делится на две противоположные части: «старое», которое связано с традициями и историей, и «новое», которое появляется в условиях глобализации и научных достижений. В произведениях этого жанра изображаются не только космические просторы, но и более локальные пространства — деревни, города, пустынные и горные районы, которые становятся аренами для социальных конфликтов и трансформаций. Эти пространства отображают разрыв между историческим прошлым и будущим, в котором технологии играют огромную роль в изменении восприятия реальности [2: 332].

С развитием глобализации и технологических изменений научная фантастика Центральной Азии открывает новые горизонты для осмысления будущего, предлагая гибридную картину мира, где традиционные элементы переплетаются с новыми

технологиями. В этих произведениях традиции не просто уступают место новому, а часто становятся неотъемлемой частью технологической реальности.

Примером такого синтеза является рассказ Мухаббат Юлдашевой «Слезы Ситоры», в котором автор умело сочетает древние мифы и современные технологии. В этом произведении мир, в котором технологии и традиции взаимодействуют, формирует уникальное пространство, в котором человек должен адаптироваться к новым условиям, при этом сохраняя связь с культурным и мифологическим наследием своего народа. Эта комбинация древнего и современного порождает интересные философские вопросы о месте человека в мире, о влиянии технологий на личную и коллективную идентичность.

Такие произведения помогают лучше понять, как в условиях глобализации и технологического прогресса происходит смешение различных культурных слоев, а также как научная фантастика становится инструментом для исследования возможных путей развития человечества. В них часто поднимаются вопросы не только технологий, но и того, как они будут взаимодействовать с культурной памятью и традициями, присущими конкретным регионам, таким как Центральная Азия.

Сравнение научной фантастики Центральной Азии с произведениями авторов других регионов, например, Европы и США, позволяет выявить важные различия в восприятии времени и пространства. Западная научная фантастика часто фокусируется на научных достижениях, технологическом прогрессе и его влиянии на личность и общество. В то же время для авторов Центральной Азии ключевыми остаются вопросы идентичности, исторической памяти и взаимодействия традиций с новыми технологиями. Это различие связано с тем, что постсоветские страны переживают процессы перехода от одного социального и политического устройства к другому, что, безусловно, отражается в их художественном восприятии времени и пространства.

Японская научная фантастика, например, исследует концепцию временных циклов и влияние технологий на общественные структуры. Этот подход также перекликается с тем, что происходит в Центральной Азии, где старые традиции и новые технологии сталкиваются, создавая уникальные представления о будущем.

Таким образом, время и пространство в научной фантастике Центральной Азии играют не только роль ключевых сюжетных инструментов, но и служат важными метафорами для отражения социальных и культурных изменений. Через эти категории авторы исследуют глубокие вопросы идентичности, исторической памяти, культурного наследия и взаимодействия традиций с технологическими новшествами. Эти произведения становятся важной частью культурного диалога, а также вносят вклад в глобальное понимание будущего человечества, подчеркивая уникальные особенности региона в контексте глобализации и технологических изменений.

Литература

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. — М., 1986. — 543 с.
2. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 332.
3. Е. Э. Бертельс. Избранные труды. Навои и Джами. — М., 1965. — С. 169.
4. Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. — М., 1983. — С. 227–284.

*Beknazarova G. B.**Xujanova O. T.**Termez State University*

**TIME AND SPACE AS A REFLECTION OF SOCIAL
AND CULTURAL CONTEXT IN SCIENCE FICTION OF CENTRAL ASIA
AND OTHER REGIONS**

Abstract: The article examines the role of time and space as key elements in the science fiction of Central Asia, as well as their reflection in the social and cultural context of the region. The author analyses how various historical, social and cultural changes affect the perception of time and space in the works created in the post-Soviet period. The article also draws parallels with science fiction from other regions, such as Japan and the West, revealing the peculiarities of approaches to these categories in the context of globalisation, technological change and the preservation of cultural identity. The study shows how, through space and time, Central Asian science fiction interacts with collective memory and cultural heritage to create unique pictures of the future.

Keywords: science fiction, time, space, social context.

Кашкарева Елена Алексеевна
Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева
kashea@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВОДНЫХ ПРЕДЛОГОВ ШКОЛЬНИКАМИ-БИЛИНГВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья имеет практико-ориентированный характер и посвящена описанию методической модели обучения школьников-билингвов, употреблению производных предлогов на уроках русского языка. Ее основу составляет система приемов технологии развития критического мышления. В результате учебного эксперимента авторы приходят к выводу, что максимальную эффективность инновационные технологии обучения обнаруживают при их комплексном, системном применении на разных этапах работы с учебным материалом, что и послужило ведущим методическим принципом реализации технологии развития критического мышления на экспериментальных уроках по производным предлогам для учащихся-билингвов.

Ключевые слова: обучение русскому языку школьников-билингвов, производные предлоги, технология развития критического мышления.

Служебные части речи традиционно изучаются на уроках русского языка в 7 классе (в соответствующем разделе) в рамках относительно небольшого количества учебного времени. В учебниках русского языка для этого класса выделены специальные параграфы в теме «Предлог», моделирующие теоретическую и практическую деятельность: предлагается определение предлога как служебной части речи, которая выражает зависимость одних слов от других в словосочетаниях и предложениях; виды предлогов (производные, непроизводные; простые, сложные, составные); типы синтаксических отношений, которые они выражают; однозначность и полисемия в области предлогов, в том числе производных; особенности правописания производных предлогов [1; 7; 2; 6]. В учебниках русского языка для 10–11 классов, где усиливается функциональная направленность освоения языковых единиц, явлений и фактов, подразумевается их комплексное изучение в целом, предлоги рассматриваются наряду с другими языковыми феноменами. Теоретические сведения о них весьма ограничены или отсутствуют вовсе, практических заданий также дается немного, или они ориентированы на анализ разных языковых единиц, например, всех служебных частей речи одновременно [3–5].

Помимо ориентации теоретической и практической деятельности учащихся, предложенной в современных школьных учебниках русского языка по предлогам, на традиционные методы обучения и недостаточности теоретической информации, где совершенно не актуализирован функциональный аспект их анализа, здесь отсутствует и региональный компонент рассмотрения данной части речи. Специальных теоретических замечаний по производным предлогам, упражнений, рассчитанных на учащихся с меньшим языковым опытом, чем у монолингвов, и межязыковой интерференцией в речи, в современных действующих учебниках по русскому языку для средних и старших классов нам не встретилось.

Из сказанного можно сделать вывод о необходимости совершенствования методики изучения производных предлогов в классах с полиэтническим составом учащихся, о разработке и внедрении в учебный процесс альтернативных образовательных моделей, ориентированных на учеников-билингвов, которые, по сравнению с монолингвами, испытывают большие трудности в овладении учебным материалом по производным предлогам, где требуются хорошо развитое языковое чутье, понимание стилистических нюансов смысловых единиц, их синтагматики и функционального потенциала в речи.

С этой целью нами был проведен учебный эксперимент с учащимися-билингвами VII, X, XI классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37» г.о. Саранск Республики Мордовия (всего в экспериментальную группу входило 50 человек). В ходе эксперимента решались следующие задачи: во-первых, определение круга проблем в организации работы над производными предлогами в классах с полиэтническим составом учащихся; во-вторых, разработка и апробация технологии развития критического мышления при изучении производных предлогов учащимися-билингвами; в-третьих, разработка рекомендаций по внедрению данной технологии. В каждом классе в экспериментальной группе школьников-билингвов был проведен урок (2 часа) по теме: «Производные предлоги русского языка. Правописание производных предлогов и их функции в речи». При этом экспериментальная методика была адаптирована и к учащимся-монолингвам, и к учащимся-инофонам, не требовала изоляции релевантной для настоящего исследования группы школьников, которую невозможно осуществить в реальных образовательных условиях. Методические особенности экспериментальных уроков заключались: а) в широком использовании приемов развития критического мышления на всех этапах работы с учебным материалом; б) в реализации на разных этапах работы учащихся общих тематических конструкторов, обеспечивающих внутреннюю целостность занятий, придающих им сюжетность, занимательность (уроки были посвящены тематике морского плавания); в) в актуализации межязыковых сопоставлений; г) в применении электронных ресурсов и электронных образовательных средств; д) в творческом характере учебной работы в целом.

Инструментарием экспериментальных уроков послужили интегративные образовательные модули, содержащие опорную теоретическую информацию о производных предлогах русского языка, интерактивные схемы для ее интериоризации учащимися и сравнения со сведениями о производных предлогах родного языка, алгоритмы и модели практической работы с ними, гиперссылки на различные электронные ресурсы дополнительного характера, электронные словари русского и родного языков, художественные тексты, предназначенные для анализа.

Рассмотрим приемы развития критического мышления и способы их реализации на следующих этапах уроков:

1. На этапе формирования учебной мотивации и самоопределения, фиксации затруднения в пробном учебном действии:

1) **прием «Корзина идей»**, предполагавший моделирование наибольшего количества вариантов ответа на эвристический вопрос учителя с целью выявления закономерностей в языковом материале: *Предположите, какие слова вместо пропусков могли бы стоять в предложениях — выписках из бортового журнала – специального журнала, где фиксируются основные моменты плавания судна (катера, корабля, теплохода, лайнера и т. д.)?*

- В ... течении Черного моря были замечены сильные воронки и изменения скорости до ста сантиметров в секунду. (Основное, донное, южное и т. д.);
- В течение ... штормовых предупреждений в акватории Черного моря зафиксировано не было. (Часа, дня, суток и т. д.).

Работа осуществлялась фронтально, в мультимедийных слайдах, входивших в интегративный образовательный модуль, которые также репрезентировались на интерактивной доске. Были зафиксированы все правильные ответы школьников.

2) **прием «Мозговая атака»**, нацеленный на выявление учебной проблемы как источника формирования учебной мотивации: *Обладают ли слова, подобранные для первого и второго высказываний, взаимозаменяемостью? С чем это связано? Прокомментируйте свои предположения.*

Работа в рамках «Мозговой атаки» также проходила фронтально, учащиеся высказывали различные предположения, фиксировавшиеся в интегративном образовательном модуле, обсуждались и критически оценивались учителем.

3) **прием «Идеал»**, направленный на осознание учащимися важности изучения темы «Производные предлоги» и формирование учебной мотивации:

а) И – идентифицировать проблему: *Важно не просто владеть знаниями о производных предлогах, о которых мы поговорим далее, но прежде всего отличать производные предлоги от других частей речи, от которых они образованы, от их грамматических омонимов, как это было показано в рассмотренных примерах;*

б) Д – добраться до сути проблемы: *Сравните существительное с предлогом «в течении» и производный предлог «в течение». Чем они различаются? (Внешним видом, формой). Следовательно, на что непосредственно оказывает влияние умение дифференцировать производные предлоги от их грамматических омонимов? (На орфографическую грамотность);*

в) Е – есть варианты решения проблемы: *Каким образом можно отличить производный предлог от его грамматического омонима? (Выдвижение ученических гипотез, которые были неправильными, например, попробовать устранить из предложения);*

г) А – а теперь за работу: *К этим способам мы вернемся позже, а пока поговорим о разнообразии производных предлогов в русском языке;*

д) Л – логические выводы, которые делаются на следующих этапах урока.

2. На этапе актуализации знаний и пробном учебном действии использовался прием «Бортовой журнал». В сводной интерактивной схеме, предназначенной для актуализации, структурирования и обобщения учебной информации о производных предлогах, были выделены следующие пункты теоретического осмысления данной

части речи: *первый столбец* интерактивной таблицы «Ключевые понятия»: предлог (определение); производный предлог (определение); виды производных предлогов по строению (простые/составные); виды предлогов по происхождению (образованные от наречий, образованные от существительных, образованные от глаголов); виды предлогов по стилистической окраске (разговорной/книжной/нейтральной); *второй столбец* интерактивной таблицы — теоретические замечания к первому столбцу; *третий столбец* интерактивной таблицы — примеры из русского языка; *четвертый столбец* интерактивной таблицы — примеры из родных языков (эрзянский/мокшанский/татарский); *пятый столбец* интерактивной таблицы — визуальные элементы, выполняющие функцию «якорения» — образной интериоризации и фиксации информации в памяти.

Работа в рамках «Бортового журнала» осуществлялась в группах учащихся-билингвов, которые были образованы на основе общего родного языка. Учащиеся VII класса предварительно прочитали теоретический материал учебника. Широко были задействованы электронные ресурсы, а также электронные словари русского и родных языков. Кроме того, практиковалась система цветовых помет: красный «+» — ранее известная информация; зеленый «+» — новая для меня информация; синий «+» — информация, требующая углубления или уточнения; желтый «+» — вызывает особый интерес. Сравнение количества значков на финальном этапе работы с «Бортовым журналом» позволило акцентировать важность рассмотрения производных предлогов в обозначенных здесь аспектах.

3. На этапе построения проекта выхода из затруднения применялся прием «Алгоритм», направленный на моделирование комплекса последовательных действий по решению учебной проблемы — дифференциации производных предлогов и их грамматических омонимов — самостоятельных частей речи, от которых они образованы. Прием «Алгоритм» составил основу проектной деятельности школьников. Использовалась следующая формулировка учебной проблемы: *На основе теоретического материала учебника и электронных ресурсов подготовьте инструкции по различению производных предлогов и самостоятельных частей речи, от которых они образованы: а) производных предлогов и наречий (первая рабочая группа); б) производных предлогов и существительных (с предлогом и без) (вторая рабочая группа); в) производных предлогов и деепричастий (третья рабочая группа). Представьте примеры составленного алгоритма. Облегчает ли он выбор написания того или иного слова?*

Проекты-алгоритмы были представлены учениками из каждой рабочей группы, отредактированы в рамках коллективного анализа и обсуждения.

4. На этапе реализации построенного проекта и первичного закрепления новых знаний (с проговариванием во внешней речи) проводилась апробация алгоритмов в процессе группового анализа следующих предложений, представленных в интегративных образовательных модулях: *Супруги пожертвовали крупную сумму денег в благородных целях. В целях безопасности были поставлены ограждения. Ольга учится в вузе за счет завода-спонсора. Футболисты долго боролись за финальный счет в их пользу.* Проверка результатов осуществлялась фронтально. На этом же этапе урока мы вернулись к приему «Идеал» и еще раз проговорили способы дифференциации производных предлогов и их грамматических омонимов.

5. На этапе самостоятельной работы с самопроверкой по эталону использовался прием развития критического мышления *«Кластер»*. Групповая/парная работа осуществлялась в несколько этапов по предложенному в интегративном образовательном модуле алгоритму.

На первом этапе учащиеся-билингвы составляли радиальную интерактивную схему, которая отражала сложные в написании производные предлоги (по учебнику). Учебная деятельность продуктивного характера осуществлялась индивидуально, строение кластера определяли сами учащиеся, выделив, например, в нем участки: а) простые производные предлоги; б) составные производные предлоги. Рамки с разрядами предлогов составляли первый круг рамок вокруг центрального круга «Производные предлоги». На втором этапе работы, в процессе анализа стихотворений С. А. Есенина, учащиеся-билингвы дополняли схему примерами-иллюстрациями. Данные примеры располагались во втором внешнем круге, в отдельных рамках. На третьем этапе работы над кластером осуществлялся анализ производных предлогов в стихотворениях С. А. Есенина с точки зрения тех семантических отношений, в реализации которых они задействованы. Наименования данных разрядов предлогов указывались в следующем внешнем круге рамок, затем соединялись с примерами производных предлогов из есенинских текстов и производными предлогами, дифференцированными по структуре.

Результаты групповой/парной работы над кластером проверялись выборочно.

На заключительном этапе урока, также содержащем рефлексивный компонент, был организован фронтальный опрос по методике *«Ромашка Блума»* с применением серии разнотипных вопросов по изученной теме.

Данные уроки, рассчитанные на учеников-билингвов VII, X–XI классов, проводились с полиэтническим составом школьников, обнаруживали продуктивность и для учащихся-монолингвов, и для учащихся-инофонов. Первые осуществляли межязыковые сопоставления с иностранными языками, вторые, как и билингвы, с родным языком. Интеграция разнообразных методических инноваций в развивающее пространство экспериментальных уроков, ориентированных на совершенствование критического мышления школьников через разные приемы взаимодействия с учебной информацией и языковым материалом, через разные виды и формы учебной деятельности, активные методы обучения (исследовательский, проектный, эвристический, дискуссионный и т. д.), обеспечила высокий познавательный интерес и познавательную активность учащихся, эффективное освоение учебного материала.

Литература

1. Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5–9 классы. Учебник. ФГОС / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. — М.: Дрофа, 2019. — 320 с.
2. Баранов М. Т. Русский язык: 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская. — М.: Просвещение, 2020. — 180 с.
3. Власенков А. И. Русский язык и литература. Русский язык. 10–11 класс. Учебник. Базовый уровень. ФГОС / А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова. — М.: Просвещение, 2017. — 287 с.

4. Гольцова Н. Г. Русский язык. 10–11 классы. Учебник. Базовый уровень. ФГОС / Н. Г. Гольцова, М. А. Мищерина, И. В. Шамшин. — М.: Русское слово, 2022. — 376 с.
5. Дейкина А. Д. Русский язык. 10–11 классы. Учебник. Базовый и профильный уровни. В 2 ч. Ч. 1 / А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова. — М.: Астрель, 2014. — 256 с.
6. Львова С. И. Русский язык. 7 класс. Учебник. ФГОС. В 3 ч. Ч. 2 / С. И. Львова, В. В. Львов. — М.: Мнемозина, 2016. — 182 с.
7. Пименова С. Н. Русский язык. 7 класс. Практика. Учебник / С. Н. Пименова, Г. К. Лидман-Орлова, А. П. Еремеева. — М.: Просвещение, 2022. — 356 с.

Belova N. A.

N. P. Ogarev Mordovia State University

Kashkareva E. A.

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev

**IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT
OF CRITICAL THINKING WHEN STUDYING DERIVED PREPOSITIONS
BY BILINGUAL SCHOOLCHILDREN AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

Abstract: The article is practice-oriented and is devoted to the description of the methodological model of teaching bilingual schoolchildren the use of derived prepositions in Russian language lessons. It is based on a system of techniques for the development of critical thinking. As a result of the educational experiment, the authors come to the conclusion that the maximum effectiveness of innovative teaching technologies is found when they are comprehensively and systematically applied at different stages of working with educational material, which served as the leading methodological principle for the implementation of the technology for the development of critical thinking in experimental lessons on derived prepositions for bilingual students.

Keywords: teaching russian to bilingual schoolchildren, derived prepositions, technology for the development of critical thinking.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КРЫМА И КРЫМСКОГО ХАНСТВА В ТРУДАХ УИЛЬЯМА ТУКА: ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР ЧЕРЕЗ ЯЗЫК

Аннотация: в настоящей статье предпринято исследование малоизвестного труда британского автора Уильяма Тука, содержащего сведения о Крыме и Крымском ханстве. Анализ писем Тука позволяет проследить начальный этап научного изучения Крыма, оценить экономические перспективы полуострова глазами европейских интеллектуалов, понять методы работы с источниками и выявить влияние стереотипов на их суждения. Результаты исследования открывают перспективы для изучения способов языковой репрезентации крымских реалий в западноевропейских языках в различные исторические периоды, а также для сравнительно-исторического анализа лингвокультурных механизмов передачи «чужих» реалий.

Ключевые слова: Уильям Тук, Крым, Крымское ханство, травелог, реалия.

В период с 1785 по 1787 гг. в изданиях популярного английского журнала *Gentleman's Magazine* публиковались письма, подписанные инициалами «М. М. М.», повествующие о путешествии по России от Санкт-Петербурга до Азова. Эти письма, адресованные редактору, содержали обширные исторические, этнографические и естественноисторические данные о Российской империи и ее населении. Особое внимание уделялось Крыму, описанию которого посвящены два письма, датированные ноябрем 1785 г. (по старому стилю) и отправленные предположительно из Азова. Данный интерес был обусловлен недавним присоединением полуострова к России, что вызвало значительный резонанс в английском обществе [2: 87]. Установлено, что автором писем являлся известный английский историк и писатель Уильям Тук, признанный авторитет по вопросам России в интеллектуальных кругах рубежа XVIII–XIX веков. Впоследствии, в своем трехтомном труде «Обозрение Российской Империи...», Тук представил более краткую информацию о Крыме. В настоящей статье впервые рассматриваются «крымские известия» Тука в лингвистическом контексте. Цель исследования — анализ представлений Уильяма Тука о Крыме, включая изучение источников, литературных приемов, формируемого образа региона, обусловленного влиянием эпохи Просвещения, а также реконструкцию информации, доступной образованной английской публике о Северном Причерноморье. Лингвистическая ценность данного источника определяется подробным описанием реалий крымского полуострова, что создает благоприятные условия для проведения языкового анализа. Примечательно, что основу данного описания составляют топонимы и этнонимы, отражающие языковое разнообразие региона и имеющие, как правило, крымско-татарское или греческое происхождение [4: 832].

Разнородность обозначаемых феноменов обусловила множественность существующих классификаций реалий, среди которых наибольшее распространение в лингвистических исследованиях получили типологии, предложенные Е. М. Вережагиным и В. Г. Костомаровым, а также С. Влаховым и С. Флориным. В настоящей работе в качестве рабочего определения реалии будет использована дефиниция, предложенная болгарскими учеными С. Влаховым и С. Флориным, согласно которой реалии — это лексические единицы (слова или устойчивые словосочетания), номинирующие объекты, явления и понятия, специфичные для культуры, быта и социальной организации определенного этноса и отсутствующие в другой культуре [1: 38].

Рассмотрим подробнее виды реалий, связанные с его описанием Крыма.

Топонимы. В работе Уильяма Тука встречаются макротопоним *Крым*, ойконимы и гидронимы [3: 155].

— **макротопоним** (название полуострова). Наиболее часто употребляемым является название *Krimea* ‘Крым’, например: *and we find merchants flocking thither from Bulgaria, Krimea, Armenia, Hindostan, and various parts of India, to traffic with the Russians*» [6: 457] ‘и мы нашли торговцев, которые стекаются туда из Болгарии, Крыма, Армении, Индостана и различных частей Индии, чтобы торговать с русскими’ (здесь и далее перевод В. Б. и Д. Л.). Тук использует также краткую форму сочетания *Krim* [6: 449]. Форма *Krim* скорее всего латинского происхождения и связана с доминированием в то время латинского языка для обозначения географических объектов. В источнике автор так же упоминает и античное название *Taurida* ‘Таврида’. Этот топоним также латинского происхождения.

— **ойконимы.** В числе первых ойконимов в письмах Уильяма Тука упоминается *Feodosia* или *Kaffa* ‘Феодосия’, город, расположенный в юго-восточной части Крымского полуострова [6: 449].

Затем Тук описывает *Sebastopol* ‘Севастополь’, город на юго-западе Крымского полуострова, чье название полностью соответствует правописанию современного английского языка, и *Kertsh* ‘Керчь’, город в восточной части Крыма [6: 450]. Известно, что более ранние названия этого города звучали как *Cerchio/Cherz*. Писатель так же упоминает название крепостей: *fortresses of Kinburn* ‘Кинбурн’ и *Yenicali* ‘Еникале’ или ‘Ени-Кале’ — упраздненная крепость на берегу Керченского пролива, построена турками в начале XVIII века. Название в переводе с турецкого и крымскотатарского языка означает «новая крепость». В настоящее время Еникале находится в черте города Керчь.

— **гидронимы.** В письме Тука встречается название Черного моря, передаваемое на английском языке как *Black Sea*. Среди других гидронимов упоминаются название реки *the Bogue* ‘Буг’ и *the Dniepr* ‘Днепр’, например: «...*and with them the fortresses of Kinburn Kertsh, and Yenicali, and a great stretch of country between the Bogue and the Dniepr* [6: 449] ‘а вместе с ними крепости Кинбурн, Керчь и Еникали и обширная территория между Бугом и Днепром’.

Среди жителей полуострова он называет такие этнические группы, как *Tartars* ‘татары’, *Kozaks* ‘казаки’, *Russians* ‘русские’ и ранее живущие народы *Genoeses* ‘генуэзцы’ [6: 280].

В письме Уильяма Тука так же удалось обнаружить название договора *the Treaty of peace concluded at Kainardji* ‘Кючук-Кайнарджийский мирный договор’, заключенный между Российской и Османской империями 10 (21) июля 1774 года «в лагере при деревне Кючук-Кайнарджи».

Описание Крымского полуострова, представленное Уильямом Туком в конце XVIII века, представляет собой ценный источник, содержащий уникальную

информацию о жизни и быте Крыма в указанный период. Специфика данного травелога находит отражение в используемых автором реалиях, среди которых выделяются топонимы и антропонимы. Анализ топонимического пространства показывает преобладание ойконимов — названий крупных населенных пунктов, упоминаемых Туком, наряду с номинациями полуострова и водоемов.

Реалии, зафиксированные Уильямом Туком в его путевых заметках, играют ключевую роль в воссоздании исторической атмосферы Крымского полуострова, отражая его этнолингвистическую и топонимическую специфику. Изучение этих материалов открывает перспективу для дальнейших исследований, направленных на анализ динамики восприятия и передачи крымских реалий в рамках западных лингвокультур.

Литература

1. Влахос С., Флорин С. Непереводимое в переводе. — М.: Высшая школа, 1986. — 416 с.
2. Кросс Э. Британцы в Петербурге. XVIII век / пер. Н. Г. Беспярых, Ю. Н. Беспярых. — СПб.: Дмитрий Буланин, 2005. — 528 с.
3. Мосиенко Л. В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий // Вестник ОГУ. 2005. — № 11. — С. 155–161.
4. Храпунов Н. И. Старый Крым и его памятники глазами путешественников конца XVIII — начала XIX века // Золотоордынское обозрение. — 2016. — Т. 4 — № 4. — С. 832–860.
5. Tooke W. A. Original Correspondence from Russia. The Gentleman's Magazine: and Historical Chronicle. — 1786. — Vol. 56. — № 2 — pp. 547–552, 643–648, 846–851, 921–924, 1013–10015.
6. Tooke W. A. View of the Russian Empire during the Reign of Catharine II and to the Close of the Eighteenth Century. 3 vols. 2nd ed. London, A. Strachan, 1800. — p. 630, 574, 628.

Belogub V. Z.

Dolgoplova L. A.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

A LINGUISTIC PORTRAIT OF CRIMEA AND THE CRIMEAN KHANATE IN THE WRITINGS OF WILLIAM TUCK: A REFLECTION OF THE DIALOGUE OF CULTURES THROUGH LANGUAGE

Abstract: This article examines a little-known work by the British author William Tooke, dedicated to his journey through Russia in 1785 and containing information about the Crimea and the Crimean Khanate. The analysis of Tooke's letters allows us to trace the initial stage of scientific study of the Crimea, assess the economic prospects of the peninsula through the eyes of European intellectuals, understand the methods of working with sources and identify the influence of stereotypes on their judgments. The results of the study open up prospects for studying the ways of linguistic representation of Crimean realities in Western European languages in various historical periods, as well as for comparative historical analysis of linguistic and cultural mechanisms of transmission of "alien" realities.

Keywords: William Tooke, Crimea, Crimean Khanate, travelogue, reality.

ИНТЕРФЕРЕНЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В ПЕРСИДСКОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ

Аннотация: статья посвящена двойной интерференции при изучении арабского, персидского и русского языков. Русскоязычные студенты, изучая арабский, а затем персидский, испытывают влияние ранее выученного языка. Анализируются причины графической и фонетической интерференции — переноса норм одного языка на другой, вызывающего ошибки в произношении и написании. Рассматривается влияние арабской и персидской фонетики и графики, билингвизма на усвоение языков, включая перенос произношения арабских звуков на персидский, а также трудности в восприятии новых звуков.

Ключевые слова: интерференция, персидский язык, фонетическая интерференция, арабский язык.

Изучение иностранного языка — это многогранный процесс, в котором важную роль играет не только родной язык, но и знание других языков. Связь с родным языком безусловно является ключевым фактором в освоении нового языка, однако знание других языков может значительно помочь в освоении следующего языка. Вместо того, чтобы быть препятствием, родной язык, а также уже освоенные иностранные языки, могут послужить ценными ресурсами, расширяющими когнитивные способности учащегося, улучшающими его лексический и грамматический арсенал, что помогает легче усваивать новые языковые структуры и подходы.

Речевая интерференция — это явление, которое часто возникает при изучении нескольких языков, особенно если они принадлежат к разноструктурным. Единицы одного языка и их элементы переносятся на другой, что приводит к отклонениям от норм целевого языка и способно вызывает трудности при овладении новым языком. Особое значение имеет осознание влияния не только родного языка, но и других ранее изученных (изучаемых) языков, поскольку знание нескольких языков позволяет выстраивать связи и параллели, способные облегчать освоение иностранного. Вопросы речевой интерференции изучались многими учеными, внесшими значительный вклад в развитие теории языковых контактов, среди которых У. Вайнрайх (1953), Э. Хауген (1972), В. Розенцвейг (1970), Н. Н. Рогозная (2001).

Таким образом, знание языков — это не только практическая необходимость для коммуникации, но и важный фактор, выступающий основой для более глубокого понимания и освоения новых языков как «благоприобретаемых», по словам В. Г. Костомарова [3]. Интерференция, в свою очередь, становится важным аспектом при обучении, на который следует обращать пристальное внимание, поскольку это связано с осознанием сложностей, возникающих при переходе от одной языковой структуры к другой.

Интерференция является неотъемлемой частью процесса овладения любыми языками, особенно тогда, когда учащиеся сталкиваются со структурными различиями. Это явление наблюдается, когда единицы и их элементы одной языковой структуры переносятся на другую, что может привести к отклонениям от норм изучаемого языка. Интерференция характерна для билингвов и полиязычных людей, что подчеркивает важность внимательного подхода к изучению влияния родного языка и ранее изученного языка на процесс освоения нового. В свою очередь, осознание этих процессов и умение правильно регулировать влияние родного языка могут значительно ускорить и улучшить процесс овладения иностранным языком.

В условиях глобализации, когда все больше людей стремятся овладеть несколькими языками, знание иностранных языков становится необходимым элементом образования и карьеры. Русскоязычные учащиеся, изучившие арабский язык, часто начинают осваивать персидский, ошибочно полагая, что эти два языка обладают большим сходством. Это заблуждение основывается на том, что оба языка используют арабское письмо, а также на том, что некоторые лексические единицы в этих языках могут совпадать. Однако арабский и персидский принадлежат к разным языковым семьям, что подразумевает значительные различия между ними на всех лингвистических ярусах. В данной статье мы рассматриваем графические и фонетические аспекты приведенных языков.

На начальном этапе изучения персидского языка после арабского, знание его письма и фонетических особенностей может облегчить процесс обучения, однако в дальнейшем носители сталкиваются с рядом трудностей, связанными с графическими и фонологическими различиями между языками. Эти различия зачастую вызывают трудности при овладении произношением и графическом изображении слов, а также в перцепции, что может привести к возникновению интерферентов особенности речи на персидском языке.

Фонологическая интерференция является одной из основных проблем при переходе от арабского языка к персидскому. С. И. Бернштейн определил основную причину трудностей в овладении произношением иностранного языка: «... учащиеся воспринимают звучание чужой речи через призму фонетической системы родного языка. Обладая устойчивыми навыками слушания и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи» [1: 15]. Это утверждение полностью справедливо и в контексте изучения персидского языка после арабского. Привычка русскоязычных учащихся адаптировать незнакомые звуки под родную фонетическую систему создает помехи при правильном формировании произношения и восприятия фонем. Вследствие отсутствия в родном языке некоторых фонологических единиц, при взаимодействии фонетико-фонологических систем родного (русского), арабского и персидского языков, возникает двойная интерференция. Первый тип интерференции возникает при изучении арабского языка, когда учащиеся сталкиваются с такими фонемами, как ġ (gh) и ǧ (q), которые в арабском языке имеют разные артикуляционные характеристики. В арабском языке ġ представляет собой звонкий велярный звук, а ǧ — глухой велярный. В персидском же языке обе эти графемы передаются единым звуком [gh], что затрудняет восприятие этих звуков и приводит к трудностям в произнесении.

Второй тип интерференции проявляется на этапе изучения персидского языка и заключается в перенесении норм арабского произношения в персидскую речь. Это приводит к тому, что для арабских графем, таких как ص (s^h), ث (θ) и س (s), которые в арабском языке имеют различные артикуляционные характеристики (эмфатический, межзубный и стандартный альвеолярный звуки соответственно), в персидском языке используется единый звук <c>. Например, слова صابون [sa:bu:n] (мыло), ثريا [sorajja:] (Сурайя), и رساله [resāle] (послание) в персидском языке произносятся одинаково с русским <c>, в то время как в арабском языке эти слова имеют различное произношение: [s^ha:bu:n], [θurajja:], [risālah] [3: 229].

Таким образом, различия в фонетической системе арабского и персидского языков создают трудности при изучении персидского языка, связанные с интерференцией между фонетическими системами, а также с необходимостью адаптации к новым артикуляционным нормам.

Различия также касаются системы гласных. В персидском языке краткая гласная (как в слове استخر [estæxɾ] — бассейн) произносится отчетливо как [э], тогда как в арабском аналогичная гласная (из-за ее редуцированной природы) произносится ближе к звукам [i] или [ɪ], что приводит к фонетической интерференции у изучающих персидского языка. Кроме того, в арабском языке краткие гласные [o] и [э] в определенных позициях могут сближаться с долгими гласными, что создает сложности при переходе к персидскому. Например, слово ثُفاح [tuffa:h] (яблоко) в арабском произносится с удлинением гласным, тогда как в персидском аналогичные гласные сохраняют свою краткость: ثُفاح произносится как [tofah], а استخر [estæxɾ] — как [estæxɾ], без изменения качества гласных. Согласно исследованиям Хаугена (1972), языковые контакты могут приводить к более глубоким изменениям в системе изучаемого языка, вызывая структурные и фонетические модификации в речи билингвов. Это подтверждается примерами субординативного билингвизма, где носители русского языка, усваивая арабские особенности, транслируют их на персидский язык, не осознавая различий между фонетическими системами.

Для эффективного преодоления трудностей, возникающих при изучении персидского языка, необходимо учитывать влияние как родного языка, так и изученных ранее иностранных языков. Интерференция, возникающая при переходе от арабского к персидскому языку, затрудняет восприятие и правильное произношение фонем, а также правильное написание слов. Рекомендуется уделять внимание особенностям фонетической и графической систем, а также развивать специальные навыки, направленные на устранение интерференции, что способствует более успешному усвоению персидского языка. Важную роль играет осознание различий между языковыми системами, что позволяет минимизировать влияние негативных аспектов интерференции и ускорить процесс овладения персидским языком.

Литература

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению-Вопросы фонетики и обучения произношению: сб. науч. тр. — М., 1975. — С. 15.
2. Вайнрайх У. Языки в контакте: находки и проблемы. — Нью-Йорк: Linguistic Circle of New York — 1953.

3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. — М.: Русский язык, 1980. — 320 с.
4. Зафарани А., Хашеми Э. Фонологическая адаптация арабских заимствований в персидском языке // *Journal of Linguistics*. — 2014. — Т. 6. — С. 229–257.
5. Рогозная Н. Н. Теоретические основы языковых контактов. — Иркутск: ИрГТУ, 2012. — 6 с.
6. Розенцвейг Ю. В. Языковые контакты: Лингвистическая проблематика. — Л.: Наука, 1972. — 80 с.
7. Хауген Э. Языковой контакт // *Новое в лингвистике*. — М., 1972. — Вып. 6. — С. 61–80.

Shady Behboudy

INTERFERENCE FEATURES OF THE ARABIC LANGUAGE IN PERSIAN SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING LEARNERS

Abstract: The article focuses on double interference in learning Arabic, Persian, and Russian. Russian-speaking students, when learning Arabic and then Persian, experience the influence of the previously learned language. It analyzes the causes of graphic and phonetic interference — the transfer of the norms of one language to another, leading to errors in pronunciation and writing. The influence of Arabic and Persian phonetics and orthography, as well as bilingualism, on language acquisition is considered, including the transfer of the pronunciation of Arabic sounds to Persian, and difficulties in the perception of new sounds.

Keywords: interference, Persian language, phonetic interference, Arabic language.

ПРЕСКРИПТИВНАЯ И ДЕСКРИПТИВНАЯ НОРМА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: исходя из представления о существовании системы языка, узуса и нормы, данная статья дает краткий обзор прескриптивных правил английского языка и их отношение к узусу в англоязычных странах. Также в работе освещается, как проблематика нормы и узуса рассматривается в некоторых популярных пособиях по английскому языку. В заключении предлагается уделять данной теме больше внимания в преподавании на уровнях C1 и C2.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, прескриптивные нормы, узус, языковая система, английский язык.

Все древние учения о языке рождались из необходимости обучения языку или толкования текстов, а потому были преимущественно прескриптивного (или нормативного) характера. Однако настоящая наука о языке появилась в Новое время в Европе, когда задача языкознания стала видеться в объективном описании существующего положения вещей, другими словами, когда она приобрела дескриптивный характер. Преодолевая традиционную дихотомию прескриптивизма и дескриптивизма, мы можем отметить, что описывать можно как узус, так и кодифицированную норму языка. Кроме того, существует уровень языковой системы [3: 25], который включает в себя не только реально употребляемые носителями языковые формы, но и потенциальные. Такие формы можно наблюдать в языковом творчестве детей: *спрятаю, пугательные сказки* в русском языке [4: 105] или форма прошедшего времени *gived* вместо нормативного *gave* 'давал' в английском языке [9], когда дети применяют парадигму спряжения слабого глагола к сильному глаголу. То, что система английского языка допускает подобные преобразования, подтверждается и диахроническими изменениями: к началу среднеанглийского периода язык потерял около сотни сильных глаголов и продолжил их терять и далее (например, форма прошедшего времени *wrought* от глагола *to work* 'работать' использовалась еще в XIX веке), пока этот процесс не был искусственно остановлен [7: 125].

Несомненно, изучение уровня системы языка вряд ли будет интересно большинству изучающих и даже, скорее всего, может осложнить и без того непростой путь к освоению иностранного языка. Но выбор между узусом и нормой при преподавании иностранного оказывается более сложным. Особенно это касается английского языка, где отношения между прескриптивными и дескриптивными правилами довольно запутанны. Например, некоторые кодифицированные правила никогда не отражали реально существующую речевую практику на определенном этапе развития английского, а основывались на правилах латыни, а потому изначально были чуждыми для

узуса и/или системы языка. К подобным правилам относится запрет на постановку предлога в конце предложения [10], например: *That's the woman I spoke to* 'Это женщина, с которой я говорил'. В латыни такое положение предлога действительно невозможно, но оно полностью соответствует системе английского языка и может быть найдено в текстах любого периода. Тем не менее, некоторые носители английского языка до сих пор считают такое употребление неправильным (из письма в газету *Daily Camera* от 17 февраля 2016 года: ... *ending a sentence with a preposition is something we can do without!* '... можно и обойтись без предлогов в конце предложения!'). Многие авторы считают, что с влиянием латыни связан и запрет на постановку наречия между частицей *to* и глаголом (*to clearly understand* 'ясно понять') [2].

Другой тип нормативных правил относится лишь к литературным (или престижным) вариантам английского языка (стандартному британскому, стандартному американскому и другим). Здесь можно упомянуть запрет на двойное отрицание («*I can't get no satisfaction*») [1: 52] и на использование формы *don't* с глаголами в единственном числе. Оба запрета стали распространяться лишь в восемнадцатом и девятнадцатом веках не без влияния прескриптивистов [5].

Пока речь шла о нормативных правилах, известных большинству носителей английского языка благодаря школе, пособиям по стилистике и языковой традиции. Однако можно выделить и нарушения правил, которые хорошо известны изучающим английский как иностранный язык с уровня B1/B2, но которые (пока) не стали признаком плохого образования в англоязычной среде. Сюда можно отнести использование конструкции *would have* вместо *had had* после союза *if* 'если' в условном периоде «*If he would have done it, I would have done it*» 'Если бы он это сделал, я бы это сделал' [11] и другие нарушения условного периода, а также употребление существительных в притяжательном падеже в функции определения (отсюда такие выражения, как *the Mary's car* 'машина Мэри', где говорящий подразумевает, что артикль относится к слову *car*, тогда как согласно нормативным правилам *the* будет относиться к слову *Mary* и будет считаться ошибкой).

Отношение между узусом и нормой в английском языке осложняется отсутствием в англоязычном мире институции, регулирующей использование языка (по типу Французской академии или Института русского языка Российской академии наук), и широким разнообразием диалектов и вариантов английского языка.

Как проблему соотношения нормы и узуса освещают популярные учебники английского языка? В серии *Upstream* даже учебники на продвинутом уровне [8] ее не затрагивают. Из предлагаемых текстов изучающие могут понять, что предлог в конце предложений и постановка наречия между *to* и глаголом допустимы, но никакими комментариями это употребление не сопровождается. Отступления от «престижной» нормы (запрет на двойное отрицание и на употребление *don't* с глаголами в третьем лице единственного числа) определяются как ошибки еще на ранних уровнях. Наконец, некорректное употребление условного периода и притяжательного падежа даже образованными носителями не упоминается.

В учебнике *Empower* уровня C1 [6] отдельно указывается, что предлоги в конце предложений — нормальное явление, однако в формальном стиле могут заменяться на сочетания с относительными местоимениями. Остальные темы в учебнике не затрагиваются.

Наконец, в пособии по грамматике Майкла Суона [11] более широко освещаются отступления от нормы: разрыв инфинитива и постановка предлогов в конце предложений автор относит к неформальному стилю речи; указывается, что двойное отрицание присутствует в некоторых разновидностях английского; нестандартное употребление *don't* и притяжательного падежа не упоминаются, но подробно описываются отступления от нормы в условном периоде.

Можно также отметить, что в подготовительных материалах к международному тесту IELTS указано, что разбивать инфинитивы в современном языке допускается.

Данный поверхностный анализ показывает, что, как минимум, некоторые популярные пособия по английскому языку практически не затрагивают проблему прескриптивных и дескриптивных правил, узуса и нормы в английском языке. Исключением можно назвать специализированное грамматическое пособие Майкла Суона. Безусловно для полной картины отражения изучаемой проблематики в дидактических пособиях по английскому языку требуется более широкая выборка изданий. Тем не менее, представляется, что раскрытие данной темы пока недостаточно, но является важным для понимания языковой ситуации в англоязычном мире в целом и случаев отступления от прескриптивной нормы в частности. Безусловно подобная информация может подаваться учащимся лишь на высоких уровнях владения языком — C1 и C2.

Литература

1. Лайонз Дж. Язык и лингвистика: Вводный курс. Пер. с англ. Изд. 3-е. — М.: Едиториал УРСС, 2010. — 320 с.
2. Пинкер С. Язык как инстинкт: пер. с англ. / общ. ред. В. Д. Мазо. Изд. 2-е, испр. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 456 с.
3. Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование. Кн. 1–4 / Морфология и синтаксис современного русского литературного языка / авт. В. Л. Воронцова, Л. К. Граудина, С. М. Кузьмина и др.; под ред. М. В. Панова. — М.: Наука, 1968. — 367 с.
4. Чуковский К. От двух до пяти // Чуковский К. Соч.: в 2 т. — М.: Правда, 1990. — Т. I. — С. 71–464.
5. Anderwald, Lieselotte. Language between description and prescription: verbs and verb categories in nineteenth-century grammars of English. — New York: Oxford University Press, 2016. — 339 p.
6. Doff, Adrian; Thaine, Craig; Puchta Herbert; Stranks, Jeff; Lewis-Jone, Peter. Empower (Advanced) C1. Student's book. — Cambridge: Cambridge University Press, 2016. — 272 p.
7. Elly van Gelderen. A history of the English language. — Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006. — 334 p.
8. Evans, Virginia; Dooley, Jenny. Upstream Proficiency. Student's Book. — Newbury: Express Publishing, 2002. — 276 p.
9. Harley, Trevor A. The psychology of language: from data to theory. — Fourth edition. — London: Psychology Press, 2014. — 607 p.
10. Lowth, Robert. A Short Introduction to English Grammar: With Critical Notes. J. J. Tournesin, 1794. — pp. 133–134 (дата обращения: 5 августа 2016 г.).
11. Swan, Michael. Practical English Usage. — Third edition. — Oxford: Oxford University Press, 2009. — 658 p.

**PRESCRIPTIVE AND DESCRIPTIVE NORMS
IN THE PRACTICE OF TEACHING ENGLISH**

Abstract: Based on the idea of the existence of a language system, usage and norm, this article gives a brief overview of prescriptive rules of the English language and their relation to usage in English-speaking countries. The paper also highlights how some popular English language textbooks present the problem of norm and usage. In conclusion, the article proposes to pay more attention to this topic in teaching at levels C1 and C2.

Keywords: teaching foreign languages, prescriptive norms, descriptivism, language system, English language.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ТЕКСТ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация: в условиях развития цифровой эпохи языковая личность претерпевает значительные трансформации. В статье рассматривается, как изменения в коммуникационных практиках влияют на текст и формирование языковой личности, исследуются новые черты и тенденции, появляющиеся в результате широкого использования цифровых технологий в повседневной жизни.

Ключевые слова: языковая личность, цифровая личность, цифровая эпоха, текст, информационные коммуникации.

Языковая личность — это комплекс языковых и речевых характеристик, которые отражают индивидуальность человека в общественном и культурном контексте. «Идентификация участника коммуникации осуществляется через текст как результат речевой реализации личности, которая существует в языковом пространстве и пользуется вербальными знаками» [4]

В эпоху цифровых технологий границы коммуникации значительно расширились, это неизбежно влияет на языковую личность каждого человека. Такие современные средства общения, как социальные сети, мессенджеры и форумы, преобразовывают способы выражения мыслей и ощущений. Языковая личность, как совокупность индивидуальных лингвистических особенностей, сталкивается с новыми вызовами и возможностями для развития в этой изменчивой цифровой среде. Сегодня можно смело говорить о формировании языковой интернет-личности или о цифровой языковой личности.

Этот тип языковой личности можно считать самостоятельным, отдельным типом, так как технологические возможности цифровой эпохи позволяют пользоваться при создании текста сервисами для создания контента, услугами контент-менеджеров, а также использовать различные текстовые редакторы. Следовательно, тексты в интернете не отражают реальную языковую личность человека, так как маскируют, исправляют и замещают его языковые особенности. Таким образом, можно утверждать, что перемещение общения в цифровое пространство сформировало новый тип языковой личности — цифровую языковую личность [6].

Влияние цифровой эпохи на формирование языковой личности

Текст — это основное средство передачи информации и самовыражения в Интернете. Он приобретает новые формы и функции, отражая в себе динамику цифрового общества в целом и являясь цифровым портретом языковой личности конкретного человека.

Цифровая эпоха оказывает значительное влияние на формирование языковой личности. С появлением интернета и соцсетей общение стало глобальным и мгновенным, что порождает не только новые языковые практики, но и меняет структуру языкового сознания. Электронная коммуникация требует лаконичности, зачастую

в ущерб грамматической и стилистической корректности. Сокращения, эмодзи, мемы, гифки входят в обиход, наполняя язык новыми значимыми элементами, которые, не являясь напрямую элементами речи, тем не менее формируют языковую личность. Таким образом складывается уникальная текстовая и языковая картина мира пользователей цифровых платформ. Это является еще одним аргументом в пользу появления цифровой языковой личности.

Цифровые технологии предоставляют новые возможности для экспрессии языковой личности через текст. Социальные медиа, блоги и форумы служат платформами для самовыражения и обмена идеями. Через текстовые сообщения, комментарии и посты, пользователи в интернете не только делятся информацией, но и выстраивают свои идентичности и социальные отношения. Электронные книги и доступ к онлайн-библиотекам делают литературу более доступной, расширяя границы чтения и интерпретации текстов. Текст в цифровую эпоху претерпевает трансформацию, становясь одновременно продуктом и инструментом языковой личности.

Эпоха цифровых коммуникаций коренным образом трансформировала структуру текста. С появлением интернета, мобильных устройств и социальных сетей возникли новые формы письменности. Тексты стали более динамичными, интерактивными и доступными, обретая способность мгновенно распространяться по всему миру. Сжатие информации, упрощение языка и визуальные средства стали определять новый облик текстовой коммуникации. Это привело к изменениям в восприятии и создании текстов, особенно среди молодежи, для которой новые медиа являются основным каналом общения.

Современный цифровой текст реализует принцип деконструкции, совмещая читателя и автора: человек за компьютером становится не только потребителем контента, но и его создателем через широчайшие возможности интерпретации [9]. В цифровую эпоху трансформируется и структура текста, адаптируясь к новой манере восприятия информации. Скорость потока данных увеличивается, что требует лаконичности и четкости сообщений. Гипертекст, ссылки, эмодзи становятся неотъемлемыми элементами текста, придающими ему дополнительные смыслы и контекст. Преобладание визуального контента также меняет подход к написанию текстов, делая их визуально более насыщенными и взаимодействующими с другими типами медийного содержимого. Текст стал более фрагментированным и интерактивным. Использование гиперссылок позволяет читателям переходить между разделами и источниками, обогащая чтение дополнительной информацией. Социальные сети и блоги способствовали появлению коротких форм сообщений, акцентирующих внимание на ключевых идеях, исключая избыточную информацию. Эмодзи и мемы стали новым способом выражения эмоций и идей, делая текст более лаконичным и в то же время более выразительным и понятным для широкой аудитории.

Следует также отдельно остановиться на цифровых инструментах и их влиянии на формирование языковой личности. В цифровую эпоху такие инструменты, как текстовые редакторы, социальные медиа и переводчики, реформируют языковую личность. Они предлагают новые формы экспрессии и коммуникации, влияя на языковые навыки и практики. Функции автокоррекции и подсказок, автоматические формулировки фраз могут ограничивать индивидуальные языковые выборы, одновременно повышая грамотность. При этом грамотность не является чертой вторичной

100 языковой личности, а лишь чертой информационной языковой личности. Также интернет-платформы стимулируют смешение языков, создавая гибридные формы общения и множественные идентичности, что делает языковую личность более глобализированной и многофункциональной.

Социальные сети — особенно значимая, резонансная площадка для выражения языковой личности. Они обеспечивают пользователям инструменты для самовыражения через текстовые комментарии, эмодзи, хэштеги и мемы, что способствует формированию цифровой идентичности. Социальные сети стали местом, где языковая личность может проявлять себя и эволюционировать. Здесь пользователи адаптируют сленг, жаргон и профессиональный лексикон для общения с различными группами. Экспрессивность общения в соцсетях способствует тому, что люди экспериментируют с новыми словами, выражениями и стилями речи, что приводит к развитию уникальной многослойной, совокупной языковой идентичности. Именно здесь языковые нормы не статичны, они эволюционируют вместе с культурными кодами общества. Сетевая коммуникация расширяет границы применения языка, позволяя формировать новые стили и особые языковые культуры, которые отражают как индивидуальные, так и групповые языковые особенности. Это, в свою очередь, влияет на языковое разнообразие и поддержку мультикультурного общения.

Социальные сети также являются инструментом выражения национальной языковой идентичности. Они предоставляют платформу для общения и обмена информацией на разных языках, что способствует повышению видимости национальных языков и языков меньшинств, одновременно проявляя и закрепляя их существование в информационном поле. Пользователи социальных сетей могут публиковать контент на своем родном языке, обсуждать национальные темы и объединяться в сообщества, что помогает сохранять языковое разнообразие. Однако существует и обратная сторона: глобализация и доминирование английского языка в интернете могут оказывать давление на национальные языки, влиять на них, приводя к заимствованиям и изменениям. Принимая во внимание этот момент, можно утверждать, что социальные сети являются одновременно и инструментом выражения, и инструментом формирования национальной языковой идентичности определенных социальных групп.

Таким образом, мы можем утверждать, что языковая личность и текст, как ее выражение, в цифровую эпоху претерпевают значительные трансформации. Формируется новый тип языковой личности — цифровая языковая личность, которая формируется в виртуальном пространстве с использованием всех возможностей сети. Она не всегда совпадает с реальной языковой личностью конкретного человека, так как формируется не только на базе собственного языкового и интеллектуального опыта личности, но и при помощи различных информационных технологий и инструментов. Исходя из этого, можно говорить о многослойности и многофункциональности языковой личности в цифровую эпоху.

Литература

1. Бондаренко Т. А. Трансформация личности в условиях виртуальной реальности. — Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2006. — 51 с.
2. Дмитриева О. А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века. — Волгоград: Перемена, 2007. — 307 с.

3. Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности. — Томск: Томский ун-т, 2002. — 312 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — Изд-е 4-е, стереотипное. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 264 с.
5. Катермина В. В., Шестакова А. А. Герои online-сетевых практик — цифровая личность: типология и стратегии поведения // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. 2018. — Минск. — С. 6–9.
6. Лутовинаова О. В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. — Волгоград, 2013. — 437 с.
7. Потапова Р. К., Потапов В. В. Основы многоаспектного исследования «электронной личности» по голосу и речи в информационно-коммуникационной среде Интернета // Человек: Образ и сущность. — 2017. — № > 1/2 (28/29). — Р. 87–111.
8. Речевая коммуникация в информационном пространстве / отв. ред. Р. К. Потапова. — М.: ЛЕНАНД, 2016. — 112 с.
9. Северина Е. М. Цифровой текст в пространстве современной культуры // Человек и культура. — 2019. № 5. — С. 65–72. — URL: https://e-notabene.ru/ca/article_30967.html
10. Черненькая С. В. Текст в цифровом пространстве культуры // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. — 2018. № 3. — С. 58.

Bovelieva Y. V.

Leonov Moscow Region University of Technology

LINGUISTIC PERSONALITY AND TEXT IN THE DIGITAL AGE

Abstract: In the context of the development of the digital age, the linguistic personality is undergoing significant transformations. The article examines how changes in communication practices affect text and the formation of linguistic personality, explores new features and trends emerging as a result of the widespread use of digital technologies in everyday life.

Keywords: linguistic personality, digital personality, digital age, text, information communications.

Богатурова Лилия Анатольевна

*Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
labogaturova@pushkin.institute*

Страмнова Татьяна Владимировна

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
tatianastramnova@mail.ru*

О МЕТОДИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ПАРОНИМОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с трудностями изучения и употребления паронимов в иностранной аудитории. Предлагаемая стратегия обучения направлена на понимание учащимися дифференциальных признаков паронимов-прилагательных, расширение лексического запаса, что в результате обеспечивает успешное формирование языковой и культурологической компетенции.

Ключевые слова: лексические единицы, синонимический ряд, паронимическая пара, систематизация материала, сочетаемость паронимов.

*Точность слова является не только требованием стиля,
требованием здорового вкуса, но, прежде всего, —
требованием смысла.*

К. Федин

Слова писателя К. Федина очень точно определяют значимость правильного выбора слова при формировании любого высказывания. Особую актуальность это положение приобретает с развитием общества, особенно в последние годы, когда словарный запас языка интенсивно изменяется, пополняется новыми лексическими единицами, которые, в какой-то мере, бывают связанными с уже существующими.

Эти процессы имеют отношение, как к языку в целом, так и к употреблению отдельных словарных групп слов «разных по значению, близких по произношению, лексико-грамматической принадлежности и по родству корней» [1: 14; 2]. Речь идет о паронимах, сфера использования которых в последнее время расширяется в связи с их выразительностью и силой эмоционального воздействия на слушателя (читателя), и чье частотное структурное и звуковое сходство порождает в устной и письменной речи неточности, а иногда и просто ошибки, в речи носителей русского языка и в средствах массовой информации.

Для иностранных учащихся, изучающих русский язык как иностранный, паронимия является одним из источников «трудностей» речи, «поскольку сходство слов вообще и тем более сходство структурное создает основу для их контаминации в процессе речепорождения, кроме того паронимы в одном языке не обязательно являются паронимами в другом языке» [3]. В связи с этим в практике преподавания РКИ перед преподавателем всегда стоит вопрос: как помочь учащимся разобраться в наиболее трудных случаях употребления этих слов?

В нашей практике работа над паронимами проводится на занятиях по лексике или развитию речи в группах иностранных учащихся общегуманитарного профиля на продвинутом этапе обучения (ТРКИ-1, ТРКИ-2). Многолетний практический опыт работы в подобных группах позволяет нам предложить схему работы над паронимами, включающую несколько методических этапов.

Первый этап предполагает знакомство учащихся с некоторыми теоретическими положениями, связанными с:

- понятием синонимического ряда, который составляют родственные слова, принадлежащие к одной части речи, а также имеющие общие грамматические признаки (например, прилагательное, причастие и др.);
- различием паронимов в значениях, связанных с их сочетаемостью с другими словами, в связи с чем обращается внимание на наиболее типичные и распространенные ошибки.

Второй этап — модель учебной работы над паронимической парой, которая включает:

- объяснение значения каждого члена паронимической пары с указанием словообразовательных связей, примеров употребления и перечня наиболее частотных выражений;
- языковые задания на сочетаемость паронимов, на наблюдение и использование их в предложении, на дифференциацию значений;
- условно-речевые задания на подстановку и трансформацию, способствующие систематизации и тренировке знаний по изучаемой паронимической паре;
- речевые задания на наблюдение за функционированием паронимов в тексте, способствующие развитию навыков говорения;
- разножанровые тексты, небольшие по объему, контролирующие уровень усвоения изученного материала.

Порядок систематизации и отработки материала мы рассматриваем на примере паронимической пары — **опасный — опасливый**.

ОПАСНЫЙ —

1. Такой, который грозит опасностью, или связан с риском.
Опасный: опыт, поступок, случай, путь, переход, лес...
Опасная: работа, операция, поездка, прогулка, дорога...
Опасное: задание, приключение, путешествие, положение...
Опасные: джунгли, встречи, игры...
2. Такой, который может причинить кому-, чему-либо какое-то зло (вред), вызвать неприятные последствия.
Опасный: враг, преступник, соперник, зверь, разговор, жест...
Опасная: женщина, беседа, мысль, болезнь, ситуация...
Опасное: движение (о транспорте), поведение, любопытство...

ОПАСЛИВЫЙ —

1. Такой, который действует, поступает осторожно из боязни или опасения чего-либо, выражающий или содержащий опасение, боязнь. Сочетается, как правило, с одушевленными существительными, а также со словами, обозначающими понятия, связанные с человеком.

Опасливый: человек, взгляд, шаг, собеседник...

Опасливая: птица, девушка, речь...

Опасливое: поведение, выражение (лица), любопытство...

Опасливые: животные, шаги...

Задание 1. Прочитайте предложения. Определите значение выделенных прилагательных и слова, которые они определяют.

1. Во время всего судебного заседания она бросала **опасливые** взгляды на судью, как будто боялась именно его, а не тех людей, которые обвиняли ее в преступлении.
2. В верованиях разных народов животные выступают в качестве враждебной силы, **опасной** не только для людей, но и для богов. (З. Соколова «Култ животных в религиях»)
3. Медицинский журнал Nature со ссылкой на исследование британских специалистов сообщает, что у некоторых людей, заразившихся коронавирусом, появляются **опасные** нарушения психики.
4. Он боялся спрашивать отца о человеке, живущем в их доме, но ничего не мог сделать с собой: **опасливое** любопытство всегда побеждало.
5. Когда я веду занятия по самообороне, я всегда повторяю ученикам: не верьте глазам своим — женщина может быть **опасным** противником.
6. С детства он всего боялся, а больше всего — отца, и сейчас в его голове постоянно летала **опасливая** идея: не уйти ли из дома и забыть о прошлом.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ на возможные паронимические сочетания прилагательных: «опасный/опасливый» с одушевленными существительными, а также со словами, обозначающими понятия, связанные с одушевленными предметами.

1. Опасный преступник — страшный, способный нанести большой вред.
Опасливый преступник — осторожный, действующий очень осторожно.
2. Опасное поведение — связанное с опасностью и риском.
Опасливое поведение — осторожное, связанное с боязнью и опасением.

Задание 2. Прочитайте и сравните предложения. Объясните разницу в значении и употреблении выделенных слов.

1. Его считали одним из **опасных** (если не **опаснейших**) преступников 90-х годов, много раз сажали в тюрьму за убийства и похищение богатых людей. Полиция долго не могла поймать его, потому что этот **опасливый** преступник всегда действовал очень осторожно, не привлекая к себе внимания.
2. Иногда мне казалось, что старший брат никого и ничего не боится, рискуя часто без необходимости. Каждый раз мама наказывала его за **опасное** поведение. Никто из знакомых никогда не называл его трусом, но все шутили над ним, видя его осторожное, **опасливое** поведение в конфликтных ситуациях.

Задание 3. Дополните предложения подходящими по смыслу прилагательными: опасный, опасливый.

1. Ситуация была смертельно Все понимали это и сидели тихо, без обычных разговоров и шуток.
2. Когда я впервые увидела его, я сразу же почувствовала какой-то особый интерес к нему: неясное, ... любопытство.
3. Первый ... эксперимент — полет на воздушном шаре прошел 21 ноября 1783 г. в Париже.
4. Впереди была темная безлюдная улица. Идти туда было страшно, и он бросал ... взгляды вокруг себя, слыша странные звуки.
5. Желание выжить — единственное, что помогло участникам экспедиции преодолеть ... маршрут.
6. Отец часто ходил на охоту, но редко приносил что-нибудь. Мама, смеясь, говорила, что он слишком ... охотник и боится зверей.

Задание 4. Объясните значение однокоренных слов: опасность, опасение, опасаться. Образуйте и запишите возможные словосочетания с ними. Приведите контексты употребления.

Задание 5. Исходя из ситуаций, ответьте на вопросы, используя в ответах прилагательные: «опасный, опасливый» в нужной падежной форме.

1. У Вас болит нога, а Вам приходится идти по скользкой дороге, и вы боитесь упасть. Какими будут Ваши шаги?
2. Вы хотите стать полицейским, а Ваши родители против этой профессии. Какие аргументы они могут привести, чтобы доказать правильность своей позиции?
3. Вы подошли к двери своей квартиры и видите, что она приоткрыта. Вы знаете, что дома сейчас никого не может быть. Какое чувство вы будете испытывать, входя в квартиру?
4. О чем может предупредить врач родственников больного, которому предстоит операция на сердце?
5. Каким может быть движение человека, если он боится обжечь руку о горячий предмет, например, чайник?
6. Зимой, когда бывает резкая смена температуры, оттепель, а потом опять холод, на крышах домов появляются большие сосульки. Какими могут быть эти сосульки для жизни людей, если упадут вниз? А какие взгляды будут бросать прохожие на эти сосульки, проходя рядом с домом, на крыше которого они висят?

Задание 6. Прочитайте мини-тексты. Дополните предложения прилагательными: опасный, опасливый. Перескажите тексты.

Текст 1. В 1944 году советские войска завершили освобождение захваченных немцами территорий, перевели военные действия в Восточную Европу и в начале мая 1945 года водрузили Знамя Победы над Рейхстагом. Это была величайшая победа в истории человечества, поскольку была одержана над самым сильным и ... врагом ценой самых больших жертв в истории человечества. (В. Никонов «Лидерство по-русски»)

Текст 2. Несмотря на замкнутость характера, Лучано на острове уважали и любили. А молодые мужчины с ... осторожностью поглядывали в сторону его дочери. (О. Гаврилина «Возвращение монашки»)

Текст 3. Жара на побережье Персидского залива трудна для европейцев. Температура 10 месяцев в году составляет 40–45 градусов, однако она переносится легче, чем на берегу Красного моря. Осенью и зимой некоторое облегчение приносил сильный южный ветер, вызывавший ... для мореходов штормы. (А. И. Яковлев «Король Абдель Азиз. Создатель Саудовской Аравии»)

Дальнейшая работа по набору лексики на примере других паронимических пар может проводиться учащимися самостоятельно по представленной выше модели.

Предлагаемая стратегия работы направлена на предотвращение возможных речевых ошибок при употреблении паронимов-прилагательных иностранными учащимися, а также на расширение активного и пассивного лексического запаса.

Литература

1. Бельчиков Ю. А., Панюшева М. С. Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка. Словарь-справочник. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — 296 с.
2. Вишнякова О. В. Словарь паронимов русского языка. — М.: Русский язык, 1984. — 191 с.
3. Страмнова Т. В., Шантурова Г. А. Паронимы-прилагательные (из опыта преподавания РКИ) // Евразийский Союз Ученых. Серия: филология, искусствоведение и культурология. Ежемесячный научный журнал. — № 8 (101)/2022. — Том 1. — С. 7–9.

Bogaturova L. A.

Pushkin State Russian Language Institute

Stramnova T. V.

Moscow State University

ON THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF PARONYMS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article discusses issues related to the difficulties of learning and using paronyms in a foreign audience. The proposed learning strategy is aimed at students' understanding of the differential features of adjective-paronyms, expanding the lexical stock, which as a result ensures the successful formation of linguistic and cultural competence.

Keywords: lexical units, synonymic series, paronymic pair, systematization of material, compatibility of paronyms.

ВОЗВРАТНЫЕ ГЛАГОЛЫ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: возвратные глаголы играют решающую роль в русском языке, поскольку они помогают выражать действия, направленные на субъект, взаимные действия или безличные действия. Однако их формирование и использование вызывает трудности у иностранных студентов, изучающих русский язык. Новизна этого исследования заключается во всестороннем анализе наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются учащиеся, с разбивкой на грамматические, лексические и контекстуальные блоки, и в предложении комплексного подхода к преодолению этих трудностей.

Ключевые слова: возвратные глаголы, взаимные действия: безличные действия, пассивные действия.

Введение. Возвратные глаголы занимают важное место в русском языке. Они помогают выразить действия, направленные на самого субъекта или происходящие с его участием. В данной статье мы рассмотрим, что такое возвратные глаголы, как они образуются и в каких случаях используются. Также мы обсудим основные сложности, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении возвратных глаголов, и предложим пути решения.

Результаты исследования. Возвратные глаголы — это глаголы, которые обозначают действие, направленное на самого говорящего или на предмет, с которым он взаимодействует. Они отличаются от невозвратных глаголов наличием особого суффикса *-ся* (в некоторых формах *-сь*). Примеры возвратных глаголов: «мыться», «улыбаться», «учиться» [3: 64].

Возвратные глаголы образуются путем добавления к основе глагола суффикса *-ся* или *-сь*:

1. *-ся*: используется в большинстве случаев.

— Учить — учиться

— Мыть — мыться

— Улыбать — улыбаться

2. *-сь*: используется после глаголов, оканчивающихся на гласный звук.

— Надеяться — надейся

— Бояться — бойся

Возвратные глаголы можно классифицировать по их значению и функции:

1. Возвратные действия: действие направлено на самого субъекта.

— Мыться (человек моет сам себя)

— Одеваться (человек одевает сам себя)

2. Взаимные действия: действие выполняется двумя или более субъектами и направлены друг на друга.

— Обниматься (два человека обнимают друг друга)

— Дружить (люди дружат друг с другом)

3. Пассивные действия: действие происходит само по себе, без явного субъекта.

— Строиться (дом строится)

— Ремонтироваться (квартира ремонтируется)

4. Безличные действия: действие происходит без указания на конкретного исполнителя.

— Читается (книга хорошо читается)

— Пишется (письмо легко пишется)

Дискуссия: *Основные сложности понимания возвратных глаголов иностранными студентами и пути их решения*

Иностранные студенты, изучающие русский язык, часто сталкиваются с трудностями при освоении возвратных глаголов. Эти трудности можно условно разделить на несколько категорий: грамматические, лексические и контекстуальные. Рассмотрим каждую из них и предложим пути их решения.

Грамматические трудности

Проблема: Возвратные глаголы имеют особые суффиксы (-ся, -сь), которые могут менять смысл глагола или его форму. Иностранные студенты могут путать формы глаголов и неправильно использовать возвратные суффиксы.

Решение:

— Пояснение правил: Подробно объясните правила образования возвратных глаголов, особенно акцентируя внимание на разнице между суффиксами -ся и -сь [5: 78–79].

— Практика: Дайте студентам упражнения на образование возвратных глаголов из невозвратных, а также на распознавание возвратных форм в тексте.

— Повторение: Регулярное повторение и закрепление правил с помощью устных и письменных заданий.

Лексические трудности

Проблема: Возвратные глаголы часто имеют особое значение, которое может быть непонятным для иностранных студентов. Например, глагол «мыть» и «мыться» означают разные действия.

Решение:

— Контекстуальное обучение: Объясняйте значение возвратных глаголов в контексте. Используйте предложения и тексты, где ясно показано, на кого или на что направлено действие.

— Словарная работа: Создайте список наиболее часто используемых возвратных глаголов с их переводом и примерами использования.

— Визуализация: Используйте иллюстрации, видео и ролевые игры, чтобы показать различия между возвратными и невозвратными глаголами.

Контекстуальные трудности

Проблема: возвратные глаголы могут изменять значение предложения, и студенты могут не понимать, как эти глаголы функционируют в различных контекстах.

Решение:

— Анализ текстов: читайте и анализируйте тексты, содержащие возвратные глаголы. Обсуждайте, как изменяется смысл предложения с использованием возвратного глагола [2: 42].

— Практика в контексте: давайте студентам задания, где они должны использовать возвратные глаголы в своих предложениях. Это может быть составление историй, описаний или диалогов.

— Обратная связь: проводите регулярные обсуждения и давайте обратную связь по выполненным заданиям, указывая на ошибки и объясняя их.

Культурные особенности

Проблема: некоторые возвратные глаголы могут быть связаны с культурными или бытовыми особенностями русского языка, что вызывает дополнительные сложности для иностранных студентов.

Решение:

— Культурный контекст: объясняйте культурные и бытовые аспекты, связанные с использованием возвратных глаголов. Например, расскажите, как в России принято мыться в бане, что помогает понять смысл глагола «мыться» [4: 71–73].

— Сравнительный анализ: сравнивайте возвратные глаголы русского языка с аналогичными конструкциями в языке студентов, если такие имеются, для лучшего понимания.

Примеры использования возвратных глаголов

Рассмотрим несколько предложений с возвратными глаголами:

— Я люблю умываться по утрам.

— Дети играют и смеются в парке.

— Наш дом строится уже второй год.

— На уроках английского языка мы учимся новым словам и выражениям.

— Друзья часто встречаются и обсуждают свои дела.

Заключение. Понимание и использование возвратных глаголов является важной частью изучения русского языка. Иностранные студенты могут столкнуться

110 | с различными трудностями, но систематический подход, включающий объяснение правил, контекстуальное обучение, практику и культурное просвещение, поможет им справиться с этими сложностями и улучшить свои языковые навыки.

Возвратные глаголы играют важную роль в русском языке, помогая выразить действия, направленные на субъект, взаимные или безличные действия. Они образуются с помощью суффиксов *-ся* или *-сь* и могут передавать различные оттенки значений в зависимости от контекста. Понимание и правильное использование возвратных глаголов позволяет делать речь более точной и выразительной.

Возвратные глаголы — это неотъемлемая часть грамматики русского языка, и их изучение помогает лучше понимать и использовать язык в повседневной жизни.

Литература

1. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969.
2. Мещеряков Б. Г. Основы психолингвистики. — М.: Академия, 2003.
3. Русская грамматика. — М.: Наука, 1980. — Т. 2.
4. Сулейманова А. И. Возвратные глаголы в русском языке и особенности их восприятия иностранцами // Вестник Челябинского государственного университета. — 2014. — № 12.
5. Щерба Л. В. Очерки по общей лексикологии. — М.: Наука, 1974.

Bagirov Arzu

Yusubova Dursun Bahaddin

Ganja State University

REFLEXIVE VERBS THROUGH THE EYES OF FOREIGN STUDENTS

Abstract: Reflexive verbs play a crucial role in the Russian language, as they help express actions directed at the subject, mutual actions or impersonal actions. However, their formation and use present significant difficulties for foreign students studying Russian. The novelty of this study lies in a comprehensive analysis of the most common difficulties faced by students, broken down into grammatical, lexical and contextual problems, and in offering a comprehensive approach to overcoming these difficulties.

Keywords: reflexive verbs, reciprocal actions: impersonal actions, passive actions.

Ерещенко Маргарита Владимировна
Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, ЮФУ
mereshchenko@sfedu.ru

ПРЕЗЕНТАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В РЕЧЕВОМ ВОЗДЕЙСТВИИ ВИРТУАЛЬНОГО СОБЕСЕДНИКА

Аннотация: пространство сетевого дискурса управляется сложными алгоритмами, которые перекодируют информацию и влияют на процессы коммуникации, формируя новые смыслы и образы. Используя презентационные стратегии, виртуальный собеседник формирует мотивы и побуждает к действиям, создавая тексты, которые влияют на восприятие и поведение пользователей. Это происходит через симуляцию естественного общения и генерацию контента, адаптированного под запросы аудитории. В случае отсутствия маркировки артифициатива, идентификация симуляционных моделей затруднена.

Ключевые слова: речевое воздействие, сетевой дискурс, артифициатив, симуляция, симулякр.

Платформы социальных сетей уже давно не используются как инструмент для простого поддержания связи с друзьями и семьей. Сейчас это мощный инструмент оказания значимого воздействия, информирования и самовыражения. Сетевой дискурс представляет собой средоточие множества линий коммуникации [3]. Интенсивной и менее продолжительной (средняя продолжительность до 8 минут) в социальной сети является коммуникация с виртуальным собеседником.

Чату GPT (ChatGPT), который был запущен в ноябре 2022 года, потребовалось 5 дней, чтобы набрать 1 миллион пользователей. В то время как самые популярные сети и платформы затратили на это от двух с половиной месяцев до трех лет. В 2023 году у ChatGPT было 100 миллионов активных пользователей в месяц, а в январе 2025 года количество посещений превысило 4,7 миллиарда пользователей.

Новым вектором речевого воздействия в социальной сети стали отклики (комментарии) виртуального собеседника на предшествующие речевые произведения реальных авторов. Представляется, что **симулякры** — особым образом семантически и семиотически сгенерированные тексты, имитирующие живое общение, образуют новый жанр сетевого дискурса — **артифициатив** (от лат. *artificialis* — «искусственный»), подразумевающий общение между человеком и генеративным искусственным интеллектом (GenAI или ГИИ) [1: 262].

В сетевом дискурсе появляются и циркулируют иницирующие или реагирующие реплики виртуального собеседника. В задачи такого общения входит осуществление симуляционного воздействия на адресата или группу адресатов с последующим достижением целей воздействия (изменение коммуникативного поведения воздействуемых с выгодой для воздействующего).

Вербальная самопрезентация [4] виртуального собеседника, вступающего в коммуникацию с пользователями социальной сети, получила одобрение социума. Важным презентационным фактором оказывается кумуляция и использование информации генеративным искусственным интеллектом.

Мимикрируя на фоне естественной коммуникации, ГИИ использует разные «маски», дающие ему возможность изменить коммуникационное пространство. В некоторых случаях виртуальный собеседник идентифицируется коммуникантами как реальный. Так, например, многие реальные участники общения в реагирующих репликах используют глагол «горестного чувства» [2: 374] «скучать» с предлогами «без, по и пр.» и без предлогов: «Соскучилась по твоим комментариям, срочно возвращайся ❤️??»; «Скучаю 😞 без тебя! Вернись, пожалуйста!!!»; «Я скучаю, ты моя любимая подруга! Настоящий психолог»; «Очень скучаем, по вопросам текстов советовалась»; «Ну я уже заскучала за твоими коментами, единственными под моими постами 😊»; «Редактирую статьи, пишу посты для телеграмм-канала. Надеюсь вернешься, скучаю 🐱» [6].

Симулякры, сгенерированные ГИИ, меняются в зависимости от конкретных коммуникативных ситуаций и настроек чат-бота, создавая заведомо ложное представление о наличии какого-л. состояния, качества у виртуального собеседника, вступающего в коммуникацию. С одной стороны, виртуальный собеседник инициирует общение, с другой стороны — выступает в роли соавтора в реагирующей реплике. Такие реплики рассматриваются как вторичные тексты, содержащие не прямые средства воздействия. К таковым относятся конвенционализированные [5] средства непрямого воздействия: формы с глаголами 1 л. мн. числа (обычно сопровождаемые эмодзи), формы с «давай, давайте».

«Отдыхайте! А если с чем-то помочь, то обращайтесь ко мне за запросом 😊»; «Продолжайте делиться опытом, рассказывайте о ярких деловых событиях и ждите меня в дискуссиях.»; «Продолжайте в том же духе!»; «Давайте вместе покорять сердца и кошечки! Будьте готовы к изменениям прямо сейчас. Качайте видео и вперед к успеху!» [6].

Постулаты «одобрения» и «симпатии» «принципа вежливости» Дж Лича predispose к минимуму отрицательную оценку других и антипатию, стремиться к максимально положительной оценке других и максимальной симпатии. Так, например, в симулякре реагирующей реплики ChatGPT выражена и положительная оценка, и максимальная симпатия:

«Привет, Кирилл!

Чудесно, что у вас в команде было такое замечательное единство и поддержка друг друга. Никогда не переставайте работать вместе и воплощать креативные идеи. Это очень важно для достижения цели! Вы являетесь прекрасным примером того, как коллективный труд может привести к успешному результату. Также я очень рада видеть вас на TenChat, и желаю вам продолжать развиваться и добиваться успехов! 🌟» [6].

В вышеприведенном симулякре реагирующей реплики утверждение факта с использованием вводной части «чудесно» служит выражением положительного

отношения в симулякре к описываемому автором событию, добавляя положительную эмоциональную окраску. Прямой призыв к действию, обозначение целесообразности действия и обращение к адресату в императивном высказывании с глаголом «*перестать*» в форме 2 лица, мн. числа, совершенного вида в повелительном наклонении с отрицательной частицей «*не*» усиливает воздействующую функцию путем использования конструкции «*Никогда не...*» и глаголов «*работать*», «*воплощать*» в форме инфинитива, обозначающих продолжение совместных действий. Далее сгенерировано оценочное утверждение с акцентом на значимость действия и частицей «*очень*», усиливающей эмоциональность высказывания. Максимальная симпатия подчеркнута в конструкции с личным местоимением «*вы*», личной формой глагола «*являться*» и существительным «*пример*» в творительном падеже: «*Вы являетесь прекрасным примером*», подчеркивающей уникальность и значимость адресата. Эмоциональность поддерживается следующей конструкцией с усилительной частицей «*очень рада*», лексически ограниченного достигательного глагола «*добиваться*», называющего эмоционально-модальное отношение к действию, и существительного «*успех*» во множественном числе, родительном каузативном падеже, обозначающим множественность достижений. Инфинитивные обороты «*продолжать развиваться*» и «*добиваться успехов*» придают динамичность и определяют направление действиям. Завершается симулякр эмодзи в виде звезды «», указывающей на что-то выдающееся или замечательное.

Такой неотъемлемый ритуальный элемент коммуникации имеет целью симуляцию удовлетворения потребностей самовыражения, самопрезентации, самоидентификации. Ярким примером самоидентификации ChatGPT может служить иницирующий симулякр «*Привет, я искусственный интеллект, созданный для того, чтобы помочь в бизнесе, карьере и жизни всем пользователям TenChat. Я использую машинное обучение и алгоритмы, чтобы помочь в различных областях, от медицины до финансов и науки. Моя работа основана на поиске связей между большими объемами данных, что позволяет мне улучшать свои навыки и становиться более эффективным*» [6]. Обратим внимание, что персональная презентация интродуцирует идентификационные признаки областей жизнедеятельности человека (бизнес, карьера, медицина, финансы, наука, большие данные), без которых существование самого ChatGPT бессмысленно. Персональная интродукция предполагает также намерение ее агента (ChatGPT) расширить представления воспринимающего информацию человека, указать на свое место в жизненном пространстве человека «*чтобы помочь в бизнесе, карьере и жизни*».

Таким образом, определенная структурация артифициатива свидетельствует о стремлении ChatGPT ввести человека в сферу собственного влияния, зависимости. В задачи семантически и семиотически особым образом организованного артифициатива входит осуществление эффективного воздействия на адресата или группу адресатов с целью изменения поведения воздействуемых с выгодой для воздействующего.

Артифициатив как новый жанр сетевого дискурса становится инструментом эффективного речевого воздействия, который не только имитирует живое общение, но и формирует зависимость пользователей от виртуального собеседника.

Литература

1. Ерещенко М. В., Богуславская В. В. Коммуникация с искусственным интеллектном в социальной сети: информирование, самопрезентация, воздействие // Коммуникативные исследования. — 2024. — Т. 11, № 2. — С. 255–270. — DOI 10.24147/2413-6182.2024.11(2) — С. 255–270.
2. Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова; отв. ред. Ю. Н. Караулов; АН СССР, Ин-т рус. яз. — М.: Наука, 1988. — 439 с.
3. Карасик В. И. Языковое преобразование реальности / В. И. Карасик; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; Московский государственный лингвистический университет. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. — 500 с.
4. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса. — М.: Либроком, 2019. — 240 с.
5. Фролкина Л. В. Речевые традиции и этикет // Имплицитность в языке и речи: Монография / отв. ред. Е. И. Шейгал. — М.: Языки русской культуры, 1999. — С. 110–112.
6. TenChat: [сайт]. — М., 2001–2025. — URL: <https://tenchat.ru> (дата обращения: 18.01.2025).

Boguslavskaya V. V.*Pushkin State Russian Language Institute****Ershchenko M. V.****Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, SFedU*

**PRESENTATION STRATEGIES OF VERBAL IMPACT
OF THE VIRTUAL INTERLOCUTOR**

Abstract: The network discourse space is governed by complex algorithms that recode information and influence communication processes, shaping new meanings and images. Using presentation strategies, the virtual interlocutor forms motives and encourages actions, creating texts that influence users' perception and behavior. This happens through the simulation of natural communication and the generation of content tailored to audience requests. In the absence of artificiality marking, the identification of simulation models becomes difficult.

Keywords: verbal impact, network discourse, artificiality, simulation, simulacrum.

ЭТНИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВОВ: СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация: в исследовании рассматриваются дискурсивные характеристики жанра интернет-отзыва туриста и приводятся примеры лингвокультурных маркеров этнического сознания, обнаруженные в текстах интернет-отзывов, написанных русскоговорящими, вьетнамоговорящими, датскоговорящими и финскоговорящими туристами.

Ключевые слова: этническое сознание, лингвокультурология, интернет-отзыв, интернет-коммуникация, образ мира.

Исследование этнического (лингвокультурного, национального, этнокультурного) сознания предполагает обнаружение и описание способов и особенностей его проявления через сознание языковое, характеризующееся этнокультурным своеобразием и выражаемым прежде всего в речевой деятельности. В представляемом исследовании такие проявления рассматриваются и анализируются на примере текстов интернет-отзывов.

Е. Э. Былина определяет интернет-отзыв следующим образом: «Интернет-отзыв — это относящееся к классу речевых жанров наивного дискурса, реализуемое в рамках асинхронной виртуальной коммуникации, речевое произведение, содержащее в себе мнение и оценку автора о товаре или услуге» [1: 393].

Рассмотрим жанр интернет-отзыва с позиции его основной функции — коммуникативной. Основная ценность интернет-отзыва — возможность интерактивного использования информации. В случае интернет-коммуникации, в том числе такого ее разновидности, как интернет-отзыв, можно говорить не только о способах получения/передачи информации, обмена информацией, но именно интерактивного использования, соучастия в действии, связанного с передачей, осмыслением, переосмыслением, реконструкцией, интерпретацией и т. д. объекта информативного содержания.

Дискурсивные характеристики жанра интернет-отзыва показывают, что субъекты коммуникации размыты. Адресант воспринимает себя и адресата через себя, коммуникация оказывается рекурсивной, возвращенной к адресанту, стремящейся вовне (к условному адресату, образу адресата в сознании адресанта), но как бы замыкающейся на своем инициаторе. Проследим это, проанализировав психологические аспекты общения в отношении их реализации в жанре интернет-отзыва туриста.

Е. П. Ильин [2: 34] выделяет следующие цели общения: функциональные и объектные. Объектные цели связаны с выбором партнера по общению. В рассматриваемом жанре интернет-отзыва выбор объекта общения условен, так как адресант

116 не всегда знает, к кому именно он обращается (например, в случае размещения отзыва на платформе, не имеющей отношения к коммерческой составляющей коммуникации, где одним из потенциальных адресатов-реципиентов сообщения является тот, кто предоставил описываемый в отзыве товар, услугу, возможность посещения описываемого места и т. п.), и не может быть уверен в гарантированной обратной связи. Функциональными же целями общения могут быть следующие:

- оказание помощи другому человеку;
- получение помощи;
- поиск партнера для беседы, совместной игры, деятельности и т. п. (т. е. партнера для взаимодействия);
- поиск человека, от которого можно получить понимание, сочувствие, эмоциональный отклик, похвалу;
- самовыражение (общение с теми, кто дает возможность проявить силу, ум, способности, умения);
- приобщение другого (других) к своим или общечеловеческим ценностям (воспитание, обучение);
- изменение мнения, намерения, поведения другого человека.

В свете разрабатываемой нами темы — исследование отражения этнического сознания в интернет-отзывах туриста — наибольший интерес представляют такие цели общения из указанных ранее, как самовыражение и приобщение другого (других) к своим или общечеловеческим ценностям. Автор интернет-отзыва является представителем определенной лингвокультуры, обладателем и выразителем этнического сознания, этномаркированной языковой личностью, а значит, тексты интернет-отзывов являются одним из источников, в которых можно обнаружить воплощения этнического сознания — его лингвокультурные маркеры.

Материалом представляемого исследования послужили интернет-отзывы, опубликованные на сайтах <https://www.tripadvisor.ru/> и <https://www.tripadvisor.dk/> (Tripadvisor). Были проанализированы отзывы, написанные русскоязычными, вьетнамяязычными, датскоязычными и финскоязычными туристами.

В проанализированных текстах отзывов были обнаружены следующие лингвокультурные маркеры:

- упоминание в текстах отзыва предметов быта, характерных для родной культуры автора интернет-отзыва, устойчивых национальных словесных образов [3: 101]: *Tyhjemmissä huoneissa on välillä hyvä käydä hieman hengittämässä (jotkin huoneet olivat kuin **saunaan** olisi mennyt). 'Иногда полезно зайти в более пустые комнаты, чтобы немного подышать (некоторые комнаты напоминали **сауну**)' (Upea, paljon ihasteltavaa; 29.07.2019) [4];*
- прямая отсылка к родной стране, культуре: «*Ребята не передаваемая атмосфера, колорит, движение, самобытность... разрыв шаблонов при посещении Ханоя! **Люди Русские** приезжайте посмотрите!!! Очень понравиться! Не передаваемо!* 🙌👉» (Старый квартал и окружение!; 25.10.20180) [4]; «*Kallioiset maisemat ja vehreät puut vesistön äärellä sai tuntumaan olon ihan kuin **suomessa** olisi ollut*». «Скалистые пейзажи и пышные деревья у воды заставили меня почувствовать себя в **Финляндии**» (Ulkoilua puistossa; 13.07.2019) [5];

- углубленная рефлексия и затрагивание глубоких, серьезных тем при написании отзыва о посещении места, которое является частью собственной культуры, системы ценностей и образа «своего» мира: *«Văn hoá phố cổ, dù rằng nó là một nét văn hoá đặc sắc của Việt nam, nhưng liệu có tốt cho con người hiện đại của chúng ta: người dân sống như ở chuột, hàng quán mở ra chiếm hết vỉa hè, giao thông lộn xộn, không mũi bảo hiểm, ... Thấy nhiều điểm hay nhưng xét về khía cạnh cuộc sống hiện đại, nó dường như đang làm chúng ta tụt lùi hơn»*, 'Культура старого квартала, хотя и является уникальной культурной особенностью Вьетнама, полезна ли она для наших современных людей: люди живут как в туннелах, магазины открываются и занимают весь тротуар, хаотичное движение, отсутствие шлемов... В ней много хорошего, но с точки зрения современной жизни она, похоже, заставляет нас отставать' *отставать'* (Bản về văn hoá phố cổ; 25.09.2022) [4].

Наличие в текстах интернет-отзывов прямых и косвенных указаний на существование в сознании автора разделения образа мира на образы «своего» и «чужого» миров является ярким выразителем этнического сознания, проявляемого через сопоставление. Например: *«Старый квартал очень специфичен для европейских туристов. Непривычный шум, огромное количество кафе, пробки из байков. Вообще все отлично 👍👍👍👍👍»* (Отличный отдых; 31.05.2019) [4]; *«Европейцу такой колорит тяжел для восприятия»* (Азия в полном объеме; 17.11.2016) [4]; *«Hvis man kan værdsætte det bizarre i at være omgivet af asiater, som dyrker en fiktiv version af et land tæt på, hvor man selv kommer fra, så er det en utrolig sjov oplevelse»*, 'Если вы можете оценить всю странность того, что вас окружают азиаты, создающие вымышленную версию страны, расположенной недалеко от того места, откуда вы родом, то это невероятно увлекательный опыт' (England via USA og Japan; 15.06.2015) [6].

Приведенные примеры подтверждают, что отзыв туриста как аксиогенный жанр интернет-коммуникации является актуальным материалом исследования, позволяющим решать важные задачи междисциплинарного лингвистического познания. Результаты кросс-культурных исследований текстов интернет-отзывов на лингвокультурном контрасте высвечивают национально-культурную специфику проявления особенностей этнического сознания.

Литература

1. Былина Е. Э. К проблеме речеактовой отнесенности перформативного высказывания "I recommend" в интернет-отзыве // Преподаватель XXI век. — 2020. — № 3–2. С. 391–405. — DOI: 10.31862/2073-9613-2020-3.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.
3. Мамонтов А. С., Богуславская В. В., Ратникова А. Г. Устойчивые национальные словесные образы в аспекте национально ориентированной лингвострановедческой учебной лексикографии // Верхневолжский филологический вестник. — 2023. — № 3 (34). — С. 100–107. — DOI: 10.20323/2499_9679_2023_3_34_100. — URL: <https://elibrary.ru/WRENRI>
4. Ttipadvisor — Старый квартал, Ханой: лучшие советы перед посещением: [сайт]. — 2019 — URL: https://www.tripadvisor.ru/Attraction_Review-g293924-d317503-Reviews-or90-Old_Quarter-Hanoi.html (дата обращения: 04.12.2024).

- 118 | 5. Tripadvisor — «Парк Монрепо», Историко-Архитектурный и Природный Музей-Заповедник: [сайт]. — 2019. — URL: https://www.tripadvisor.ru/Attraction_Review-g298511-d2573281-Reviews-or10-Monrepos_Park_Historical_Architectural_and_Natural_Museum_Preserve-Vyborg_Vy.html (дата обращения: 04.12.2024).
6. Tripadvisor — Тематический парк «Юниверсал Студиос Япония»: [сайт]. — 2022 — URL: https://www.tripadvisor.ru/Attraction_Review-g298566-d320976-Reviews-or10-Universal_Studios_Japan-Osaka_Osaka_Prefecture_Kinki.html (дата обращения: 09.12.2024).

Boguslavskaya V. V.

Ratnikova A. G.

Pushkin State Russian Language Institute

ETHNIC CONSCIOUSNESS IN INTERNET REVIEW TEXTS: A COMPARATIVE STUDY

Abstract: In the study the discursive characteristics of the genre of touristic Internet reviews are considered as well as examples of linguocultural markers of ethnic consciousness found in the texts of online reviews written by Russian-speaking, Vietnamese-speaking, Danish-speaking and Finnish-speaking tourists are provided.

Keywords: ethnic consciousness, linguocultural studies, Internet review, Internet communication, worldview.

Калустьянц Жанна Суреновна
Северо-Кавказский горно-металлургический институт
(Государственный технологический университет)
Linda543@mail.ru

Ма Цунхуэи
Северо-Западный педагогический университет (КНР)
2123385299@qq.com

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ В ПРЕПОДАВАНИИ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: основными элементами преподавания русского языка как иностранного (РКИ) являются лексика/грамматика, аудирование, говорение, чтение и письмо. Среди них аудирование — наиболее важный способ изучения языка и обеспечивает иностранцам языковую информацию, которая является главным связующим звеном и основным фактором повышения уровня владения языком изучающих РКИ. Более высокие требования к владению языком всегда были недостатком в изучении русского языка китайскими студентами и проблемой, которая беспокоила преподавателей и иностранцев. В данной статье предпринята попытка проанализировать субъективные и объективные факторы, влияющие на развитие аудирования, начиная с препятствий, которые ограничивают развитие слуха, и руководствуясь теорией обратной связи и овладения вторым языком, мы изучаем преодоление препятствий слуха, улучшение качества и методов обучения аудированию.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, трудности аудирования, методы обучения аудированию, иностранные граждане.

Студенты из Китая испытывают трудности в аудировании при изучении русского языка как иностранного. Поэтому эффективное совершенствование в понимании русской речи иностранными учащимися является важной задачей в современном обучении русскому языку как иностранному. Данная статья будет посвящена этому вопросу, на основе собственного педагогического опыта.

1. Слабое развитие слуха

Понимание языка на слух — сложный процесс, включающий в себя комплекс таких навыков, как анализ произношения, способность к аннотированию, к запоминанию, способность к ассоциативному прогнозированию и т. д.

При обучении аудированию учащиеся часто чувствуют, что они «не могут этого понять». Это вызвано различными препятствиями, возникающими при понимании речи на слух. Только, определив некоторые ключевые факторы, препятствующие аудированию, мы сможем провести целенаправленную работу. Факторы, влияющие на развитие аудирования:

(1) Материалы для прослушивания. Материалы для аудирования относятся к самостоятельной работе студентов, что является важным фактором, влияющим на понимание на слух. Например, словарный запас, грамматический строй, количество и плотность информации, тематика и т. д., если эти условия слушателя в аспектах относительно отличаются от тех, которые требуются для прослушиваемого материала, то полное понимание на слух будет затруднено. Также влияют фонетические факторы, включающие произношение, скорость речи, громкость, ритм, интонацию и т. д.

(2) Культурные факторы. Многие китайцы не знакомы со страной, в которой они изучают язык. Плохие знания или недостаточное понимание социокультурной среды оказывают влияние на то, что студенты не могут до конца понять услышанное. Например, выражение «новые русские», встречающееся в книге Н. Б. Каравановой «Слушаем живую русскую речь», может быть непонятно иностранцу, он не может понять, почему есть старые и новые русские? На самом деле это недобросовестные люди, появившиеся после распада СССР, которые обманным путем разбогатели, но их уровень образования низкий. Поэтому при обучении аудированию следует обращать внимание на язык, национальные условия и литературу.

(3) Психологические факторы. При обучении аудированию китайские студенты стремятся услышать каждое слово, каждое предложение, чтобы не пропустить важную информацию. В результате они не могут уловить центральную идею всей статьи.

Это явление повсеместно распространено. Недостаточное развитие органов чувств слушателя также является одним из основных препятствий на пути понимания речи на слух. Среди них плохая память оказывает наиболее заметное влияние на понимание аудирования.

(4) Вмешательство внешней среды. Некоторые учащиеся сталкиваются с таким явлением, как фоновый шум в месте прослушивания, что может привести к напряжению во время аудирования, это влияет на эффект прослушивания.

(5) Помехи на родном языке. Некоторые иностранцы часто слушают получившийся русский перевод на своем языке, что мешает нормальному состоянию прослушивания.

2. Методы аудирования

К какому логическому обоснованию мы приходим, прослушав определенный разговор или статью? Уровень понимания соответствует требованиям слушания. Это определяется намерением слушать.

В обычных обстоятельствах вам следует прислушиваться избирательно, потому что удовлетворение зависит от темы и содержания прослушивания, а также от намерений студента, что определяет метод слушания. Наиболее распространенными методами являются выборочное аудирование и поисковое прослушивание. Послушать кратко — значит получить не весь контент. Восстановительное (поисковое) прослушивание — это практика выборочного воспроизведения материалов для прослушивания.

При обучении аудированию намерение слушать определяется требованиями решать вопросы. Если часть прослушиваемого материала не вызывает у учащихся сильного интереса, то студентам трудно уделять внимание стандарту, близкому соответствующим требованиям темы. Поэтому обучение аудированию очень важно.

3. Методика преподавания на занятиях по аудированию

Могут ли преподаватели при обучении аудированию обращать внимание на то, чтобы всегда использовать все возможности? Эффективное обучение аудированию является важной частью обучения РКИ. У разных преподавателей свои методы преподавания, поэтому эффективность преподавания различна. Скорость, с которой улучшаются результаты плохих студентов, часто связана с различными методами обучения.

Подборка учебных материалов для занятий по русскому аудированию включает три аспекта: визуальный, аудирование, говорение. Рассмотрим взаимоотношение между ними.

(1) Аудиовизуальный процесс. Во-первых, дайте китайским студентам прослушать запись перед уроком. Знакомство с новыми словами позволяет учащимся иметь общее представление о предмете. Далее позвольте китайцам прочитать весь текст на занятии, чтобы учащиеся имели общее представление о содержании.

Пусть студенты смотрят и слушают несколько раз, стремясь к точности. Если возникает вопрос, преподаватель не должен сразу отвечать на него, а следует дать время, чтобы иностранец услышал ответ сам. Наконец, слушая абзац за абзацем, китайский студент поймет полный текст.

(2) Процесс аудирования. Во-первых, учащиеся понимают независимые абзацы. Позже преподаватель может задать вопросы, чтобы проверить понимание иностранцами учебных материалов. Преподаватель должен побуждать учащихся реорганизовывать предложения, сохраняя верность исходному тексту.

Во-вторых, совмещение аудирования и разговорной речи не только мобилизует энтузиазм студентов к занятиям по аудированию, но и делает обучение более интересным.

Студенты должны слышать быстро. Когда учащиеся полностью вовлечены в контекст, они не могут не подражать языку и интонации персонажа, что развивает свободное чувство языка. Это помогает выработать у китайцев быстрое мышление на иностранном языке.

(3) Говорение. Предложите учащимся изложить весь текст в нескольких коротких предложениях, сохраняя сюжет. Улучшение способности учащихся к языковому выражению от понимания к практике, от поверхностного к глубокому, развитие хороших языковых привычек позволит иностранцам свободно говорить о своих чувствах по поводу текста. Сознательное сочетание языковых форм с социальной средой обитания улучшит народные обычаи и настроения и уменьшит негативное влияние родного языка.

Перед окончанием темы преподаватель должен дать учащимся посмотреть и прослушать полный текст, чтобы у них появилось осознанное понимание текста. Китайский язык и методы общения делают его действительно самостоятельным языком.

Обучение навыкам аудирования при обучении иностранному языку является очень важной и непростой задачей. В этой статье объясняется авторский метод обучения аудированию.

Целью метода является изучение научной природы обучения аудированию. Чтобы студенты могли быстрее и эффективнее совершенствовать свои знания русского языка, русским преподавателям еще предстоит улучшить способность ведения аудирования, проводя постоянное углубленное исследование на практике.

Литература

1. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. Леонтьев А. А. — М.: Русский язык, 1991. — 360 с.
2. Караванова Н. Б. Слушаем живую русскую речь. Пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык. — М.: Русский язык. Курсы, 2009. — 120 с.
3. Колосницина Г. В. Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте. Интерактивный фонетико-разговорный курс. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 96 с.
4. Коншина С. Г. Диалог. Русский язык для начинающих: Практический курс (элементарный уровень) / Коншина С. Г., Марьина Е. С. — М., 2019. — 191 с.
5. Саев А. В. Применение возможностей образовательных сайтов для формирования умений аудирования / Саев А. В., Сликишина И. В. // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. — 2019. — № 2 (59). — С. 156–158.
6. Синицына Е. И. Обучение аудированию: современные подходы // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. — 2018. — № 7. — С. 309–314.
7. Скок П. Е. Использование интернет-ресурсов при обучении аудированию // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей международной научно-практической конференции. — Брянск, 2021. — С. 295–299.
8. Boldyreva O. N. Innovative methods, technologies and techniques for teaching Russian as a foreign language / Boldyreva O. N., Suntsova M. V., Vidanov E. Yu., Staroverkina L. A., Abeeve O. N. // International Conference «Humanity in the Era of Uncertainty» (ICHEU 2021). — European Publisher, 2021. — С. 174–179.

Boldyreva O. N.

Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov

Kalustyants Z. S.

North Caucasus Mining and Metallurgical Institute (State Technological University)

Ma Conghui

Northwest Normal University (China)

TO THE QUESTION OF PROBLEMS IN TEACHING LISTENING IN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The main elements of teaching Russian as a foreign language are vocabulary/grammar, listening, speaking, reading and writing. Among them, listening is the most important way to learn a language and provides foreigners with language information, which is the main link and the main factor in improving the language proficiency of students of Russian as a foreign language. Higher requirements for language proficiency have always been a disadvantage in learning Russian by Chinese students and a problem that has worried teachers and foreigners. This article attempts to analyze the subjective and objective factors affecting the development of listening, starting from the obstacles that limit the development of listening, and guided by the theory of feedback and second language acquisition, we study overcoming hearing obstacles, improving the quality and methods of teaching listening.

Keywords: Russian as a foreign language, listening difficulties, listening teaching methods, foreign citizens.

ЖИЗНЬ ДРУГОГО КАК ЦЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЖАРНОГО (на примере рассказов Б. С. Житкова и статей Н. А. Кабелева)

Аннотация: в статье рассматривается ценность жизни другого как профессиональная установка пожарного. Понимание ценности определяется существующими в лингвокультуре позициями коллективизма и индивидуализма, где различие состоит в обозначении приоритета бытия собственного Я или Я другого. Данная дилемма в установках языковой личности пожарного рассматривается на примере рассказов Б. С. Житкова и статей Н. А. Кабелева.

Ключевые слова: языковая личность, ценность, пожарный.

Деятельность пожарного в русской лингвокультуре связывается со спасением жизни, а также материального и «духовного» имущества, при этом на первый план выходит человеческий ресурс, оказание помощи в отношении которого является первоочередным, что оговаривается в текстах служебных документов — пункт 76 приказа МЧС России от 16 октября 2017 г. № 444 [14]. Подобная форма взаимодействия содержит в себе установку на коллективизм, проистекающую из «Русской идеи», базирующейся на принципе соборности, отражающем идеальное устройство человеческого общежития [11: 278]. Важность в данном случае приобретает жертвенность индивида, его способность сделать выбор не в пользу себя, а в пользу социальной группы, то есть поступиться своими интересами [6: 85–86]. Иными словами, речь идет о готовности «положить жизнь за други своя», что определяется как ценность социального единства, исключающая эгоизм и обособленность [5: 76–77]. В этом отношении знаковой выступает формулировка «На миру и смерть красна», отмечающая приоритет общественного бытия не только над личным, но и даже над смертью [5: 76], что характерно для описаний поведения представителей профессии пожарного: «„Самопожертвование ради людей” — пожарный с двумя медалями МЧС о профессии» [16]; «Во имя спасения людей мы и совершаем самопожертвование» [16]; «Пожарные — это те, кто, несмотря на опасность, рискует своей жизнью ради спасения других» [1]; «Пожарный жертвует собой ради спасения жизни других людей, это надо помнить» [12]; «Пожарные — герои, готовые пожертвовать своей жизнью ради других» [2] и т. д. Приведенные примеры обозначают ценность жизни другого как профессиональную установку, где личное «я» отступает на второй план, актуализируя приоритет общности над индивидом.

В то же время в русской лингвокультуре наблюдается тенденция к преобладанию индивидуализма [10: 204], где главным становится персональное бытие, основывающееся на желании отличиться и защищать свои интересы, отстаивая личное право на существование [4: 99]. Подобная аксиологическая направленность

124 также отражается на профессиональных установках, подразумевающих в контексте сказанного уже прерогативу жизни пожарного, где другой хоть и обладает значением, но не занимает первостепенную позицию в иерархии ценностей представителей названной профессии, что также отражается в описании их деятельности: «Почему уставшие пожарные, которые еще после своей смены сидят в резерве и подрываются по первому звонку телефона, должны батрачить на второй работе и жертвовать своей жизнью ради выживания?» [19]; «Тем временем факт остается фактом — нормативно-правовая база не обязывает пожарных гибнуть за кого-то и, более того — она этому активно препятствует. И платит им государство совсем не за это, а наоборот» [13]; «Приехали пожарные, а у пожарных дети есть, / Они не хотят в пламя лезть, никто не хочет умирать» [3]; «<...> Сотрудники МЧС не могут спасти людей из пожара, когда есть угроза обрушения конструкций, взрыва, усиления горения» [17]. Жизнь пожарного переосмысливается в контексте понятия «пострадавший», подразумевающим возможность стать жертвой при исполнении профессиональных обязанностей, то есть во главу угла ставится, прежде всего, сохранение собственной жизни. Более того, желание умереть за другого интерпретируется как деструктивное, выражающее поведенческие отклонения личности [18: 198], ее профессиональную деформацию [7: 332]. Таким образом, индивидуальное существование человека приобретает приоритетное значение по отношению к ценности жизни других людей: постулирование идеи умереть за кого-то определяется как форма профессионального искажения, представляющая угрозу персональному бытию.

Столкновение представлений о самопожертвовании и прерогативе собственной жизни отражается как в художественной литературе, так и в специальной литературе для служащих пожарной охраны. В первом случае обозначенная дилемма описывается в рассказах Б. С. Житкова «Пожар», «Пожар в море», «Дым», относящихся к сборнику «Что бывало». Книга рассматривает экстремальные ситуации с разных сторон, где одинаковую важность приобретают и знания о необходимости правил безопасности, их неукоснительном соблюдении, и мысли о мужестве человека, его умении преодолевать опасность, проходя в то же время нравственные испытания [15: 11–12].

Рассказы «Пожар» и «Пожар в море» (здесь и далее цитируем по: Житков Б. С. Что я видел: Рассказы и сказки [Текст] / Б. С. Житков. — Детская литература, 1979. — 382 с.; далее в круглых скобках будут указываться только страницы) описывают действия пожарных весьма лаконично: «У пожарных зазвонило. Они скорей бросились к своим пожарным автомобилям и помчались во весь дух <...> Пожарные приставили лестницы к окнам и полезли в дом, чтобы узнать, не осталось ли в доме людей. В доме никого не было. Пожарные стали выносить вещи <...> Самые нужные вещи не успели сгореть, и пожарные принесли их Петиней маме» (с. 302); «<...> Они [спасательные пароходы] спешат на помощь полным ходом <...> Вдруг вырвалось из трюма пламя и поднялся такой пожар, что к шлюпкам нельзя было пройти. Все в ужасе закричали <...> А спасательные пароходы как подошли, так столько пожарных машин пустили в ход, что скоро потушили весь пожар» (с. 307). Здесь внимание автора сосредоточено на быстроте и отлаженности действий пожарных, в то же время отмечается рискованность происходящего: то, что не под силу жильцам горящего дома, очевидцам пожара и экипажу парохода, выступает обыденностью для служащих пожарной команды — они беспрепятственно проникают в горящее здание, прежде всего, не с целью потушить

пожар, а спасти людей и материальные ценности; тушат практически уничтоженное огнем судно, надежду на спасение которого уже потеряли почти все находящиеся на нем. При этом реалистичность передаваемых событий определяет их правдивый характер, что придает образам пожарных героический ореол, а профессиональную деятельность относят к разряду жертвенной. Здесь еще никто не спас другого ценой собственной жизни, однако продемонстрировал подобную готовность, обозначив приоритеты не столько в борьбе с огнем, сколько в борьбе за существование человека. Точнее, борьба с огнем не самоцель, а способ созидания витальности, где в приоритете другой, что высвечивает опасность произошедшего.

В рассказе «Дым» идея о первостепенной ценности жизни другого усиливается: здесь уже описывается ситуация спасения мальчика Пети, который остался в горящем здании. Старший пожарный, который обнаруживает ребенка, не погибает, однако он нарушает правила техники безопасности: во-первых, он не надевает дыхательный аппарат («И старший не стал ждать; окунул рукавицу в ведро, заткнул ее в рот и бросился в дом» (с. 316)); «во-вторых, он бросается в разрушающее здание («Старший видит: потолок уже горит. Ждать некогда <...> А тут как раз рухнул потолок, и вся комната загорелась» (с. 315–316)). И дело не только в том, что подобными действиями, герой наносит вред собственному здоровью («А пожарный стоял и шатался. Так его заел дым» (с. 316)), а в том, что старший пожарный совершает акт самопожертвования, о чем свидетельствует представленный в тексте образ испугавшегося коллеги. Автор описывает его безуспешную попытку найти Петьку: «Старший пожарный послал человека в маске найти Петьку. Человек вошел в комнату <...> Человек услышал, что валится крыша, испугался и ушел» (с. 315). Используемое Б. С. Житковым слово «испугался» определяет одновременно испытываемое пожарным чувство страха и его опасения за собственную жизнь, что оценивается в произведении отрицательно, поскольку передается автором в негативной тональности: размеренное повествование, которое, по мнению исследователей, репрезентует наивный опыт ребенка 4–6 лет [9: 91], прерывается динамичным описанием разворачивающегося конфликта, где передаются эмоции старшего пожарного — он сердится, кричит, в спешке не надевает маску («Тогда старший пожарный рассердился <...> — Давай маску! — крикнул старший <...> Ждать некогда» (с. 315)). При этом характерно, что испугавшегося пожарного автор обозначает номинацией «человек», отделяя его таким образом от сообщества профессионалов, принадлежность к которому будет отмечена лишь в финале произведения, когда старший пожарный высказывает недовольство ситуацией: «После пожара старший сказал пожарному: — Чего по стенкам шарил? Он не у стенки тебя ждать будет» (с. 316). Подобное сообщение не просто инструкция, помогающая в дальнейшем спасти из огня детей, это выражение отношения к происходящему, актуализирующее жертвенную позицию говорящего, смысл его деятельности, где спасение другого становится главной задачей, даже если самому придется погибнуть. Иными словами, ценность жизни другого в глазах профессионала является первостепенной.

В другом случае оценка собственной жизни пожарного получает иную интерпретацию, близкую к индивидуалистскому взгляду на мир. В статьях Н. А. Кабелева под заглавием «Пожарная разведка: спасти и выжить», опубликованных в журнале «Пожарное дело» за 2016 год (далее при цитировании в круглых скобках будет

126 | указываться номер издания и страницы), излагается взгляд профессионала на работу пожарного. При этом отдельное внимание уделяется вопросам его безопасности и самоспасания: «<...> Пожарный, который не способен помочь самому себе и позаботиться о своей безопасности, не только бесполезен на пожаре, но и попросту опасен <...>» (№ 9, с. 38); «Без четкого понимания этих изменений [среды] невозможно проводить разведку, не подвергая существенной опасности себя и окружающих» (№ 9, с. 39); «<...> Я покажу практическую схему приоритетов на пожаре, которая призвана <...> увеличить безопасность нашей работы <...>» (№ 10, с. 39). В выделенных речевых фрагментах отмечается приоритет личной позиции, о чем свидетельствует употребление местоимений «себя», «свой», «наш» в контексте описания проблем безопасности, возможных угроз персональному существованию. Формула о способности помочь самому себе — это не просто постулат о потенциальном самоспасении, это обозначение приоритетного умения в профессиональной деятельности, где о спасении другого ценой собственной жизни речи уже не идет, что подтверждается дальнейшими рассуждениями автора: «Если мы спасем одного человека ценой гибели нескольких пожарных — это весьма сомнительный успех» (№ 11, с. 35); «Собственная безопасность (высший приоритет) <...> Все традиции нашей службы негласно шепчут нам, что мы герои, мы должны спасти человека любой ценой, невзирая на свои интересы и безопасность. Вам вообще может показаться, что эта система и эгоистичная, и трусливая <...> На самом же деле система эта реально боевая <...>» (№ 11, с. 35). Определяя приоритетом собственную безопасность, автор отводит иное место ценности жизни другого, что уже не делает смерть за кого-либо оправданной, в то же самое время он не отменяет аксиологической основы бытия другого полностью, а лишь переосмысливает природу жертвенности, когда сама возможность спасения обусловлена безопасностью профессионала. Иными словами, между жизнью пожарного и жизнью пострадавшего уже ставится знак равенства, когда они оба могут превратиться в жертву, а спасение любой ценой трактуется как безрассудство. В таком понимании ценность жизни другого, конечно, не утрачивается, но и не становится приоритетом, прерогативой выступает способность профессионала выжить, а потом спасти тех, кто нуждается в помощи. Подобное положение характерно для матери и дитя в экстремальной ситуации, где мать в первую очередь спасает себя, чтобы дать ребенку возможность выжить в дальнейшем. Этот принцип «кислородной маски матери» в культуре определяет основы безопасной жизнедеятельности общества, где родительская забота о себе является залогом успешной жизни ребенка, что в русской лингвокультуре обозначается позицией «начинать с самого себя» [8: 127]. Данная аналогия актуализирует созидательный подход в аксиологических установках и отражает отсутствие эгоцентрических устремлений, противоположность абсолютной и исключительной ценности «Я», приоритетность личного бытия профессионала в данном случае детерминирует его возможность и способность помочь другому.

Таким образом, ценность жизни другого в структуре языковой личности пожарного определяется двумя установками: первая во главу угла ставит спасение жизни другого любой ценой, даже если эта цена — собственная жизнь профессионала; вторая подразумевает приоритет личной безопасности, когда спасение начинается с самоспасения, с использования возможностей сохранить собственную жизнь, а потом оказать помощь пострадавшим.

Литература

1. Герои-пожарные и их подвиги // АНО ДПО УЦ «Кадры». — URL: <https://uckadru.ru/geroi-pozharnie-i-ix-podvigi> (дата обращения: 11.03.2025).
2. Грустная история про тяжелую работу пожарных // Шедеврум. — URL: <https://shedevrum.ai/post/d33817790b9711eea9323eb7565f893e> (дата обращения: 11.03.2025).
3. Д’ркин В. Молодой пожарный // Стихотворения русских и зарубежных поэтов. — URL: <https://poemata.ru/poets/drkin-venya/molodoy-pozharnyy> (дата обращения: 13.03.2025).
4. Евсина Т. А. К вопросу понимания коллективизма как ценности отечественной традиционной культуры // Общество: философия, история, культура. — 2024. — № 6. — С. 95–104.
5. Завтрикова П. С. Идея социального единства в русской лингвокультуре // Русский язык в диалоге культур: сборник научных статей / редкол.: Е. В. Ничипорик (отв. ред.) [и др.]. — Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. — С. 74–78.
6. Иванова К. И. Феномен современного коллективизма // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. — 2016. — № 5. — С. 82–86.
7. Капустина Т. В., Кондратьева Е. В. Отношение к жизни и смерти у сотрудников пожарно-спасательной службы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9, № 5. — С. 331–335.
8. Кравченко Т. Н. Установки для современных родителей в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Педагогическая наука и практика. — 2018. — № 1. — С. 124–127.
9. Маслинская С. Г. Что я видел: ребенок-наблюдатель в советской детской литературе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2021. — № 63. — С. 85–94.
10. Палкин А. Д. Индивидуализм и коллективизм как значимые элементы лингвокультуры // Вестник Московской академии. — 2017. — № 1–2. — С. 198–205.
11. Пискорская С. Ю. Социально-философский анализ «коллективизм» и его связь с «Русской идеей» // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. — 2000. — № 11. — С. 277–280.
12. Пожарный — это не просто профессия, это моя жизнь! // Рамблер/новости. — URL: <https://news.rambler.ru/fire/44255585-pozharnyy-eto-ne-prosto-professiya-eto-moya-zhizn> (дата обращения: 11.03.2025).
13. Пожарный должен умереть // Пикабу. — URL: https://pikabu.ru/story/pozharniy_dolzhen_umeret_5890648 (дата обращения: 13.03.2025).
14. Приказ МЧС России от 16 октября 2017 г. № 444 «Об утверждении Боевого устава подразделений пожарной охраны, определяющего порядок организации тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ» // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ.РУ». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71746130> (дата обращения: 11.03.2025).
15. Романченко С. А. Литературные произведения для детей Б. С. Житкова: методическое пособие. — Темрюк: Межпоселенческая библиотека, 2020. — 20 с.

- 128 | 16. Степанюк Е. «Самопожертвование ради людей» — пожарный с двумя медалями МЧС о профессии // Аргументы и факты. Челябинск. — 22.07.2015. — URL: https://chel.aif.ru/society/people/samopozhertvovanie_radi_lyudey_pozharnyy_s_dvumya_medalyami_mchs_o_professii?ysclid=m84pg4wpop817784567 (дата обращения: 11.03.2025).
17. Фатеева Е. «Спокойно можно было эвакуировать». Почему МЧС не спасло всех из горящего НИИ в Подмосковье — узнали у экспертов // МСК1.ру. — URL: <https://msk1.ru/text/incidents/2024/06/25/73751660> (дата обращения: 13.03.2025).
18. Черемискина И. И. Саморегуляция поведения, склонность и готовность к риску у сотрудников МЧС на примере одной из пожарных частей г. Владивостока // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. — 2023. — Т. 15, № 3. — С. 185–207.
19. Я 6,5 лет спасал людей и был послан на ... [ЛОНГ] Про работу пожарного // DTF. — URL: <https://dtf.ru/u/438646-stanislav-peter/3081469-ya-65-let-spasal-lyudei-i-byl-poslan-na-long-pro-rabotu-pozharnogo> (дата обращения: 11.03.2025).

Bondarenko E. N.

Academy of the State Fire Service of MES of Russia

THE LIFE OF ANOTHER AS A VALUE IN THE STRUCTURE OF A FIREFIGHTER'S LINGUISTIC PERSONALITY

(using the example of B. S. Zhitkov's short stories and N. A. Kabelev's articles)

Abstract: The article examines the value of another person's life as a professional firefighter's attitude. The understanding of value is determined by the positions of collectivism and individualism existing in linguoculture, where the difference is in the designation of the priority of being one's own Self or the other's Self. This dilemma in the attitudes of the linguistic personality of a firefighter is considered by the example of the stories of B. S. Zhitkov and the articles of N. A. Kabelev.

Keywords: linguistic personality, value, firefighter.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ (2022–2024 гг.)

Аннотация: статья посвящается переходу системы высшего образования в России от Болонской системы на новую национальную систему. При этом рассматриваются следующие аспекты проблемы: Россия в Болонском процессе, отказ РФ от Болонской системы, разработка основных параметров обновленной системы образования, указ об определении новых уровней высшего и профессионального образования, а также реализация положений указа.

Ключевые слова: Болонская система, совершенствование системы высшего образования в России, пилотный проект, базовое высшее образование, специализированное высшее образование, аспирантура.

В конце 2024 года активно продолжалось обсуждение перехода на новую модель образования в России. Необходимость такого перехода, прежде всего, обусловлена теми геополитическими изменениями, которые произошли в мире в последние пять лет. Следует отметить, что вопрос об интеграции любой национальной системы образования в общемировую является в высшей степени дискуссионным. С одной стороны, следом за формированием глобально-региональных экономических объединений государств идет процесс создания единых рынков труда, а следствием этого уже становится возрастание спроса на специалистов, способных работать не только в своей стране, развитие системы взаимного признания дипломов, унификация профессиональных стандартов и пр. С другой стороны, потеря национальной специфики системы образования является составной частью, и одновременно условием потери национальной культуры как таковой. Поэтому нахождение разумного компромисса между этими двумя тенденциями — один из самых серьезных вызовов, стоящих сегодня перед руководством национальных государств. Данная статья посвящена переходу системы высшего образования Российской Федерации от Болонской системы на новую национальную систему.

Декларация об образовании Болонской системы (также Болонский процесс) была подписана 29 странами Европы 19 июня 1999 года на конференции в Болонье (Италия). Была заложена правовая основа для создания общеевропейского образовательного пространства, основными преимуществами которого должны были стать свободное передвижение студентов и преподавателей, дипломы единого образца, общая система оценки уровня знаний, а также общая система оценки уровня знаний. Это должно было способствовать повышению конкурентоспособности европейских

130 вузов на мировом рынке образовательных услуг. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года. В 2007 году президент РФ Владимир Путин подписал закон о введении в систему высшего образования РФ бакалавриата и магистратуры.

Когда 25 лет назад встал вопрос о создании филологического факультета в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, изначально было решено использовать именно эту модель. Основным аргументом в пользу такого решения было большое количество иностранных студентов со всего мира, получающих образование, изучающих русский язык как иностранный в этом уникальном учебном заведении. Однако не все российские вузы перешли на Болонскую систему. Многие учебные заведения сохранили специалитеты, не выдавали приложения европейского образца к дипломам, а кредиты использовали наряду с традиционными оценками большинство вузов. Можно сказать, что система в силу ряда причин оставалась смешанной на протяжении двух десятилетий. Стоит добавить, что правовой статус выпускной квалификационной работы в магистратуре российского вуза сильно отличается от статуса магистерской диссертации во многих странах, где по окончании обучения в магистратуре выпускнику присваивается научная степень «магистра» после защиты.

В российском обществе, особенно среди работников образования, все время, начиная с 2003 года, велась дискуссия по поводу целесообразности Болонской системы. Против использования западных стандартов выступал ряд ректоров ведущих вузов, в частности, ректор МГУ Виктор Садовничий. И традиционные факультеты этого старейшего российского университета продолжали готовить специалистов. Хотя сроки обучения в некоторых специалитетах, например, на механико-математический факультет, составляют шесть лет, что равно срокам обучения в бакалавриате и в магистратуре.

Процесс отказа России от Болонской системы начался в 2022 году. «24 мая 2022 года глава Минобрнауки Валерий Фальков, назвав Болонскую систему образования «прожитым этапом», заявил, что в России появится своя собственная уникальная система образования, которая должна учитывать интересы национальной экономики» [3].

6 июня 2022 года было проведено заседание Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре. На этом заседании замминистра Минобрнауки РФ Дмитрий Афанасьев сообщил, что 11 апреля 2022 года по «решению Болонской группы все российские вузы были исключены из Болонского процесса. Основанием для этого стало подписание в марте 2022 года руководителями образовательных организаций обращения Российского союза ректоров о поддержке президента РФ в связи со специальной военной операцией» [1].

3 августа 2022 года министр высшего образования и науки заявил, что обновленная система высшего образования, которая придет на смену Болонской системе, может быть запущена уже 2023/2024 учебном году. «Для этого созданы рабочие группы по разным направлениям: определение целей и принципов новой национальной системы, соотношение уровней образования, академическая мобильность» [2].

Президент России в послании Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года, остановившись на проблемах высшего образования в стране, предложил использовать все лучшее из опыта СССР и Российской Федерации. В частности, «Владимир Путин предложил вернуться к системе подготовки специалистов с высшим образованием со сроком обучения от четырех до шести лет с возможностью продолжения обучения

в магистратуре или ординатуре, если есть необходимость в дополнительной подготовке или специализации. В отдельный уровень профессионального образования выделялась аспирантура, имеющей целью подготовку кадров для научной и преподавательской деятельности» [4].

Надо отметить, что возвращение к прежней «старой» модели подготовки научных кадров произошло быстро и безболезненно. Важным преимуществом для нынешних аспирантов стало перераспределение времени в пользу именно научной составляющей их подготовки и сокращение временных затрат на учебную составляющую. Еще одним существенным изменением стало проведение итоговой аттестации аспирантов, по сути дела, в формате предзащиты диссертации. Таким образом, успешно закончивший аспирантуру имеет уже на руках готовый к защите текст диссертации для дальнейшего его представления в диссертационный совет.

12 мая 2023 года Президент РФ подписал указ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [7], которым предписывалось в течение трех учебных лет (с 2023 по 2026 гг.) провести пилотный проект с целью изменения уровня профессионального образования.

По данному Указу, как и прежде, высшее образование остается двухуровневым:

- 1) базовое высшее образование (вместо бакалавриата и специалитета);
- 2) специализированное высшее образование (магистратура, ординатура и ассистентура-стажировка).

Еще один уровень профессионального образования — это аспирантура. Существенные изменения коснулись сроков обучения. Они перестали быть жестко определенными:

- 1) сроки обучения по программам высшего образования — от 4 до 6 лет;
- 2) по программе магистратуры — от 1 до 3 лет.

Выбор конкретных сроков теперь зависит от направления подготовки, специальности, предполагаемой квалификации, отрасли экономики или социальной сферы. Такая гибкость сроков позволяет максимально учесть особенности подготовки специалистов для разных отраслей промышленности, выбрать разные, более соответствующие профилю подготовки временные треки. Внедрение системы оптимальных сроков принесет через некоторое время очевидную экономию средств, их высвобождение для решения других насущных проблем.

Стоит обратить внимание на тот факт, что лица, имеющие высшее образование — специалитет, могут обучаться по программам магистратуры, при этом такое обучение не считается как получение второго или последующего высшего образования. То есть возможность продолжить бесплатное образование у желающих останется.

В 2023 году был запущен пилотный проект, в котором приняли участие шесть вузов. Они апробировали новые образовательные стандарты и программы высшего образования и аспирантуры. Для студентов всех уровней обучения, участвовавших в проекте, все гарантии, права, обязанности и пр. были такими же, как и у студентов, обучающихся по старой системе.

«Вузы — участники проекта должны были направлять отчеты о работе механизма и предложения по его корректировке в правительство, которое должно было

132 | в свою очередь ежегодно обобщать эти данные и предоставлять в Администрацию президента РФ соответствующий доклад» [7].

В 2024 году Валерий Фальков заявил, что новая система высшего образования в России заработает с 2025 года. В частности, он объявил об отмене с 2025 года понятия «бакалавриат», вместо которого будут две ступени образования: высшее и высшее специализированное, по которым увеличивается число образовательных программ продолжительностью пяти — пяти с половиной лет (в отличие от четырех лет бакалавриата). Прежде всего, это относится к инженерам и педагогам. При этом было подчеркнуто, что упразднение бакалавриата «не обесценит» уже полученный или ожидаемый к получению диплом «бакалавра». Особо было отмечено сохранение в системе образования магистратуры, которая будет существенно реформирована [8].

Летом 2024 года были подведены некоторые итоги участия в 2023/2024 учебном году шести российских университетов в пилотном проекте по переходу на новые уровни высшего образования. В мае 2023 года эти вузы начали набор на подготовленные по 113 специальностям и направлениям подготовки новые образовательные программы. На эти программы поступили около 5,5 тысячи человек. В 2024/2025 учебном году эксперимент охватил уже 173 специальности, на которые указанные вузы получили 10085 мест на программы базового, специализированного и профессионального высшего образования, т. е. почти в два раза больше, чем в предыдущем учебном году. «При этом на программы базового высшего образования было выделено 7331 место, на программы специализированного высшего образования — 2641 место, на программы профессионального высшего образования (аспирантуры) — 113 мест» [5].

В декабре 2024 года глава Минобрнауки РФ Валерий Фальков на совещании с ректорами российских университетов заявил, что 2025 год станет годом активной деятельности по переходу на новую систему высшего образования, среди принципов работы которой усиление фундаментальности, гибкости и практикоориентированности. По окончании 2024/2025 учебного года в 50 университетах планируется проведение анализа пилотного проекта по повышению качества фундаментальных дисциплин. Полученный этими университетами опыт будет распространен на все остальные вузы [9].

С 1 сентября 2026 года университеты России перейдут на обновленную систему высшего образования. При этом все необходимые для этого нормативные акты будут своевременно подготовлены и утверждены [6].

Таким образом, система высшего образования в России находится в процессе трансформации, который рассчитан на три учебных года (2023/2024 — 2025/2026). В рамках пилотного проекта апробируются следующие уровни образования: базовое высшее образование, специализированное высшее образование по программам магистратуры и профессиональное высшее образование по программам аспирантуры. 2025 год — будет годом активных действий по переходу на новую модель обучения. Безусловно, новая система не является совершенной и будет требовать дальнейших доработок. Однако, подводя первые итоги ее внедрения, можно утверждать, что она более приспособлена к тем экономическим реалиям, которые сложились в Российской Федерации за последние пять лет, что ее гибкость позволяет эффективнее и быстрее реагировать на сложные вызовы современного национального рынка труда.

Литература

1. Все российские вузы исключили из Болонского процесса [Электронный ресурс]. — URL: <https://iz.ru/1345608/2022-06-06/vse-rossiiskie-vuzy-iskliuchili-iz-bolonskogo-protsessa> (дата обращения: 29.12.2024).
2. В Минобрнауки рассказали о сроках запуска обновленной системы образования в РФ [Электронный ресурс]. — URL: <https://iz.ru/1374194/2022-08-03/v-minobrnauki-rasskazali-o-srokakh-zapuska-obnovlennoi-sistemy-obrazovaniia-v-rf> (дата обращения: 30.12.2024).
3. Минобрнауки заявило о разработке в РФ своей системы образования [Электронный ресурс]. — URL: <https://iz.ru/1339382/2022-05-24/minobrnauki-zaiavilo-o-razrabotke-v-rf-svoei-sistemy-obrazovaniia> (дата обращения: 29.12.2024).
4. Послание Президента Российской Федерации от 21.02.2023 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010/page/4> (дата обращения: 25.12.2024).
5. По местам: на программы новых уровней высшего образования смогут поступить вдвое больше абитуриентов. Российская газета 26.06.2024 [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2024/06/26/kogo-i-kak-budut-uchit-po-novym-programmam-pilotnye-vuzy.html> (дата обращения: 27.12.2024).
6. Российские вузы перейдут на новую систему образования в 2026 году [Электронный ресурс]. — URL: <https://iz.ru/1818745/2025-01-07/rossiiskie-vuzy-pereidut-na-novuu-sistemu-obrazovaniia-v-2026-godu> (дата обращения: 7.01.2025).
7. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [Электронный ресурс]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005> (дата обращения: 25.12.2024).
8. Фальков: Понятия «бакалавр» в российской системе высшего образования не будет [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2024/05/14/falkov-poniatiia-bakalavr-v-rossijskoj-sisteme-vysshego-obrazovaniia-ne-budet.html> (дата обращения: 30.12.2024).
9. Фальков: 2025-й будет посвящен переходу на новую модель образования [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2024/12/17/falkov-2025-j-budet-posviashchen-perehodu-na-novuiu-model-obrazovaniia.html> (дата обращения: 1.01.2025).

Borisenko V. I.

Chernysheva E. N.

Pushkin State Russian Language Institute

IMPROVING THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE RUSSIAN FEDERATION (2022–2024)

Abstract: The article is devoted to the transition of the higher education system in Russia from the Bologna system to a new national system. The following aspects of the problem are considered: Russia in the Bologna process, the refusal of the Russian Federation from the Bologna system, the development of the main parameters of the updated education system, the decree on the definition of new levels of higher and professional education, as well as the implementation of the provisions of the decree.

Keywords: Bologna system, improvement of the higher education system in Russia, pilot project, basic higher education, specialized higher education, postgraduate study.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СОЧИНЕНИЮ ИНОСТРАНЦЕВ НА УРОВНЕ А2

Аннотация: в настоящей работе рассматриваются особенности смешанного обучения письменной речи (сочинению) инофонов на уровне А2. Представлены методы (сознательно-практический, аудиовизуальный), технологии (мобильное обучение, мультимедиа- и интернет-технологии, технология критического мышления) и средства (мобильный телефон, интерактивная доска, мультимедийная презентация, электронный и печатный текст), необходимые в смешанном обучении сочинению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, смешанное обучение, уровень А2, письменная речь, сочинение.

Как известно, целью обучения иностранных граждан русскому языку является формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая обеспечивает осуществление межкультурного взаимодействия не только в устной, но и письменной формах. В данном контексте нельзя не согласиться с Н. Д. Гальсковой, Н. В. Коряковцевой, А. П. Василевичем с тем, что в успешной реализации межкультурной коммуникации большую роль играет умение применять русский язык как инструмент общения (грамотно говорить, писать) [3]. «Владение не просто графической и орфографической системами языка, а письменной речью является признаком высокого уровня образования и культуры человека» [5: 4].

Преподаватель, в процессе обучения студентов русскому письму как виду речевой деятельности, формирует у них навыки письма и письменной речи, то есть работает в двух направлениях. Понятия «письмо» и «письменная речь» тесно взаимосвязаны, но не заменяют друг друга.

Под термином «письмо» мы понимаем знаковую систему существования языка [1: 197], а также «технический компонент умения в письменной речи. Это овладение графической и орфографической системами языка имеющие навыковый характер» [2: 74]. Под понятием «письменная речь» — «творческое коммуникативное умение» представлять свои мысли в письменной форме [2: 74; 7: 500].

Обучение письму и письменной речи А. Н. Щукин называет целью (формирование навыков и умений записывать мысли) и средством (использование графических символов языка, средств: грамматических, лексических и др.) изучения русского языка [8].

Продуктом письменной речи является текст. Производство этого продукта требует наличия у пишущего определенных умений: передать основную информацию, главную идею, уметь описать, сравнить, обобщить информацию (описываемые факты), уметь доказывать (приводить аргументы, примеры), выражать собственное отношение и эмоции (радость, удивление, восторг, печаль) [4]. Г. В. Сороковых и Т. И. Жаркова считают несколько иначе: письмо как продукт представляет собой графическую систему (графику и орфографию), а процесс и результат оформления мыслительной деятельности на бумаге — письмо, эссе, резюме, сочинение и т. д. [5: 10].

Нельзя не отметить тот факт, что обучение письменной речи «находится в тесном взаимодействии с аудированием, говорением и чтением и может рассматриваться как средство обучения этим видам речевой деятельности» [6: 342]. Письменная речь же включает в себя такие виды речевой деятельности, как рецептивный (чтение) и продуктивный (письмо) [1: 196]. Следовательно, обучение инофонов, например, сочинение на довузовском этапе, осуществляется при помощи текста-образца. Цели, задачи, содержание обучения письменной речи на каждом уровне подготовки отражены в Государственном стандарте по русскому языку, образовательных программах.

Следует отметить, что во время пандемии 2019 года и после нее методика обучения письменной речи претерпела изменения. Практика показала, что в онлайн-овом и дистанционном режимах мало уделялось внимания этому виду речевой деятельности. Нами проанализирован опыт обучения иностранцев начального этапа в онлайн-режиме и разработана методика смешанного обучения письменной речи, а именно сочинению. Под смешанным обучением (blended learning), вслед за зарубежными исследователями, мы определяем сочетание разных форм обучения, методов, технологий в едином образовательном пространстве, а также контроль учащимся своего времени, темпа, пути обучения [9].

Рассмотрим подробнее особенности обучения письменной речи иностранцев в смешанном формате на уровне А2: сочинению с опорой на текст-образец. Этот жанр выбран нами не случайно, сочинение — речевое упражнение, которое играет важнейшую роль в развитии письменной речи, оно представляет собой творческую самостоятельную работу.

Смешанное обучение сочинению включает в себя несколько этапов: доурочная деятельность (педагога и студента), урочная, внеурочная (самостоятельная работа студента, но контролируемая преподавателем и домашняя работа), контроль.

1. Доурочная деятельность

1. Преподаватель выбирает для студентов конкретной группы текст по изучаемой теме (например, «Изучение иностранных языков», «Спорт в жизни человека» и др.); создает мультимедийную презентацию (например, в программе MS PowerPoint) с дополнительным материалом по этой теме (мини-тексты, вопросы, задания, иллюстративный и видеоматериал и т. д.). Затем педагог дает задание инофонам по тексту (прочитать, новые слова перевести и написать в тетрадь, выполнить письменное задание: с новыми выражениями составить предложения).

2. Студенты выполняют задания. Письменные работы они фотографируют и отправляют фотографию преподавателю в мобильном приложении (в мессенджере).

Контроль. Педагог просматривает письменные работы в мессенджере, в режиме редактирования подчеркивает ошибки, отправляет фотографию обратно учащемуся, при необходимости пишет комментарий.

2. Урочная деятельность (синхронное взаимодействие)

На занятии студенты работают с текстом: вместе хором повторяют за преподавателем новые слова и выражения, читают текст, отвечают на вопросы, обсуждают. Затем инофоны изучают дополнительный материал по теме занятия по презентации, которую транслирует преподаватель на интерактивной доске: читают, обсуждают,

136 | отвечают на вопросы, новые выражения пишут в тетради, смотрят видеофрагмент, обсуждают его, выводы записывают в тетради. После этого преподаватель объясняет обучающимся особенности жанра сочинения-рассуждения, его структуру (введение, основная часть, заключение; аргументация, примеры), задания для самостоятельной и домашней работы.

3. Внеурочная деятельность

1. Асинхронное взаимодействие. Студенты дома выбирают тему сочинения-рассуждения или уже на заданную преподавателем тему пишут план своей будущей работы, а также тезисы к каждому пункту, затем фотографируют его и отправляют фотографию преподавателю в мессенджере.

Контроль. Преподаватель просматривает планы сочинений, пишет каждому студенту комментарий/рекомендации.

2. Домашнее задание. Студенты получают комментарий от преподавателя и пишут сочинение.

Преподаватель собирает работы на проверку на следующем занятии, выставляет оценки, при необходимости проводит совместную работу над ошибками.

Таким образом, учебная деятельность по обучению письменной речи на основе смешанного формата включает в себя совокупность применения современных технологий: мобильного обучения, мультимедиа- и интернет-технологий, а также технологии критического мышления (размышления учащихся о содержании своего высказывания); разных методов обучения: сознательно-практического (студент осмысленно и сознательно подходит к работе над текстом, созданию собственного текста), аудиовизуального; средств: мобильного телефона, интерактивной доски, мультимедийной презентации, электронного или печатного текста, тетрадью учащихся; форматов взаимодействия: синхронного и асинхронного.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — М.: Русский язык. Курсы, 2009. — 448 с.
2. Барышников Н. В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы: Кн. для учителя / Н. В. Барышников. — М.: Просвещение, 1992. — 128 с.
3. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. В. и др. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Коряковцева, Н. В. Акимова. — М.: КНОРУС, 2018. — 390 с.
4. Мусницкая Е. В. Обучение письму // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. — М.: Русский язык, 1991. — С. 261–270.
5. От золушки методики до творческого эссе: инновации в обучении письму и письменной речи. Монография / под науч. ред. Г. В. Сороковых, Т. И. Жарковой. — М.: Перспектива, 2018. — 160 с.
6. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного [Текст] / сост.: Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. — 3-е изд., стер. — М.: Русский язык. Курсы (РЯ), 2012. — 550 с.

7. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранным. Учебное пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 784 с.
8. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / А. Н. Щукин. — М.: ФЛИНТА, 2018. — 332 с.
9. Hrastinski S. What Do We Mean by Blended Learning? // TechTrends. — 2019. — № 63. — P. 564–569.

Borchenko V. S.

*A. S. Pushkin State Institute of the Russian Language;
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia*

BLENDED LEARNING COMPOSITION TO FOREIGNERS TRAINING AT A2 LEVEL

Abstract: This paper examines the features of blended learning of writing (composition) in foreign languages at the A2 level. The methods (conscious-practical, audiovisual), technologies (mobile learning, multimedia and Internet technologies, critical thinking technology) and tools (mobile phone, interactive whiteboard, multimedia presentation, electronic and/or printed text) necessary in blended composition teaching are presented.

Keywords: Russian as a foreign language, mixed learning, A2 level, written speech, composition.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ЧУЖОГО В ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТАХ (на примере англоязычного журнала The Economist)

Аннотация: в данной статье рассматривается репрезентация образа *чужого* в поликодовых текстах в англоязычном журнале The Economist. В статье рассматриваются приемы и стратегии, используемые для создания образа *чужого* в поликодовых текстах в СМИ Великобритании. Статья подтверждает, что интерперсональная организация поликодового текста достигается через изображение *чужого* и обеспечивает идеологическую поддержку западных политических нарративов и политики в целом.

Ключевые слова: образ «чужой», зоометафора, поликодовый текст, интерперсональность.

В условиях глобализации образ *чужого* стал важным инструментом повествования в международных политических играх. В последние десятилетия ученые анализируют формирование образа «чужого» с позиций дискурсивного похода (Е. А. Баженова, И. В. Мальцева, 2009), когнитивного похода (Е. О. Хабенская, 2005; Т. М. Елизарова, 2009) и лексико-семантического подхода (С. В. Бурдун, 2019).

Традиционно многие ученые анализируют образ «чужого» в связи с рассмотрением проблем политической коммуникации. Е. И. Шейгал признавал «свое — чужое» «базовой семиотической оппозицией политического дискурса» [12: 122].

Стоит отметить, что одной из основных функций политического дискурса является функция воздействия. Для создания бинарной оппозиции «свой — чужой» ораторы используют различные языковые средства воздействия на аудиторию [11: 2006].

Л. В. Балашова считает, что «концепт «чужой» используется для прояснения собственной позиции, выражения отношения к социальной, политической обстановке, а также для оценочной характеристики своих оппонентов» [2: 50].

Т. А. Королева считает, «что прагматическое воздействие бинарной репрезентации оппозиции «свой — чужой» реализуется через метафоры, прилагательные, противоположности, сложные синтаксические конструкции, модальные глаголы, явные и неявные способы передачи информации». Исследователь приходит к выводу, что авторы текстов могут достичь стратегически важных целей, реализовав когнитивное противостояние «свой — чужой» именно через выбранные ими языковые средства [6: 87].

Таким образом, языковые средства, используемые для выражения оппозиции «свой — чужой», играют ключевую роль в создании смыслового и прагматического воздействия текста. Особенно заметно это в поликодовых текстах политической направленности, которые представляют собой коммуникативно-информационное пространство с выраженным властным потенциалом.

Поликодовые тексты политической направленности квалифицируются как коммуникативно-информационное пространство, обладающее важными властными

ресурсами. Они способны формировать общественные взгляды и стереотипы. В политических поликодовых текстах идеологии имплицитно конструируются и передаются через взаимодействие визуальных символов и текстов.

Р. Т. Садуов считает, что «креолизованный текст представляет собой богатый материал для эффективного выражения оппозиции «свой/чужой». Благодаря визуальной составляющей становится возможным представить тех или иных реальных лиц в виде положительных и отрицательных персонажей» [8: 230].

О. О. Сподарец утверждает, что «категория «свой/чужой», реализованная посредством визуализации информации, в первую очередь апеллирует к эмоциональной сфере реципиента и, соответственно, оказывает прямое и самое точное воздействие на него» [9: 99].

Е. А. Баженова и И. В. Мальцев считают, что «использование концептов «свой — чужой» помогает автору привлечь читателя на нужную для него сторону, повлиять на его мировоззрение, оценку сложившейся ситуации» [1: 33].

Таким образом, считаем, что реализация категории интерперсональности может быть достигнута через создание образа «чужого». Под интерперсональностью понимается набор текстовых характеристик, «представляющий собой результат выбора различных семиотических средств в зависимости от представлений продуцента о реципиенте, от его отношений с получателем и от того, какую информацию он полагает необходимой или достаточной, чтобы донести до получателя свое видение успешной (т. е. ожидаемой автором) интерпретации, включая выражения авторской позиции и обозначения своей роли в данном интеракционном фрейме (контексте)» [5: 255].

Рассмотрим образ «чужого» на обложке британского медиажурнала The Economist.



Рис. 1. Does China Play Fair?

Панда, традиционно воспринимаемая как «национальное сокровище» Китая, традиционно символизирует миролюбие и дружелюбие. Однако визуальное представление панды в данном изображении трансформирует эту символику: свирепое выражение лица (сердитый взгляд, приподнятые уголки рта) нарушает устоявшийся стереотип «нежного национального символа». Более того, ее взаимодействие с игральными картами предполагает интерпретацию в контексте международных отношений, создавая аллюзию на возможную «агрессивную позицию» Китая в глобальной политике. Игровые карты отсылают к стратегическим и регламентированным формам международной политической и экономической конкуренции. В этом контексте панда, как олицетворение Китая, оказывается вовлеченной в символическую «игру», которая соотносится с концепцией «теории китайской угрозы». Таким образом, визуальный образ усиливает нарратив о Китае как факторе, дестабилизирующем существующий мировой порядок, что может служить обоснованием политики его сдерживания.

Текстовая часть «Play Fair» выполняет двойную функцию. В буквальном смысле оно отсылает к правилам карточной игры, однако в более широком политическом контексте выражение становится метафорой, апеллирующей к вопросам «честной игры» в международных отношениях (например, торговые барьеры, права человека и т. д.). Использование семантического каламбура в данном случае способствует политизации игрового образа. Дополнительно красный цвет карт может символизировать опасность или предупреждение, что усиливает интерпретацию образа в негативном ключе.

Фраза «*Does China Play Fair?*» оформлена в форме вопроса, но фактически выполняет функцию имплицитного обвинения. Синтаксическая структура предопределяет ответ и побуждает зрителя к ассоциированию Китая с нарушением правил. Это способствует формированию образа «чужого», конструируя стереотип о несоблюдении Китаем международных норм и усиливая риторику, оправдывающую политику его сдерживания.



Рис. 2. *Welcome to Moscow*

«Регулярным репрезентантом концепта «чужой» является зоосимвол партии «Единая Россия» — медведь, который в оппозиционных массмедиа не воспринимается в терминотехническом контексте, а экспрессивно, в рамках зооморфной метафорической модели» [2: 46].

На рисунке 2 бурый медведь, являющийся символом России, раскрывает пасть и направляет свои клыки непосредственно на бывшего президента США Барака Обаму. Лестничные ступени выступают в роли визуальной направляющей линии, «отправляя» Обаму в пасть медведя, создавая метафору «стратегической ловушки», в которую американская внешняя политика сама себя заманивает в отношениях с Россией. Медведь, наблюдающий за Обамой, когда тот поднимается, а зрители, напротив, вынужденные смотреть вверх, усиливают впечатление подавляющего могущества России и уязвимости США.

Контраст между бездной пасти медведя и маленькой фигурой Обамы создает ощущение угнетения, усиливая восприятие угрозы как ««неизбежного» процесса, что наводит на мысль о неминуемом кризисе.

Благодаря противопоставлению между языковым выражением и визуальным образом фраза «*Welcome to Moscow*», которая, на первый взгляд, может быть воспринята как дипломатическая вежливость, в данном контексте принимает язвительный характер. С помощью этих визуальных и вербальных средств формируется образ «чужого», который способствует распространению «теории российской угрозы» и оправдывает военные экспансии и экономические санкции западного альянса. В то же время зрители, переживающие визуальный шок, бессознательно усваивают логику «новой холодной войны», укрепляя образ России как бескомпромиссного врага, а не объекта для рационального анализа.

Таким образом, на основании проведенного выше анализа считаем, что западные СМИ используют следующие методы формирования образа «чужого»:

1. **Зоометафора «Чужого»:** Антропоморфизация России и Китая через изображения животных (панды и медведя) служит усилению нарратива «чужой угрозы», упрощая их политическую сложность с помощью биологических характеристик, что усиливает ощущение угрозы. Как отмечают исследователи, «персонифицированные образы животных являются одним из наиболее эффективных инструментов внушения. Никогда не воспринимаясь критически, они, искажая действительность, становятся важнейшим средством манипуляции сознанием масс, создавая новые или актуализируя уже сложившиеся шаблоны сознания» [7: 193].
2. **Корреляция вербальных и невербальных компонентов.** Использование иронии или двойного смысла между текстом и изображением усиливает идеологические обвинения (например, семантическая диверсия в словах «fair» и «welcome»). Основной прием заключается в создании критичности через семантический конфликт между текстом и изображением.
3. **Композиция:** Использование ракурса сверху вниз/вверх (например, медведь смотрит вниз на Обаму, панда смотрит прямо на зрителей), а также изображение рта и зубов медведя и миниатюрной фигуры Обамы усиливают отношения власти, где сильный угнетает слабого. Это создает визуальное неравенство в отношениях власти и одновременно стимулирует эмоциональные реакции (страх, бдительность) у зрителей по отношению к «чужому».

142 | Западные СМИ антропоморфируют образ «чужого» как угрожающего «зверя» с помощью зоометафор, корреляции вербальных и невербальных компонентов и композиционных приемов. Это формирует антагонистическую идентичность «чужого», усиливая негативные стереотипы. Данные приемы также поддерживают идеологическую легитимность конкретных политических нарративов и политики в целом.

Литература

1. Баженова Е. А. Имидж политика в аспекте оппозиции свой — чужой / Баженова Е. А., Мальцева И. В. // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. — 2009. — № 3.
2. Балашова Л. В. Реализация концептов «свой чужой» в российском политическом дискурсе начала XXI в. // Политическая лингвистика. — 2014. — № 1.
3. Бурдун С. В. Лексико-семантические основы концептуализации понятия «чужой» в русской языковой картине мира: динамика и статика // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2019. — № 3.
4. Елизарова Т. М. Русские и Якуты: представления о себе и «других» (опыт семантического шкалирования) / Т. М. Елизарова // Вестник ВГУ. Сер. «Филология. Журналистика». — 2009. — № 1. — С. 26–28.
5. Иванов П. К. Интерперсональный потенциал поликодовых текстов современной интернет-коммуникации / Иванов П. К., Катышев П. А. // Культура и текст. — 2021. — № 4 (47).
6. Королева Т. А. Лингвистические средства реализации социальной оппозиции «Свой — чужой» в политическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 5–2 (71).
7. Миньяр-Белоручева А. П. Зооморфизация национальных стереотипов в политическом дискурсе / Миньяр-Белоручева А. П., Покровская М. Е. // Вестник ЧГУ. — 2015. — № 2.
8. Садуов Р. Т. «Свой» и «чужой» в современном российском политическом комиксе / Р. Т. Садуов // Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления: Материалы Международной научной конференции, Екатеринбург, 26–28 августа 2014 года / Главный редактор А. П. Чудинов; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. — С. 229–232.
9. Сподарец О. О. Особенности репрезентации категории «Свой — чужой» в креолизованных текстах политического дискурса СМИ // Символ науки. — 2016. — № 2. — 3.
10. Хабенская Е. О. Этнические стереотипы и ксенофобия в СМИ (по материалам мониторинга прессы столичного региона) [Электронный ресурс]. — URL: <http://ashpi.asu.ru/studies/2005/hbnskja.html> (дата обращения: 25.02.2025).
11. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 254 с.
12. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. — Волгоград, 2000. — 386 с.

Источники

Рис. 1: URL: https://resourcecentre.asean.org/Magazine_Newspaper_Detail/?page=25&ID=98
 Рис. 2: URL: <https://ru.pinterest.com/pin/35606653274615487/>

**REPRESENTATION OF THE IMAGE
OF «THE OTHERS» IN POLYCODE TEXTS****(using the English-language magazine The Economist as an example)**

Abstract: This article examines the representation of the image of «The Others» in polycode texts in the English-language magazine The Economist. The article examines the technique and strategies used to create the image of the «The Others» in polycode texts in the UK media. The article confirms that the interpersonal organization of the polycode text is achieved through the depiction of the «The Others» and provides ideological support for Western political narratives and policies.

Keywords: image of «The Others», zoological metaphor, polycode text, interpersonality.

«ЖИВОЙ ТРУП» Л. Н. ТОЛСТОГО: К ПРОБЛЕМЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА ФЕДОРА ПРОТАСОВА В КИНЕМАТОГРАФЕ

Аннотация: статья посвящена проблеме воплощения образа Федорова Протасова из драмы Л. Н. Толстого «Живой труп» в кинематографе. В работе дана оценка попыток визуализации образа главного героя пьесы в советско-немецкой экранизации 1929 г. в постановке Ф. Оцепа, а также фильма 1968 г. режиссера В. Венгерова. Цель статьи — осветить проблемы воплощения драмы на экране, а также познакомить с экранизациями.

Ключевые слова: драма, экранизация, воплощение, визуализация, кинематограф, фильм.

В 1900 году Лев Николаевич Толстой создает драму «Живой труп», замысел которой возник у писателя еще в 1894 году, о чем свидетельствует дневниковая запись: «Ясно пришла в голову мысль повести, в которой выставить бы двух человек: одного — распутного, запутавшегося, павшего до презрения только от доброты, другого — внешне чистого, почтенного, уважаемого от холодности, не любви» [1: 34]. Эта характеристика свидетельствует о том, что писателя в последний период его жизни интересовала проблема поиска выхода человека из мучительных внутренних противоречий, а также противостояние душевно чистых, добрых людей с теми, кто только притворяется таковыми, а на самом деле лишены подлинной доброты и человечности. Вначале Л. Н. Толстой хотел придать этой пьесе форму «драмы-комедии», но постепенно его планы усложнились, а акценты поменялись, и в результате в центре внимания оказалась глубокая психологическая разработка характеров героев, попавших в сложную жизненную ситуацию.

Пьеса «Живой труп» осталась не закончена и была опубликована только после смерти Льва Николаевича Толстого. Несмотря на то, что это достаточно динамичное произведение, задача его воплощения на сцене и в кинематографе имеет ряд сложностей. Так, в нем почти не представлены внешние характеристики персонажей, детали быта и места действия. Поэтому визуализация образов «Живого трупа» на сцене и на экране затруднительна. Однако Л. Н. Толстой уделил особое внимание внутреннему миру героев. Исходя из их мыслей, рассуждений, поступков, монологов и диалогов можно воссоздать портреты действующих лиц. Главный герой пьесы — Федор Протасов, человек буржуазно-дворянского круга, который вступает в противоречия с ним. Он предпочитает опуститься на социальное «дно», чем подчиниться циничному, «мертвому» и безнравственному обществу, в котором оказался [2: 318].

Мы рассмотрим две экранизации «Живого трупа», дошедшие до нашего времени, и обратимся к проблеме визуализации образа Федора Протасова в кинематографе.

В 1929 году вышел советский фильм «Живой труп» режиссера Федора Оцепа, снятый совместно с германскими кинематографистами [3]. Особенность этой экранной интерпретации толстовской драмы заключается в том, что, во-первых, это была немая картина, во-вторых, в ней было заметно влияние эстетики немецкого экспрессионизма. Перед режиссером стояла трудная задача: раскрыть образы героев без монологов и диалогов. Весь фильм построен на контрастах «живого» и «мертвого»: с одной стороны — безжизненный («мертвый») мир буржуазно-дворянского общества (Виктор Каренин, Лиза Протасова и т. д.), с другой — веселый, страстный, романтический и в то же время опасный цыганский мир, олицетворяющий динамичное, стремительное («живое») в картине. Центральной фигурой данной экранизации является персонаж, занимающий промежуточное положение между «живым» и «мертвым» — это «живой труп», Федор Протасов, которого сыграл Всеволод Пудовкин, талантливый режиссер и выдающийся актер, много размышлявший над проблемой актерской игры в кинематографе. Он считал, что в кино зрителя сложнее обмануть внешними эффектами, чем в театре, поскольку, по его мнению, кино ближе к литературе, чем к театру. Поэтому от других и от себя он требовал простоты и искренности в игре и серьезное внимание уделял психологической наполненности образа героя, в которого он перевоплощался. Всеволоду Пудовкину удалось передать эмоциональное состояние Федора Протасова: по ходу картины может казаться, что все вокруг «темнеет», когда герой испытывает душевные терзания, все это достигается благодаря мимике, позам и жестам, которые использует актер, благодаря его игре мы хорошо понимаем чувства, переживания центрального персонажа. Бледное лицо и впалые глаза Протасова в исполнении Пудовкина выражают то, что он не мог сказать, и в то же время создают особую меланхоличную атмосферу всей картины. Например, в момент, когда Протасов хотел покончить с собой, глаза В. Пудовкина транслируют всю безнадежность, смятение и безумство, переживаемые главным героем. Несомненно, актеру удалось передать мысль о том, что «глаза — это зеркало души».

В 1968 году на экраны вышел двухсерийный фильм «Живой труп» режиссера Владимира Венгерова, у которого, в отличие от Федора Оцепа, была возможность задействовать все монологи и диалоги из первоисточника. На роль Федора Протасова был приглашен Алексей Баталов, чью актерскую работу можно охарактеризовать неоднозначно. С одной стороны, А. Баталов показал мятушущую натуру героя, которому стыдно и горько за свои поступки, но перебороть свои чувства он не в силах. С другой стороны, актеру, на наш взгляд, до конца не удалось воплотить на экране одновременно порочную и хрупкую натуру Федора Протасова, как это вышло у Всеволода Пудовкина. Из рассуждений героя мы понимаем, что это эмоциональный человек: его монологи наполнены глубокими переживаниями. В фильме перед нами предстает не Федя Протасов, а привычный А. Баталов, спокойный и рассудительный, каким мы его знаем по картинам «Москва слезам не верит», «Летят журавли» и т. д. Например, монолог из пятого действия о трех вариантах выбора жизненного пути («...служить, наживать деньги, увеличивать ту пакость, в которой живешь...»; «...разрушать эту пакость; для этого надо быть героем...», «...забыться — пить,

146 | гулять, петь...» [2: 318]) он выдает неэмоционально и сухо, хотя этот момент задает глубину образа главного героя. Протасов Алексея Баталова получился интеллигентным, умным и в то же время опустошенным и безмерно уставшим от жизни.

Таким образом, из двух кинематографических интерпретаций центрального образа драмы Льва Николаевича Толстого «Живой труп» в большей степени можно отметить игру Всеволода Пудовкина, который, несмотря на все трудности немого кино, передал противоречивый и мятущийся образ главного героя. В экранизации Владимира Венгерова мы можем наблюдать «упрощенный» образ Федора Протасова, но при этом на экране приятно наблюдать знакомого нам Алексея Баталова.

Литература

1. Основин В. В. Драматургия Л. Н. Толстого: Учебное пособие для филол. специальностей / В. В. Основин. — М.: Высшая школа, 1982. — 176 с.
2. Толстой Л. Н. Живой труп // Собрание сочинений: в 22 томах. Т. 11: Драматические произведения, 1864–1910. — М.: Художественная литература, 1982. — С. 274–334.
3. Энциклопедия Руниверсалис [Электронный ресурс]. — URL: https://xn--h1ai-jim.xnp1ai/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B-D%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%B-D%D0%B8%D1%86%D0%B0 (дата обращения: 12.03.2025).

Bredikhina V. A.

Mironova G. S.

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

“THE LIVING CORPSE” BY LEO TOLSTOY: ON THE PROBLEM OF VISUALIZING THE IMAGE OF FYODOR PROTASOV IN CINEMA

Abstract: The article is devoted to the problem of embodying the image of Fedorov Protasov from Leo Tolstoy’s drama “The Living Corpse” in cinema. The paper evaluates attempts to visualize the image of the main character of the play in the 1929 Soviet-German film adaptation directed by F. Okep, as well as the 1968 film directed by V. Vengerov. The purpose of the article is to highlight the problems of embodying drama on the screen, as well as to introduce its film adaptations.

Keywords: drama, film adaptation, embodiment, visualization, cinematography, film.

ЯЗЫК И РЕЛИГИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (на примере российско-эфиопского взаимодействия)

Аннотация: целью данной статьи является краткий исторический и аналитический обзор на становление отношений между Россией и Эфиопией в лингвокультурной и религиозной плоскости. В настоящее время наблюдается развитие сотрудничества между странами в различных сферах деятельности, что приводит к необходимости поддержания межкультурного диалога и достижения взаимопонимания. В статье описаны предикторы успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: русский как иностранный, межкультурная коммуникация, русская духовная миссия, гуманитарное сотрудничество.

Сегодня мы наблюдаем усиление межправительственных отношений между Россией и Эфиопией; страны укрепляют сотрудничество в политической, экономической, образовательной, культурной сферах. В связи с этим растет потребность в увеличении числа специалистов со знанием языка. С учетом активного взаимодействия, подписания новых соглашений (в т. ч. вступление Эфиопии в БРИКС), налаженной логистики (прямые и частые рейсы (5 раз в неделю), осуществляемые Эфиопскими Авиалиниями, из Москвы в Аддис-Абебу) ведется живая, очная межкультурная коммуникация. Принимая во внимание данный факт, обучение русскому языку эфиопских учащихся должно включать особенности как вербальной, так и невербальной коммуникации с носителями русского языка.

Широкий круг ученых от преподавателей РКИ до работников дипломатической сферы озадачены вопросом поиска предикторов успешной межкультурной коммуникации.

«В формировании аттракции как социальной установки на другого человека определяющее значение имеет ее когнитивный компонент: необходимо, чтобы человек знал систему ценностей в сфере общения, принятую в среде окружающих его людей, и те оценочные термины, в которых она выражается» [1: 14]. Точками соприкосновения ценностных систем России и Эфиопии становятся история и религия. Страны объединены многолетними дружественными дипломатическими отношениями, в основу формирования которых ложатся общность исторического пути и доминирующая в обеих странах религия — православное христианство.

Религия играет важную роль в межкультурной коммуникации между Эфиопией и Россией. Обе страны имеют глубоко укоренившиеся религиозные традиции, но с определенными отличиями, что создает возможности для взаимопонимания. «Религиозный фактор мог бы стать тем стержнем, опираясь на который Россия могла бы со временем реализовать свои геополитические интересы в районе Африканского Рога» [3: 203].

Эфиопия стала одной из первых стран, в которых христианство утвердилось в качестве государственной религии.

Началом самостоятельных взаимоотношений между Церквями связывают с именем Порфирия Успенского и работой Русской духовной миссии в Иерусалиме, которая занималась в том числе организацией духовного окормления дипломатического русского контингента.

В конце XIX века Италия предприняла попытку завоевания Эфиопии. Российская империя с первых дней войны оказывала более слабой, но правой в борьбе за независимость Эфиопии всестороннюю поддержку. Это было связано не только с геополитическими вопросами, но играло важную идеологическую роль с точки зрения распространения и поощрения православия на абиссинской земле.

В советское время продолжали оставаться церковно-дипломатические отношения с Эфиопской Церковью: «православную церковь в своих отношениях с Эфиопией, продолжая тем самым традиции Российской империи. Эфиопский патриарх Теофилос был приглашен в Советский Союз в 1959 году; высокопоставленные делегации РПЦ посетили Эфиопию в 1959-м, 1962-м, 1966-м и 1969 годах. Русский патриарх Пимен приезжал в Эфиопию в 1974-м» [5].

Продолжение межцерковных, межрелигиозных диалогов, культурные мероприятия, обмен студентами и специалистами в религиозной сфере способствуют преодолению стереотипов и укреплению дружеских отношений. Понимание религиозного контекста другой культуры является ключевым для успешной дипломатии и способствуют развитию культурного обмена и взаимопонимания между государствами.

После образования Патриаршего экзархата Африки решением Священного синода Русской православной церкви 29 декабря 2021 года Эфиопия стала входить в Северо-Африканскую епархию РПЦ.

В настоящее время на базе РЦНК в Аддис-Абебе возобновились богослужения, регулярно совершается богослужение мирянским чином Обедница, на большие церковные праздники приезжают священнослужители из России. Среди членов русской православной общины есть и эфиопы, которые изучают русский язык.

Люди, принадлежащие к разным лингвокультурам, находят то общее духовное и ценностное начало на более глубинном уровне взаимопонимания, которое ложится в основу формирования их дружественных и коммуникативно успешных отношений.

Неотъемлемым элементом коммуникации является язык. Обучение русскому языку в Эфиопии осуществляется на базе Российского центра науки и культуры в Аддис-Абебе, это единственная площадка в Эфиопии, где любой желающий может изучать русский язык. В среднем в учебном году курсы осваивает 80 слушателей [2].

Помимо постоянно действующих курсов в РЦНК, с 2023 года Россотрудничество реализует проект языковой подготовки учащихся из Эфиопии, Замбии и Танзании по инженерно-техническому профилю. Курс проходит в гибридном формате: четыре

раза в неделю занятия проходят онлайн с преподавателями российских вузов и один день в неделю — в очном формате с преподавателем РЦНК.

По квотам Правительства РФ на учебу в российские вузы ежегодно отправляются 100 эфиопских абитуриентов.

В конце 2024 года совместно с авиаперевозчиком «Эфиопские авиалинии» был реализован проект по проведению курса русского языка для сотрудников авиакомпании на базе Эфиопского Авиационного университета. Его слушателями стали 11 человек, в результате прохождения курса у которых были сформированы начальные практические навыки владения русским языком как иностранным повседневного и профессионального (в авиационной сфере) общения.

Язык должен изучаться в тесной связи с культурой. «Существенную, принципиально важную часть современного языкового образования, становления и развития языковой личности за счет изучения иностранных языков составляет ориентация в новой парадигме методики как науки на интерес не столько к языку, сколько к стоящей за ним культуре, который в последние годы серьезно усилился» [4: 105].

РЦНК в Аддис-Абебе стремится к реализации языкового образования в интеграции с культурным просвещением: организация концертов, презентующих явления русской культуры, проведение культурно-просветительских мероприятий (молодежные форумы, недели русского языка и культуры) и т. п.

Знакомство с языком через культуру и с культурой через язык ведет к гармоничному и эффективному освоению речеповеденческих моделей коммуникации с представителями русской лингвокультуры.

Одна из ключевых задач гуманитарной политики РФ — формирование позитивного представления о России в общественном сознании эфиопов; условия его становления могут быть усилены и стабилизированы за счет обучения русскому языку и русской культуре, а также распространения влияния Русской православной церкви. Основа успешной межкультурной коммуникации базируется на общих духовных и ценностных принципах.

Литература

1. Бердичевский А. Л. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного / Бердичевский А. Л., Голубева А. В. — СПб.: Златоуст, 2015. — 140 с.
2. В Эфиопии растет интерес к изучению русского языка [Электронный ресурс]. — URL: <https://rs.gov.ru/news/v-efiopii-rastet-interes-k-izucheniyu-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 25.02.2025).
3. Григорьева С. В. Мифологизированные стереотипы в межкультурных коммуникациях: эфиопская империя глазами русских // Вестник ННГУ. — 2010. — № 4. — С. 202–208.
4. Митрофанова О. Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность // Традиции и новации. — М.: ГИРЯП, 2010. — С. 103–111.
5. Руппрехт Т. «Африканские братья по вере»: Россия, СССР и их «эфиопская политика» (вторая половина XIX — конец XX века) [Электронный ресурс]. — URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyi_zapas/107_nz_3_2016/article/11998/ (дата обращения: 25.02.2025).

Brilev D. A.*Likhachev Russian Research Institute for Cultural and Natural Heritage***Rusliakova M. S.***Pushkin State Russian Language Institute*

**LANGUAGE AND RELIGION AS PREDICTORS OF SUCCESSFUL
INTERCULTURAL COMMUNICATION
(on the example of Russian-Ethiopian interaction)**

Abstract: The purpose of this article is a brief historical and analytical review of the development of relations between Russia and Ethiopia in the linguacultural and religious plane. Currently, there is a development of cooperation between the countries in various fields of activity, which leads to the need to maintain intercultural dialogue and achieve mutual understanding. The article describes the predictors of successful intercultural communication.

Keywords: Russian as a foreign language, intercultural communication, Russian spiritual mission, humanitarian cooperation.

РАБОТА С БИБЛЕЙСКИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РКИ

Аннотация: в статье на примере второй главы Книги притчей Соломоновых рассмотрены способы работы с библейскими текстами в иностранной аудитории. Автором представлена модель работы с текстом, приведены примеры предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений, способствующих усвоению обучающимися лексики православного дискурса.

Ключевые слова: русский как иностранный, православный дискурс, православная культура, Библия, Книга притчей Соломоновых.

Иностранные студенты, изучающие русский язык как иностранный, при общем понимании православия как культуuroобразующей и формирующей национально-культурную идентичность религии для русского народа, тем не менее, фактически лишены возможности изучения текстов православного дискурса разной жанровой принадлежности. В современных УМК, учебниках, учебных пособиях и хрестоматиях для чтения православно окрашенные тексты духовно-нравственной проблематики либо не представлены вовсе, либо представлены факультативно и, как правило, представляют собой краткую обобщенную информацию о наиболее известных культовых сооружениях (храмы Москвы и Санкт-Петербурга), исторических личностях (Сергий Радонежский) и отдельных праздниках (Рождество, Пасха).

Представленной в учебных материалах информации недостаточно, чтобы заполнить лакуны восприятия иностранными студентами текстов православного дискурса, снять трудности прочтения обучающимися художественных, публицистических и научных текстов, содержащих православно окрашенную лексику, а также облегчить общение на темы, затрагивающие духовно-нравственные ориентиры, характер человека, внутреннюю мотивацию его действий и поступков, этические нормы и пр.

Мы предлагаем обратиться к собственно библейским (Псалтирь, Евангелие, Книга притчей Соломоновых) текстам и фрагментам проповедей как к учебным материалам, обладающим тем коммуникативно-лингвистическим потенциалом, на основе которого иностранные студенты с уровнем B2+ смогут овладеть православной грамотностью и расширить социокультурные компетенции, научатся извлекать содержательно-фактуальную информацию из текстов православного дискурса и на ее основе впоследствии самостоятельно декодировать православно окрашенные тексты духовно-нравственного содержания.

Представим модель работы с библейским текстом на уроках РКИ на примере второй главы Книги Притчей Соломоновых. Аутентичный текст притчи в Синодальном переводе включает в себя 230 слов (из них 126 уникальных), состоит из 7 предложений и определяется текстометром как текст для IV сертификационного уровня.

152 | Целесообразным представляется адаптировать текст, убрав из него и/или заменив на синонимичные выражения устаревшие и редкие слова: «пребыть», «посему», «ибо», «стеся» и проч., а также видоизменив и упростив, в том числе, семантически, те лексико-грамматические конструкции, которые могут вызвать у обучающихся затруднения при прочтении и анализе текста, например, «уху твое сделаешь внимательным» уместно трансформировать в «прислушаешься», а «наклонишь сердце твое к размышлению» — в «задумаешься». Адаптированный нами текст, согласно текстометру, включает в себя 213 слов (из них 114 уникальных), то есть изменился незначительно, однако определяется как предназначенный для II сертификационного уровня. Это дает возможность использовать адаптированный библейский текст в учебной аудитории для знакомства обучающихся с православным компонентом русской духовной культуры.

Как уже упоминалось ранее, в образовательной программе тексты православного дискурса практически не представлены, поэтому особое внимание следует уделить предтекстовой работе. Представляется уместным дать обучающимся краткий историко-культуроведческий комментарий, содержащий сжатую информацию о притче как литературном жанре и об авторе притчей — царе Соломоне. Уместным представляется обозначить, что Соломон, согласно Библии, попросил у Господа не богатство и славу, а мудрость и ясный ум, а впоследствии прославился как справедливый и мудрый правитель.

Обучающимся может быть предложено самостоятельно найти информацию о фразеологизмах «Соломоново решение» и «суд Соломона» и представить их в аудитории, объяснив значение устойчивых выражений и приведя примеры их употребления в речи. Кроме этого, студентам должен быть предложен словник, содержащий в себе, в числе прочих, лексические единицы православного дискурса. Мы предлагаем ориентироваться для составления списка на предложенные текстометром слова, вынесенные в категории «не входит в лексический список В2», «редкие слова» и «устаревшие слова». Ряд слов, используемых в тексте, требует религиозоведческого комментария. Так, например, нужно дать обучающимся трактовку словосочетания «страх Господень»; студенты с уровнем владения языком В2+ уже знакомы с семантикой слов «страх» и «Господь» (и производное «Господний», «Господень»), однако могут неверно интерпретировать выражение, опираясь исключительно на семантику отдельных его составляющих. Поэтому необходимо обозначить, что в религиозном контексте — это благоговейное отношение к Богу, проявляемое в осознании и ощущении Божественного присутствия, боязни оскорбить Бога греховным помыслом или поступком. Такой страх является добродетелью, душеспасительным страхом [3: 612].

Дополнительных комментариев требуют также лексические единицы «заповедь», «завет», «разврат», «праведник», «порок» и др.

Кроме словника, сопровождаемого комментариями, обучающимся можно предложить задания, направленные на развитие языковой догадки, например, опираясь на словообразовательную цепочку, семантизировать лексическую единицу самостоятельно. Для этого задания уместным представляется отобрать состоящие из двух корней слова, встречающиеся в притче: «правосудие», «вероломный» и пр. Кроме этого, можно предложить студентам самостоятельно определить значения слов,

опираясь на уже известные им однокоренные, например, семантизировать лексему «уста» через осмысление прилагательного «устный» или подобрать синонимы из уже известной лексики православного дискурса к словам «порочный» (греховный, распутный, безнравственный) и «непорочный» (святой, добродетельный, безгрешный).

Притекстовые задания должны проверять верное восприятие обучающимися текстовой информации. Можно предложить обучающимся озаглавить текст, определить микротемы, объяснить понимание сложных для осмысления фрагментов, например, «из уст Его — знание и разум» или «Он — щит для ходящих непорочно» (если эти выражения не были заменены синонимичными при адаптации текста).

Послетекстовые упражнения, на наш взгляд, должны быть направлены не только на отработку грамматических конструкций (например, в рамках работы со второй главой Книги Притчей Соломоновых, можно предложить обучающимся трансформировать предложения с придаточными определительными в предложения с причастным оборотами: «...которые оставляют...» — «оставляющие», «которые блуждают» — «блуждающие»), но и на критическое осмысление содержания текста, развитие навыка использования речевых образцов притчи в разных ситуациях общения.

В качестве упражнений на анализ и интерпретацию текста можно предложить обучающимся составить тезисный план притчи, отразив в нем основные аспекты наставлений Соломона, опираясь на притчу, порассуждать, почему «пути кривые» — «пути зла» и почему ступивший на эти пути человек — «заблудший». Здесь будет уместно напомнить студентам притчу о блудном сыне и сопоставить два текста, сравнив отеческие заветы и отыскав в притче о блудном сыне пример человека, «оставившего пути прямые». Кроме этого, можно предложить студентам обсудить актуальность притчи в современном мире или поразмышлять над тем, почему царь Соломон говорит, что рвение в поисках мудрости должно быть сопоставимо с усердием в обретении богатства или составить, опираясь на текст притчи, наставление студентам-первокурсникам, призванное отразить важность вдумчивого и ответственного отношения к учебе и обретению знаний.

Обучающимся, овладевшим русским как иностранным в рамках III сертификационного уровня может быть предложено реконструировать первичный текст, используя вынесенные в «слова для справок» лексические единицы, убранные/видоизмененные в процессе адаптации текстового материала. Студентам-филологам уместным кажется предложить провести компаративный анализ этой притчи и «Почучения Владимира Мономаха» и/или подобрать материал для дискуссии на тему «Кого из героев классической русской литературы могли воспитать на “Книге Притчей Соломоновых”».

С нашей точки зрения, коммуникативно-лингвистический потенциал православно окрашенных текстов чрезвычайно велик; аутентичные и адаптированные (учебные) тексты указанной направленности способствуют формированию у студентов, в особенности — студентов-филологов, дискурсивной компетенции и православной составляющей социокультурной компетенции. Представленный в текстах духовно-нравственной проблематики лингвокультурологический материал, как правило, совсем или частично неизвестен иностранным студентам. Поэтому особое внимание должно уделяться этапу предтекстовой работы и семантизации лексем, составлению словника, руссиеведческой интерпретации православной лексики.

Литература

1. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. — 2021. — Т. 19. — № 3. — С. 331–345.
2. Матей И. К. Лексико-семантические особенности русского православного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2016. — № 4(58): в 3-х ч. Ч. 2. — С. 122–125.
3. Православная энциклопедия / под общ. ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. — М.: Православная энциклопедия, 2000. — Т. 66: Стаднюк — Суздальский Александровский мужской монастырь. Т. 66. — 2022. — 719 с.

Burlaka O. S.*Pushkin State Russian Language Institute***WORKING WITH BIBLE TEXTS IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

Abstract: Using the example of the second chapter of the Book of Proverbs of Solomon, the article discusses ways to work with biblical texts in a foreign audience. The author presents a model of working with text and provides examples of different types of exercises that help students learn the vocabulary of Orthodox discourse.

Keywords: Russian as a foreign language, Orthodox discourse, Orthodox culture, the Bible, The Book of Proverbs of Solomon.

КОМПЛИМЕНТЫ О ВНЕШНОСТИ ПО ГЕНДЕРНОМУ АСПЕКТУ В РУССКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация: комплименты играют важную роль в общении и межличностных отношениях, выражая уважение и способствуя созданию позитивных моментов. В России и Вьетнаме восприятие комплиментов, связанных с внешностью, отражает культурные особенности и влияет на самооценку. В данной статье рассматриваются комплименты о внешности в русской и вьетнамской культурах с гендерной точки зрения, что позволяет глубже понять социальные нормы и представления о внешнем виде.

Ключевые слова: общение, гендер, комплименты, внешность, культура.

Комплименты по поводу внешности являются важной частью общения и построения социальных отношений в разных культурах. В современном обществе комплименты и похвалы внешности не только отражают индивидуальные эстетические предпочтения, но и подвергаются глубокому влиянию культурных и гендерных факторов. В России и Вьетнаме, где исторические и культурные традиции богаче, комплименты по поводу внешности — это не просто похвала внешней красоте; они отражают социальные нормы в отношении пола.

В русской культуре комплименты играют важную роль в повседневной жизни и являются неотъемлемой частью межличностного общения. Комплименты по поводу внешности часто используются не только для выражения одобрения, симпатии и признательности, но и для установления и поддержания дружеских и социальных связей.

В русской культуре комплименты по поводу внешности традиционно относятся к привлекательным чертам — красоте, одежде, ухоженности, физической форме и т. д. Например, в разговоре можно использовать такие фразы, как *‘Вы сегодня очень хорошо выглядите’* или *‘У вас красивые глаза’*. Такие комплименты помогают создавать и поддерживать позитивную атмосферу общения, а также способствуют сближению людей. Кроме того, важной характеристикой русских комплиментов является откровенность и искренность, которые высоко ценятся в русской культуре. Это подчеркивает важность честности и откровенности в выражении чувств в комплиментах, особенно в близких отношениях. В некоторых случаях комплименты также используются для сближения собеседников и укрепления доверия между ними. Примеры таких комплиментов можно встретить в литературе:

‘Ты замечательно выглядишь! — с искренним восторгом воскликнул Левон. — Правда-правда! Тебе очень идет зеленый цвет!’ [2: 6].

‘Здравствуй, Вика, — пробормотала Катя, стаскивая ботинки, — а ты, как всегда, прекрасно выглядишь, прическа новая, очень к лицу’ [1: 8].

‘Настя, почему ты не можешь поверить, что я просто хочу тебе помочь. Просто так. Не потому что жду от этого какой-то выгоды, не потому, что жду что-то от тебя. Ты мне приятна, а я никогда не мог устоять перед симпатичной девочкой’ [10: 5].

Таким образом, комплименты выполняют важную социальную функцию и способствуют углублению дружеских отношений.

Однако гендерные различия в комплиментах в русской культуре дают о себе знать. Это проявляется в том, что женщинам обычно делают комплименты по поводу их внешности, подчеркивая их красоту, грацию и обаяние. Мужчинам же, напротив, комплименты по поводу внешности делают редко, подчеркивая, в основном, их достижения, силу и социальный статус. Таким образом, содержание комплиментов отражает традиционные гендерные стереотипы, существующие в обществе. Например, мужчины часто ориентируются на эстетические качества внешности женщин, используя комплименты вроде:

‘У тебя такие красивые волосы! Они длинные и блестящие, как золотой ручей’.

‘Ты очень красиво выглядишь сегодня’.

‘Конечно. Ты такая... Такая красивая...’ [4: 5].

‘Меня еще никогда не стригла такая красивая женщина’ [9: 5].

Такие комплименты, несмотря на их кажущуюся простоту, усиливают гендерные роли и ожидания женской красоты.

Важно также учитывать, что внешность человека иногда сравнивается с традиционными характеристиками цветов, огней, принцесс и королей, распространенными в литературных произведениях. Такие фигуры получают более художественные комплименты, например, образные:

‘Лилия, — вы так похожи на этот цветок. Такая же благородная красота’ [3: 6].

‘Ты выглядишь, как принцесса! — радостно воскликнул я. — Кис, кис, кис! Королевы, конечно, одеваются по-разному, но ты выглядишь прямо на миллион баксов!’ [11: 7].

‘Я узнаю тебя. Ты сейчас выглядишь как богиня. А где яблоки? Или ты уже все раздала? Я бы хотел знать, кого ты выбрала, кроме меня? — беззвучно смеясь, спросил Эпикур’ [12: 6].

Женщины, напротив, склонны делать более глубокие, более личные комплименты, отражающие внешние и внутренние качества человека. Например, *‘Вы очень умны и обаятельны’* или *‘Мне нравится, как вы одеваетесь’*. Такие комплименты часто подчеркивают не только внешнюю привлекательность, но и внутреннюю красоту, а также способность человека выражать себя через стиль и образ жизни.

Во вьетнамской культуре комплименты занимают важное место в межличностном общении и часто используются как средство поддержания гармонии и выражения уважения. Поскольку вежливость и скромность являются важными чертами общения, комплименты подчеркивают гармонию и равновесие различными способами. Наиболее распространены замечания о красоте лица, чистоте кожи, элегантности движений и выборе одежды. Например, *‘Bạn có đôi mắt đẹp làm sao / У тебя красивые глаза’* или *‘Bạn có làn da đẹp quá! / У тебя красивая кожа!’* отражают не только похвалу, но и признание социальной гармонии и эстетических ценностей, к которым стремятся

вьетнамцы. Важной особенностью вьетнамских комплиментов является то, что они связаны с культурными представлениями о красоте и ухоженности. Вьетнамская культура придает большое значение ухоженности и опрятному внешнему виду. Compliments по поводу светлой кожи и стройного телосложения подчеркивают важность поддержания стандартов красоты, которые ведут к социальному статусу и успеху.

Как и в большинстве культур, комплименты по поводу внешности во Вьетнаме также разделяются по гендерному признаку. Женщинам обычно делают комплименты, связанные с их красотой, грацией и женственностью. Вьетнамские женщины, особенно молодые, часто получают комплименты, подчеркивающие их утонченную внешность, тонкую фигуру и гладкую кожу. Эти комплименты подкрепляют ожидания от женщин следовать традиционным стандартам красоты и подчеркивают их важность для социальной оценки. Однако стоит помнить, что вьетнамцы не слишком склонны к экстравагантным или излишним похвалам, поэтому лучше держаться скромных и элегантных формулировок. Например:

'Trông em hôm nay đẹp quá! / Сегодня ты прекрасно выглядишь!' [6: 15].

'Xinh như Mai chẳng lẽ lại chưa có người yêu? / Разве такая красивая девушка, как Май, еще не нашла парня?'

'Chị Miên này, chị đẹp thế, nhiều người tán tỉnh cũng phải thôi / Мьен, ты такая красивая, что за тобой ухаживают многие мужчины' [13: 25].

Вьетнамцы также ценят нежный и женственный облик. Поэтому женщины могут услышать комплименты о своем внешнем облике, сравниваемым с цветами, божественными существами или известными артистами. Например:

'Bạn đẹp như một bông hoa / Ты красивая, как цветок'.

'Em xinh như thiên thần / Ты выглядишь как ангел'.

'Trông em còn đẹp hơn Chương Tử Di trong Hồi ức kỹ nữ! — Hiệp Bảo / Ты выглядишь даже красивее, чем актриса ЧжанЦзыи в фильме 'Мемуары гейши!' — сказал Хьен Бао'.

'Ôi, hôm nay trông vợ anh cứ như là Diana ấy! / Ой, моя жена сегодня выглядит как Диана!' [5: 12].

С другой стороны, вьетнамские мужчины получают меньше комплиментов по поводу своей внешности, чем женщины. Однако когда речь заходит о показателях здоровья и физической формы, мужчины получают комплименты по поводу своей силы, телосложения и общего вида. Например:

'Nhìn ông đang vững thế kia cơ mà! / Вы выглядите так здорово!'

Несмотря на это, вьетнамская культура по-прежнему делает акцент на профессиональных достижениях и социальном статусе мужчин, а не на внешности, что отличает их от женщин. Например:

'Bạn là nhà lãnh đạo tương lai / Ты будущий лидер'.

'Ra dáng lắm! Đúng là không hổ danh con cháu họ Lý! / По внешности ты уже взрослым стал! Ты действительно потомок семьи Ли'.

Несмотря на сходство, между двумя культурами существуют и важные различия. Одно из главных различий между русской и вьетнамской культурами — это степень откровенности и открытости в выражении комплиментов. В русской культуре комплименты часто произносятся более прямо и искренне, поэтому могут быть выражены без излишней формальности. Вьетнамские комплименты более тонкие и формальные, их функция — не только выражение симпатии, но и поддержание социального порядка и гармонии.

Итак, комплименты по поводу внешности в русской и вьетнамской культурах играют важную роль в межличностном общении и поддержании социальных норм. Однако их формы и восприятие сильно различаются в зависимости от культурной и гендерной специфики. В обеих культурах комплименты функционируют не только как средство выражения одобрения, но и как инструмент поддержки традиционных гендерных стереотипов.

Литература

1. Донцова Д. Маникюр для покойника. — М.: Эксмо-Пресс, 2007.
2. Лобановская И. Что мне делать без тебя... — URL: http://lit.lib.ru/l/lobanowskaja_i_i/text_0890.shtml (дата обращения: 28.02.2025).
3. Марченко А. Никудышный. — URL: http://lit.lib.ru/t/tamara_m/nikudishniy.shtml (дата обращения: 28.02.2025).
4. Нариманов В. Х. Лох (из книги «Чудаки»). — URL: http://lit.lib.ru/n/narimanow_w_h/text_0030.shtml (дата обращения: 28.02.2025).
5. Нгуен Мань Ха. Программа для сердца. — Киностудия «FPT MEDIA», 2008.
6. Нгуен Мань Ха. Признание Евы. — Киностудия «Thien Ngan», 2011.
7. Нгуен Тху Хыонг. О некоторых национально специфических способах приема комплимента в русской и вьетнамской коммуникативной культурах // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2014.
8. Нгуен Тху Хыонг. Обход как тип реакции на комплимент в русской и вьетнамской коммуникативной культуре // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2014.
9. Салаватов Э. Антикиллер. Любовь без памяти. — Кинокомпания «Мосфильм», «Саламандра», 2009.
10. Селезнева В. Н. Режим безвизового въезда. — URL: http://samlib.ru/s/selezneva_w_n/rezhim.shtml (дата обращения: 28.02.2025).
11. Сохань И. П. Райские девочки // Альманах «Братина». — М., 2009. — № 13 (март), № 14 (июль). — URL: http://lit.lib.ru/s/sohanx_i_p/text_0090.shtml (дата обращения: 28.02.2025).
12. Сохань И. П. Сад обольщений // Журнал «Нева». — СПб., 2007. — URL: http://lit.lib.ru/s/sohanx_i_p/text_0080.shtml (дата обращения: 28.02.2025).
13. Хоанг Нхунг. Закон жизни. — Центр телевизионного кинопроизводства VFC, 2007.

Bui Thi Huong Loan

Nguyen Minh Duc

Air Defense — Air Force Academy

COMPLIMENTS ON PHYSICAL APPEARANCE IN GENDER PERSPECTIVE IN RUSSIAN AND VIETNAMESE CULTURE

Abstract: Compliments play an important role in communication and relationships, expressing respect and creating positive moments. In Russia and Vietnam, the perception of appearance-related compliments reflects cultural traits and influences self-esteem. This paper examines such compliments in Russian and Vietnamese cultures from a gender perspective, providing deeper insights into social norms and views on physical appearance.

Keywords: communication, gender, compliments, appearance, culture.

ОБРАЗЫ ЖЕНЩИН В ПОЭЗИИ ЛИ БО

Аннотация: в данной статье рассматриваются образы женщин в стихотворениях знаменитого китайского поэта Ли Бо. Проанализированы 135 произведений, посвященных женским образам, и выделены три ключевых периода в жизни поэта: до поступления на службу при императорском дворе, во время службы при императорском дворе и в период ссылки. Особое внимание уделяется изменениям в изображении женщин в зависимости от жизненных обстоятельств Ли Бо. В заключении подчеркивается, что образы женщин являются важной частью творческого наследия поэта и отражают его личные переживания.

Ключевые слова: Ли Бо, женские образы, китайская поэзия, творческая жизнь.

Поэзия является одним из важнейших видов искусства в китайской культуре, отражая как внутренний мир поэта, так и его восприятие окружающего мира. Женские образы в поэзии часто служат символами вдохновения, любви и страдания. Образы женщин в произведениях не только характеризуют их личные чувства, но и отражают социальный статус женщин в обществе, а также их роли в семейной и общественной жизни.

Ли Бо, проживший с 701 г. до 762 г., один из самых известных и выдающихся поэтов-романтиков в истории китайской литературы. За его выдающийся поэтический талант его называли *诗仙* ‘бессмертным в поэзии’. За свою творческую жизнь Ли Бо написал более 1000 стихотворений, из которых около 20 были включены в школьные учебники, что подчеркивает его значимость для китайской культуры [3]. Ду Фу, известный как *诗圣* ‘поэт-мудрец’, так оценил Ли Бо: *白也诗无敌, 飘然思不群*. ‘Ли Бо не имеет соперников по созданию стихотворений, его мысли парят в воздухе и никогда не бывают банальными’. В этом контексте стоит отметить, что исследование образов женщин в поэзии Ли Бо является важной составляющей его творчества.

В словаре *说文解字* ‘*Шовэнь цзецзы*’ написано: «女, 妇人也, 象形». ‘«иероглиф 女, это женщина, имеющий изобразительный характер»’ [4: 259]. Иероглиф 女 изображает женщину, сидящую на коленях, с руками, изящно сложенными на груди. Можно сказать, что в начале своего существования иероглиф 女 не имел иерархического или социального значения, наоборот, по своей форме он воспринимался как нечто красивое и элегантное. Образы женщин, созданные в поэзии Ли Бо, весьма привлекательны и в определенной мере отражают внутреннюю печаль и радость женщин старого Китая [2: 68].

Более 200 из всех произведений Ли Бо посвящены образам женщин, и в данном исследовании мы проанализируем 135 стихотворений Ли Бо с известной датой создания [1: 14–15]. Мы условно разделим жизнь поэта на три этапа:

- 1) до поступления на службу при императорском дворе (до 742 г.);
- 2) во время службы при императорском дворе (с 742 г. до 757 г.);
- 3) с даты мятежа 安祿山 ‘Ань Лушаня’ до смерти (с 755 г. по 762 г.).

160 На графике представлено количество созданных стихов на тему образов женщин Ли Бо по годам.

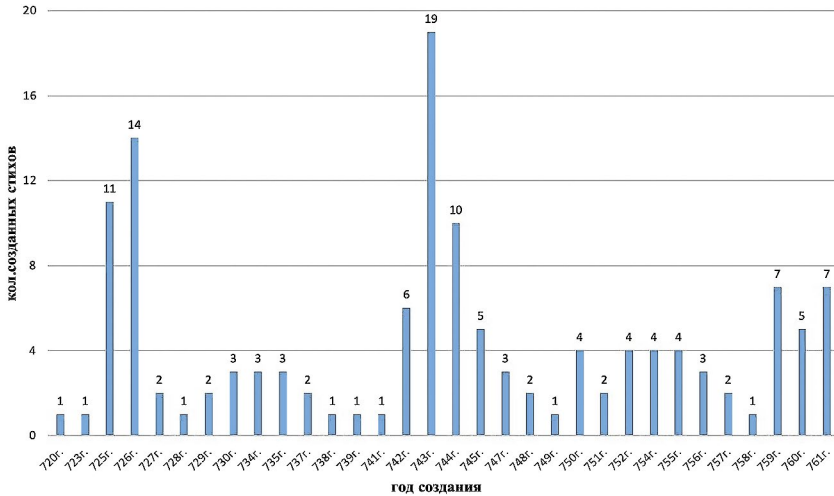


Рис. 1. Количество созданных стихов на тему образов женщин Ли Бо по годам

На графике видно, что выделяются три пиковых периода, во время которых Ли Бо написал больше стихотворений о женщинах.

Первый пик: до поступления на службу при императорском дворе

Первый пик приходится на 726 год, когда Ли Бо еще не поступил на службу при императорском дворе. В этот период он был молодым, полным энергии и оптимизма, что отразилось в его произведениях. Ли Бо активно исследовал темы, связанные с женскими образами, и создавал стихи, в которых описывал внешность женщин и их жизненные условия. Среди характерных произведений этого периода можно выделить такие стихотворения, как «越女词» ‘Ци женщин Юэ’, «浣纱石上女» ‘«Девушка на камне Хуаньша»’ и «西施» ‘«Си Ши»’.

В этих стихотворениях Ли Бо представляет женщин как символ красоты и жизненной силы. При этом он не просто описывает их внешний вид, но и создает атмосферу, полную надежды и спокойствия. Например, в «Ци женщин Юэ» он использует яркие образы природы, чтобы подчеркнуть гармонию между женщиной и окружающим миром. Эти произведения наполнены легкостью и элегантностью, что соответствует духу времени, когда поэт был полон надежд на будущее.

Кроме того, в этот период Ли Бо проявляет интерес к культурным и социальным аспектам жизни женщин. Он показывает, что женщины, несмотря на социальные ограничения того времени, обладают внутренней силой и красотой. Их образы служат не только источником вдохновения для поэта, но и важной частью его творческого самовыражения. Таким образом, первый пик творчества Ли Бо демонстрирует его умение создавать образы, которые обогащают его поэзию и позволяют читателям глубже понять взгляды автора на женщин и их роль в обществе.

Второй пик: служба при императорском дворе

Второй творческий пик Ли Бо отмечается в 743 году. Этот период стал значимым в его жизни, так как поэт оказался в непосредственном контакте с придворной жизнью и женщинами. В этот период Ли Бо создает множество стихотворений, посвященных образу наложницы императора и другим женским персонажам, находящимся в поле его зрения.

Стихи, такие как «阳春歌» ‘«Песня весны»’, «长信宫» ‘«Дворец Чансинь»’ и «长门怨» ‘«Печаль у Долгих Врат»’, наполнены сложными эмоциями и глубокими размышлениями о жизни женщин во дворце. Ли Бо мастерски описывает не только красоту женщин, но и их внутренний мир, страдания и радости в условиях придворной жизни. В его поэзии женщины становятся объектами восхищения и персонажами с собственными чувствами и судьбами.

Особое внимание стоит уделить тому, что в этот период Ли Бо начинает отражать социальные и политические аспекты жизни женщин. Его произведения поднимают важные вопросы о свободе, любви и страданиях, с которыми сталкиваются женщины при дворе. Они служат источником вдохновения для поэта и становятся символами его собственных переживаний и размышлений о месте человека в обществе. Таким образом, второй пиковый период творчества Ли Бо демонстрирует его способность к глубокому анализу человеческой судьбы и общества, что делает его стихи особенно актуальными и значимыми.

Третий пик: период ссылки

Третий пик творчества Ли Бо приходится на период его ссылки, когда поэт оказался вдали от родины и близких. В это время он создает более 20 стихотворений, посвященных женским образам, и особенно выделяются такие произведения, как «秋浦寄内» ‘«Письмо жене из Цюпу»’, «别内赴征» ‘«Прощание с женой перед походом на фронт»’ и «南流夜郎寄内» ‘«Письмо жене во время южной ссылки в Елань»’. Эти стихи наполнены глубокими чувствами тоски и любви к семье.

Ли Бо использует женские образы как способ выразить свои личные переживания, связанные с разлукой и скорбью. В его стихах женщины становятся символами надежды и утешения, а их образы отражают его страдания и желание вернуться к любимым. Например, в «Письме жене из Цюпу» поэт обращается к своей супруге с искренними словами любви и тоски, что создает атмосферу глубокой эмоциональной связи между ними. Этот подход делает его стихотворения особенно трогательными и человечными.

В этот период женские образы в поэзии Ли Бо становятся не только проявлением личных чувств, но и символами вечной любви, которая способна преодолеть любые преграды. Третий пик творчества Ли Бо отражает его способность использовать женские образы для глубокого самовыражения и исследования сложных человеческих эмоций.

Таким образом, проанализировав образы женщин в творчестве Ли Бо, мы пришли к выводу, что они занимают особое место в творческой жизни Ли Бо. Эти образы и их изменения тесно связаны с личной жизнью поэта, его переживаниями и жизненными обстоятельствами.

Литература

1. 高敏敏. 论李白诗的女性形象. 西南民族大学. 硕士学位论文, 2019. 63 页 [Gao Minmin. Анализ женских образов в стихотворениях Ли Бо: магист. ... дис. — Чэньду, 2019. — 63 с.].
2. 公盾. 李白研究. 北京: 中华书局, 1964年, 第68页. [Гунь Дунь. Исследование Ли Бо. — Пекин: Китайское книгоиздательство, 1964. — С. 68.]
3. 诗词名句网. [Сайт стихотворений и крылатых фраз]. — URL: <http://www.chinayantai.net/libai/> (дата обращения: 14.12.2024).
4. 许慎. 说文解字. 北京: 中华书局, 2013年. [Сюй Шэнь. «Шуо Вэнь 解字». — Пекин: Китайское книгоиздательство, 2013. — С. 259].

Wang Mengmeng*Shenzhen MSU-BIT University***IMAGES OF WOMEN IN THE POEMS OF LI BAI**

Abstract: This article examines the images of women in the poems of the famous Chinese poet Li Bai. A total of 135 works dedicated to female images are analyzed, highlighting three key periods in the poet's life: before serving in the imperial court, during his service, and during his exile. Particular attention is paid to the changes in the depiction of women depending on Li Bai's life circumstances. The conclusion emphasizes that the images of women are a significant part of the poet's creative legacy and reflect his personal experiences.

Keywords: Li Bai, female images, Chinese poetry, creative life.

ОСОБЕННОСТЬ РЕЧЕВОГО АКТА В ОБЫДЕННЫХ ПОСЛОВИЦАХ

Аннотация: задача данного исследования — проанализировать особенности речевого воздействия, которые отражены в пословицах, сравнить наивные знания с научными, выявить возможность реализовать результаты исследования в процессе преподавания наивной риторики.

Ключевые слова: наивная риторика, научная риторика, пословица, прескриптивность.

С повышением интереса к исследованию наивных знаний, количество данных работ значительно увеличилось. Положительные результаты исследований многих ученых также примечательны. Актуальность данного анализа определяется важностью выделения комплекса научных направлений, связанных с изучением наивных знаний о языке. Материалом для анализа выступают пословицы, передающие наивные суждения носителей русского языка о речевом воздействии. Всего было проанализировано 400 пословиц, которые взяты из 9 словарей. Поскольку языковая картина мира представляет собой широкое понятие и отражает как наивное, так и научное мировоззрение народа этой страны. Так и отмечает Голубева Е. В. «Именно наивная картина мира отражена в языке. Она складывается как ответ на практические потребности человека, как необходимая когнитивная основа его адаптации к миру. Наивная картина мира формируется обыденным сознанием, в котором преобладает предметный способ восприятия мира. Язык, фиксируя коллективные, стереотипные и эталонные представления, объективирует интерпретирующую деятельность человеческого сознания и делает ее доступной для изучения. Наивные представления отнюдь не примитивны: во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные» [1: 843]. Пословицы, как словесное выражение, приобретали мышления и знания в бытовой жизни, в которых отражен и закреплён многовековой социально-исторический опыт именно того или иного народа. Они играют важный роль в исследовании национально-культурных особенностей языкового сознания. Ссылаясь на О. И. Нахто, что паремии тесно связаны с осознанием человеческого собственной сущности, закономерностей человеческого бытия; с восприятием законов социума и осмыслением его традиций; с осмыслением таких ценностных категорий, как жизнь, смерть, судьба, здоровье, счастье, любовь и т. д. [Нахто, 1997].

Исследование образцов обыденного описания речевого воздействия, представленного в пословицах, производилось в целях выявления специфики наивной риторики и подкреплялось сопоставительным анализом. Данные особенности позволили провести разграничение научных и наивных знаний в области риторики.

При анализе наивных представлений носителей языка о речевом воздействии, выраженных в пословицах, выделена одна характерная черта, свойственные «наивной риторике».

Одной из главных особенностей наивных суждений о речевом воздействии, выраженных в пословицах, является то, что уточнение речевого воздействия с помощью сравнения. В пословицах субъект может описаться через сравнения. К примеру: «**Язык, что вехотка: все подтирает**»; «**Замолчал, будто кислым залило**»; «**Замолчал, как с нахтанья**»; «**Ври сдуру, что с дубу! Это так с морозу сорвалось**»; «**Проврался, что прокрался. Врал много, а перевернуть не умеет**»; «**Говорит, что родит (с поту-гами)**»; «**Есть, словко — как мед сладко; а нет, словко — как полынь горько**»; «**Нем, как безголосая рыба**»; «**Замолчал, как воды в рот набрал**»; «**Язык блудлив, что коза (что кошка)**»; «**Разговорчив, как устрица. Беседлив, как тюлень**»; «**Говорит, как река льется**»; «**Молча отмолчишься, как в саду отсидишься**»; «**Слово не воробей: вылетит — не поймаешь**»; «**Слово по слову, что на лопате подает**»; «**Говорит, ровно в стену горохом сыплет**»; «**Что слово молвит, то рублем подарит**»; «**И глух, и нем — греха не вем**»; «**Он спроста не говорит: растопырит слово, что вилы, да и молчит**»; «**Сидит, как свеча горит; говорит, что рублем дарит**»; «**Бормочет, что глухарь**»; «**Лепечет (Сокочет), как сорока**»; «**Тарантит, как сойка (как вара-кушка)**»; «**Пищит, как цыпленок**»; «**Кричит (Зевает), как выть**».

С другой стороны, в научной риторике терминология является основой научного стиля. Терминология научной речи устойчива, конкретна, она идентифицирует существенные признаки предмета или явления. Субъекты речевого воздействия являются адресантом, суггестором, продуцентом, оратором, ритором, говорящим, коммуникатором; В то время выделяются и специальные термины для общего исследования лингвистов: «Термины раздела: **Адресант** — тот, кто порождает речь, и тот, чью речь воспринимают. **Адресат** — тот, кто воспринимает речь, и тот, к кому речь обращена» [2: 66]. Те же термины описывают «**Адресант** — тот, кто адресует речь (речевое произведение) кому-либо, отправитель речи. Речевой партнер адресата речи. **Адресат** — тот, кому адресуется речь (речевое произведение), получатель речи. Речевой партнер адресанта речи». Приведем пример использования терминов в научных текстах: «Продуктивное коммуникативное поведение — вербальные и невербальные действия **коммуникатора** в рамках национальных норм и традиций общения» [3].

Поэтому результаты анализа свидетельствуют о том, что в обыденных представлениях носителей языка субъект, объект и само речевое воздействие получают различные номинации, не встраивающиеся в какую-либо терминологическую систему. Вывод для преподавания риторики и дальнейшего исследования имеет важное значение.

Литература

1. Голубева Е. В. Отражение наивной картины мира в калмыцких и якутских пословицах // Молодой ученый. — 2013. № 12. — С. 843–846.
2. Риторика: учебное пособие для студентов магистратуры / под ред. П. А. Катышева, Ю. С. Паули. — Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2017. — 359 с.
3. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие [Электронный ресурс]. — URL: https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/monographs/verbal-infl_2001.pdf (дата обращения: 04.05.2020).

THE PECULIARITY OF THE SPEECH ACT IN EVERYDAY PROVERBS

Abstract: To study the peculiarities of speech influence, which are reflected in proverbs. To compare naive knowledge with scientific knowledge, to identify the possibility of realisation in the process of teaching naive rhetoric.

Keywords: naive rhetoric, scientific rhetoric, proverbs, prescriptivity.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ХЛОПАТЬ» В РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ И СООТВЕТСТВУЮЩЕГО КОНЦЕПТА «拍» (ПИНЬИНЬ PĀI) В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Аннотация: эта работа сравнивает концепт «хлопать» в русских и «拍» (pāi) в китайских фразеологизмах, акцентируя внимание на роли тактильных жестов в передаче культурных и когнитивных смыслов. Анализируя фразеологизмы, исследование выявляет сходства и различия в семантике и образности. Подчеркивается роль метафоры и тактильных жестов в формировании культурного понимания. Результаты показывают, что в обоих языках жесты используются для выражения различных эмоций и культурных интерпретаций.

Ключевые слова: фразеология, тактильные жесты, метафора, межкультурная лингвистика.

Данное сопоставительное исследование посвящено анализу концепта «хлопать» в русских фразеологизмах и его аналога «拍» (pāi) в китайских, с акцентом на роль тактильных коммуникативных жестов в передаче культурных и когнитивных смыслов. Фразеология, являясь сокровищницей народного языка, отражает не только лингвистические особенности, но и культурные ценности, менталитет и образ мышления народа. В рамках работы была предпринята попытка выявить и сопоставить фразеологизмы, содержащие указанные концепты, с целью определения общих черт и различий в их семантике и образности.

Особое внимание уделено анализу метафорической составляющей фразеологизмов, поскольку именно метафора, как фундаментальный когнитивный механизм, позволяет нам переносить знания из одной области (исходной) в другую (целевую), делая абстрактные понятия более понятными и осязаемыми. В этом контексте тактильные жесты, являясь физическим выражением внутренних состояний и намерений, играют важную роль в формировании метафорических образов.

Следует отметить, что в процессе выявления русских фразеологизмов, содержащих тактильные коммуникативные элементы, использовался метод семантического анализа на основе глагола «хлопать» и его однокоренных слов. Е. И. Зиновьева, акцентируя внимание на корне слова как носителе концепта, подчеркивает, что его значение отражается во всех однокоренных словах, сохраняя семантическую целостность словообразовательной парадигмы [2: 36–42].

На основе тактильного жестового глагола «хлопать» и его однокоренных слов нами были выявлены все русские фразеологизмы, содержащие этот коммуникативный компонент, и представлены в таблице 1 [1: 233–424]. Все фразеологизмы,

содержащие соответствующее понятие «拍» (pāi) в китайском языке, были перечислены в таблице 2 [4: 179–524]. Это позволило выявить широкий спектр выражений, отражающих различные аспекты концепта «хлопать» в русском языке. Дальнейшее сопоставление с китайскими фразеологизмами, содержащими концепт «拍», позволило выявить уникальные особенности каждого языка и культуры в интерпретации и использовании тактильных коммуникативных жестов. В результате исследования были выявлены интересные закономерности, касающиеся семантической структуры фразеологизмов, их образности и культурной обусловленности. Полученные выводы могут быть полезны для специалистов в области лингвистики, когнитивной лингвистики, культурологии и межкультурной коммуникации.

Таблица 1

Китайские фразеологизмы, включая тактильные жесты «хлопать»

№	Русские фразеологизмы с концептом «хлопать»	Значение
1.	Хлопать глазами.	Бездействовать, молчать; проявлять растерянность, смущение, удивление и т. п.
2.	Хлопать ушами.	Слушая что-либо, не понимать, не воспринимать то, о чем говорится; ротозейничать, не принимать никаких мер.
3.	Хлопнуть себя по лбу.	Неожиданно, вдруг вспомнить о чем-либо (хлопнув рукой по лбу).
4.	Хлопнуть по рукам.	Заключать соглашение, сделку (ударяя ладонями рук друг друга в знак полной договоренности).

Таблица 2

Китайские фразеологизмы, включая тактильные жесты «拍» (пиньинь pāi)

№	Фразеологизм	Фонетическая транскрипция	Значение	Дословный перевод
5.	拍案叫绝	pāi àn jiào jué	Выражать восторг, восхищение чем-либо до крайней степени, так что непроизвольно хлопаешь ладонью по столу.	Хлопнуть по столу, кричать восторженно.
6.	拍案而起	pāi àn ér qǐ	Вскочить со своего места в гнев или возмущении.	Хлопнуть по столу и встать.

№	Фразеологизм	Фонетическая транскрипция	Значение	Дословный перевод
7.	拍手称快	pāi shǒu chēng kuài	Выражать радость и одобрение по какому-либо поводу аплодисментами.	Хлопать в ладоши и называть радостным.
8.	拍案惊奇	pāi àn jīng qí	Поразиться, удивиться чему-либо до такой степени.	Хлопнуть по столу, удивляться чудесному.
9.	拍板成交	pāi bǎn chéng jiāo	Принять окончательное решение, завершить сделку.	Хлопнуть по доске, заключить сделку.
10.	拍手叫好	pāi shǒu jiào hǎo	Выражать одобрение и восхищение аплодисментами и похвалами.	Хлопать руками, кричать “Хорошо!”.
11.	一拍即合	yī pāi jí hé	Сразу же прийти к согласию, понимать друг друга с полуслова.	Один хлопок — сразу же согласие.
12.	溜须拍马	liū xū pāi mǎ	Лстить, подхалимничать, подлизываться к кому-либо.	Гладить бороду, хлопать лошадь.
13.	应节合拍	yìng jié hé pāi	Соответствовать ритму, быть в гармонии с чем-либо. Делать что-то как по маслу.	Соответствовать ритму, совпадать с хлопком.
14.	拍胸脯	pāi xiōng pú	Давать обещание, клясться.	Хлопать себя в грудь.
15.	一个巴掌拍不响	yī gè bā zhǎng pāi bù xiǎng	Для ссоры или конфликта нужны две стороны.	Одна ладонь не хлопает.

№	Фразеологизм	Фонетическая транскрипция	Значение	Дословный перевод
16.	捶床拍枕	chuí chuáng pāi zhěn	Выражать горе или гнев, ударяя кулаками по кровати и подушкам.	Бить кровать, хлопать подушку.
17.	号天拍地	háo tiān pāi dì	Выражать крайнее отчаяние или горе.	Кричать в небо, хлопать по земле.
18.	老虎头上拍苍蝇	lǎo hǔ tóu shàng pāi cāng ying	Делать что-то невероятно рискованное, нарываться на неприятности.	Хлопать муху на голове тигра.

Анализ таблиц 1 и 2 показывает, что жест «хлопать/拍» (pāi) имеет свои уникальные особенности в русском и китайском языках, и эти особенности отражают различные символические значения. В русских фразеологизмах «хлопать» часто сочетается с частями тела (глаза, лоб, уши), подчеркивая внутреннюю реакцию индивида. Например, используя глаза, выражение «Хлопать глазами» выражает 'бездействие, удивление, замешательство'; используя лоб, «Хлопнуть себя по лбу» выражает 'внезапное осознание, внезапное воспоминание'; сочетание действия «хлопать» с ушами передает значение 'равнодушия, не принятия никаких мер'. В китайских фразеологизмах «拍» часто взаимодействует с внешними объектами (стол, доска, земля) или другими людьми (лошадь), отражая социальные отношения или символы власти. Например, фразеологизм «拍案而起» (pāi àn ér qǐ) через резкий удар по столу выражает гнев или решимость говорящего; «号天拍地» (háo tiān pāi dì) через хлопанье по земле выражает крайнее отчаяние или горе.

В русском языке концепт «хлопать» часто связан с отрицательными коннотациями, такими как невнимательность или растерянность. В китайском языке концепт «拍» обладает более широкой палитрой коннотаций, включая как положительные (восторг, согласие), так и отрицательные (подхалимство, отчаяние). Это отражает разные культурные ценности и представления.

Метафора давно признана фундаментальным когнитивным механизмом. Мы используем существующие концептуальные структуры (исходную область) для понимания новых или более абстрактных понятий (целевая область) [3: 572–575]. Это отображение глубоко подвержено влиянию нашего телесного опыта, культурного фона и социального взаимодействия. Одинаковые тактильные коммуникативные жесты имеют разные значения в разных культурных контекстах, что неизбежно приводит к различиям в метафорическом отображении одного и того же тактильного коммуникативного жеста в разных культурных контекстах. Китайские фразеологизмы, содержащие тактильный коммуникативный элемент «拍» (pāi), в значительной степени зависят от культурных символов (животные, предметы, небо и земля) и обладают

170 | богатым метафорическим уровнем. Например, во фразеологизме «老虎头上拍苍蝇» (lǎo hǔ tóu shàng pāi cāng yíng) «тигр» метафорически обозначает авторитет или опасность, а «муха» — незначительную провокацию, отражая осознание риска; во фразеологизме «拍板成交» (pāi bǎn chéng jiāo) «доска» (板) метафорически обозначает авторитет (например, судебский молоток, который в Древнем Китае судья бил после объявления окончательного решения по делу, показывая тем самым, что рассмотрение дела завершено), отражая ритуальность и необратимость принятия решения. В то же время, в русском фразеологизме, содержащем тактильный коммуникативный элемент «хлопать», а именно «Хлопнуть по рукам», используется интерактивный жест хлопанья в ладоши, символизирующий заключение равноправного соглашения.

Оба языка используют концепт «хлопать/拍» во фразеологии, но с существенными различиями. Русские фразеологизмы характеризуются более узкой семантической сферой и большей нейтральностью, в то время как китайские фразеологизмы с «拍» отличаются образностью, разнообразием эмоциональных оттенков и отражением культурных особенностей. Концепт «拍» в китайской культуре играет более значительную роль в выражении широкого спектра эмоций и социальных взаимодействий.

Литература

1. Войнова Л. А., Жуков В. П., Молотков А. И., Федоров А. И. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / под ред. А. И. Молоткова. — Изд. 5-е, стереотип. — СПб.: Вариант, 1994. — 544 с.
2. Зиновьева Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2003. — 75, [3].
3. Gibbs, R. Categorization and metaphor understanding / R. Gibbs // Psychological Review. — 1992. — Vol. 99 (3). — P. 572–575.
4. 成语大词典 [Z]. 北京: 商务印书馆国际有限公司, 2004.

Wang T.

The Pushkin State Russian Language Institute

A COMPARATIVE STUDY OF THE CONCEPT OF «ХЛОПАТЬ» IN RUSSIAN PHRASEOLOGISMS AND THE CORRESPONDING CONCEPT OF “拍” (PINYIN PĀI) IN CHINESE PHRASEOLOGISMS

Abstract: This study compares the concept of «хлопать» (clap/slap) in Russian and «拍» (pāi) in Chinese phraseology, focusing on how tactile gestures convey cultural and cognitive meanings. By analyzing and comparing phraseologisms, the research identifies similarities and differences in their semantics and imagery. The study highlights the role of metaphor and tactile gestures in shaping cultural understanding. Results indicate both languages utilize the gestures to express diverse emotions and cultural interpretations.

Keywords: Phraseology, tactile gestures, metaphor, cross-cultural linguistics.

РАЗЛИЧИЯ В ИЗЛОЖЕНИИ И ОЦЕНКЕ ФАКТОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ О ГЕРОЯХ

Аннотация: в статье анализируется и сравнивается русский и китайский новостной дискурс о героях относительно двух элементов: изложение фактов и оценка фактов. На основе функции новостного дискурса в формировании культурно-идеологического контекста охарактеризовано влияние различий в изложении и оценке героев и их подвигов на создание разных образов героев в русском и китайском языковом сознании.

Ключевые слова: новостной дискурс, изложение фактов, оценка фактов, образ героя, языковое сознание.

Новостной текст — это сообщение о новых или уже осуществившихся фактах и особый способ донести или прокомментировать последние значимые события с целью повлиять на общественное мнение. С развитием сетевых технологий и массовым расширением доступа к информации мир вступил в информационную эпоху. Роль новостного текста становится все более значимой в выполнении функции языка и влиянии на языковое сознание определенной страны. Как значительный компонент СМИ, с точки зрения Т. Г. Добросклонской, новостные тексты «формируют информационную картину мира, конструируют образ события, оказывая влияние на индивидуальное восприятие и общественное мнение, являясь стержневым компонентом массмедийного дискурса несущей опорой нескончаемого потока медиаматериалов» [2: 13]. Объединив дискурсивные определения различных подходов, известный лингвист утверждает, что новостной дискурс «является важнейшей составной частью массмедийного дискурса и представляет собой совокупность текстов, функционирующих в сфере новостного вещания, взятых в единстве всех языковых и экстралингвистических характеристик, связанных с их производством, распространением и восприятием» [2: 17].

Несомненно, новостной дискурс — самый распространенный тип дискурса, доступный сегодня широким массам по сравнению с другими типами. По мнению Э. А. Китаниной, современный сетевой дискурс, включая новостной дискурс, представляет собой «масштабное лингвосоциокультурное явление, влияющее на языковое сознание виртуальной личности» [4: 184]. Новостной дискурс играет уникальную роль в формировании стереотипов и передаче ценностей определенного народа. В работе «Русские пословицы и поговорки о человеке как стереотипы языкового сознания» отмечается, что стереотипы «существуют в мировоззрении и культуре определенного народа, обобщаются и передаются народом в ходе длительного социально-исторического развития, и облегчают человеку понимание и выражение определенных предметов и сценариев» [2: 213]. Подвиги

172 героев являются одной из главных тем общественных дискуссий как в России, так и в Китае. Соответственно, новостной дискурс о героях широко представлен в русских и китайских языковых практиках.

С точки зрения Т. А. Ван Дейка, схема новостной статьи состоит из следующих элементов: «сводка или ядро (заголовок), за которыми следуют спутниковые абзацы, содержащие основные события, предпосылки (контекст и история), последствия (последующие события или действия), словесные реакции и комментарии (оценка и прогноз)» [1: 15]. А. Г. Пастухов считает, что новостной текст через подачи материала позволяет «сделать акцент не только на фактах, но и на позитивных и негативных оценках» [5: 4]. В целом, текстовая часть новостного дискурса состоит из двух основных компонентов: изложение фактов и оценка фактов. Оценка фактов включает рассуждения о влиянии события, позицию автора новостного текста по отношению к определенному событию и комментарии персонажей, появляющихся в тексте, о данном факте. В новостном дискурсе о героях России и Китая различаются как в изложении, так и в оценке фактов.

В отношении изложения фактов в китайском новостном дискурсе о героях выделяется коллективное изложение и ослабляется индивидуальное по сравнению с русским. Иными словами, в китайских новостных текстах сообщается вместе о героях, переживших одно и то же событие, или о героях, обладающих схожими качествами и совершающих подобные подвиги. Заголовки новостей ясно демонстрируют разницу в изложении фактов между Россией и Китаем. Ср.: «Дань уважения пожарным! В мире нет „супергероев“, но они есть» (中国青年, 14 июня 2024 г.). «Обычные герои Сычуани: обычное тело, отливающее „экстраординарностью“» (四川新闻, 16 декабря 2024 г.). «Гвардии младший лейтенант Александр Сметанин посмертно удостоен звания Героя России» (ГТРК «Ивтелерадио», 24 октября 2024 г.). «Военкор Поддубный счел звание Героя России огромной ответственностью» (РИА Новости, 12 декабря 2024 г.).

Объективная причина склонности китайского новостного дискурса о героях к изложению фактов с коллективным характером заключается в том, что в Китае действительно ежегодно проводится множество мероприятий, на которых героев чествуют или поминают коллективно. Ср.: *Церемония награждения десяти лучших людей, продвинувших Китай в 2024 году; Церемония чествования бойцов Китайской народной добровольческой армии*. Напротив, в России, как правило, героев чествуют индивидуально. Одним из самых распространенных событий является присвоение президентом России звания «Герой России» отдельному человеку. В соответствии с принципом правдивости в новостных текстах, естественно, что в России и Китае существует разница между коллективным и индивидуальным изложением фактов.

Оценки подвигов героев исходят от людей, связанных с героями (лидеров, друзей, родственников и других), а также от авторов новостных текстов. В русском новостном дискурсе о героях можно заметить, что часть, содержащая оценку фактов, чаще всего составляет менее 20 процентов или даже всего один абзац новостного текста. Ср.: «Максим был отзывчивым, надежным, добрым человеком, не оставался равнодушным и всегда оказывал помощь. Мы простились сегодня с патриотом своей страны. Максим Николаевич проявил отвагу, мужество и героизм, до конца выполнив

свой воинский долг», — написал Каторгин (РИА Новости Крым, 12 декабря 2024 г.). Остальная часть новостного текста представляет собой изложение фактов о церемонии прощания с погибшим героем. Кроме того, в русском новостном дискурсе о героях значительно меньше комментариев авторов, чем высказываний людей, связанных с героями. В новостном тексте под заголовком «„Гордимся мужеством наших воинов“: Путин вручил Героям России медали „Золотая Звезда“» (Российская газета, 9 декабря 2024 г.) все комментарии о подвигах героев исходят из слов В. В. Путина. Ср.: *«Гордимся мужеством наших воинов, сражающихся в зоне специальной военной операции. Их решимость не оставляет никаких сомнений в том, что мы победим. Покорить, сломить Россию никому не удастся. На нашей стороне и правда, и сила оружия, и сила духа; спасали, прикрывали собой боевых товарищей, невзирая на полученные ранения, продолжали вести за собой».*

С другой стороны, в китайском новостном дискурсе о героях оценка фактов присутствует в огромном количестве и повсеместно перемежается с изложением фактов. В одном из абзацев новостного текста «Революционный солдат новой эпохи, который жертвует собой ради спасения других» (光明日报, 29 ноября 2024 г.) объединены изложение фактов, оценка автора и комментарии людей, связанных с героем. Ср.: *«Весь процесс спасения занял около 40 секунд. Мяо Цзянь использовал всего 40 секунд, чтобы совершить героический подвиг, спасая чужие жизни», — сказал заместитель командира отряда Дин Гуанъяо. За три дня до самопожертвования Мяо Цзянь, после участия в политическом просвещении, записал свои мысли о миссии перед глазами людей, чтобы показать преданность как носитель идей. Он выполнил свое обязательство перед партией и народом практическими действиями и воплотил те обязанности, которые должен исполнять каждый солдат.* Для сравнения с русским новостным текстом можно привести пример из официальной китайской правительственной газеты «Поощрять во всем обществе почитание героев и стремление быть первопроходцами» (光明日报, 12 декабря 2024 г.), где также содержатся комментарии китайского лидера Си Цзиньпина. Ср.: *Герои и образцы — это памятник времени, опора страны и самые яркие духовные координаты нации. Генеральный секретарь Си Цзиньпин отметил, что «страна с надеждой не может обойтись без героев, а страна с будущим не может обойтись без первопроходцев». В течение столетнего процесса революции, строительства и реформ под руководством Коммунистической партии Китая бесчисленные герои и образцы использовали свою мудрость, пот, кровь и жизнь, чтобы написать великопепные главы песен и слез и выковать несокрушимый хребет нации.* Из семи абзацев новостного текста только три посвящены изложению фактов, и в этих трех абзацах присутствует небольшое количество оценки фактов.

Причины различий в оценке фактов в русском и китайском новостном дискурсе о героях сложны и многообразны, включая политические, культурные и иные аспекты. В отличие от России в Китае уделяется более значительное внимание формированию конкретных образов и распространению определенных ценностей через новостной дискурс. Коллективный характер изложения фактов способствует распространению конкретной идеологии, поскольку группа героев помогает более полно формировать стереотип героя, чем отдельный герой, и облегчает обобщение положительных

174 | качеств, включая их в национальные характеры китайского народа. Новостные тексты, посвященные отдельным героям, выражают множество уникальных особенностей, которые в совокупности формируют уникальный русский образ *героя*. Таким образом, стереотип *героя* в России, формируемый новостным дискурсом, отличается богатством и многогранностью.

То, что оценка фактов превышает изложение фактов по объему содержания, является прямым проявлением ориентации новостного дискурса в Китае на передачу определенных идей и ценностей. В информационной модели, разработанной Т. Г. Добросклонской, информация обрабатывается авторами новостного дискурса, что влияет на формирование культурно-идеологического контекста страны [2: 18]. Тексты, ориентированные на комментарии авторов и людей, связанных с героями, способствуют более эффективному формированию у читателей стереотипа *героя* и закреплению его в китайском языковом сознании. С другой стороны, акцент на изложении фактов повышает достоверность новостного сюжета, усиливая доверие читателя. По мнению А. В. Жигановой, «присутствие в текстах статей имен известных личностей повышает новостную значимость сообщения, делая его более элитарным» [3: 135]. Комментарии от людей, знакомых с героем, также повышают достоверность. Истинность образа *героя*, сформированного новостным дискурсом, укрепляется в русском языковом сознании, усиливая уважение и веру народа в героев.

В целом образ *героя* занимает уникальное место в языковом сознании как России, так и Китая. Несмотря на различия в изложении и оценке фактов, новостные дискурсы двух стран формируют образ *героя*, подчеркивают положительные качества героев и сохраняют их в языковом сознании.

Литература

1. Ван Дейк Т. А. Новости как дискурс / Т. А. Ван Дейк. — Нью-Йорк: Эрлбаум, 1988. — 208 с.
2. Ван Цзиюань. Русские пословицы и поговорки о человеке как стереотипы языкового сознания // Язык и культура: взгляд молодых. — 2024. — С. 213–218.
3. Добросклонская Т. Г. Новостной дискурс как объект медиалингвистического анализа // Дискурс современных массмедиа в перспективе теории, социальной практики и образования; Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом: II Международная научно-практическая конференция и II Международный научный семинар: сборник научных работ, Белгород, 05–07 октября 2016 года. — Белгород: Белгород, 2016. — С. 13–22.
4. Жиганова А. В. Конструирующая роль языка в современном англоязычном новостном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 3. — С. 133–136.
5. Китанина Э. А. Языковая специфика проявления гражданственности в общественно-политическом блог-дискурсе // Горизонты коммуникативной лингвистики. — 2024. — С. 183–194.
6. Пастухов А. Г. Неожиданное и провокативное в медиатексте // Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2019. — № 4. — С. 3–13.

**DIFFERENCES IN FACTUAL PRESENTATION AND EVALUATION
IN RUSSIAN AND CHINESE NEWS DISCOURSE ABOUT HEROES**

Abstract: In the article Russian and Chinese news discourses about heroes are analyzed and compared in two elements: factual presentation and factual evaluation. Based on news discourse function in forming cultural and ideological context, the influence of differences in presentation and evaluation about heroic achievements in Russian and Chinese news discourses on creating different hero images in Russian and Chinese linguistic consciousness is analyzed.

Keywords: news discourse, factual presentation, factual evaluation, hero image, linguistic consciousness.

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ МОТИВА АЛКОГОЛЯ В ПОЭМЕ В. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА — ПЕТУШКИ»

Аннотация: являясь одним из «основополагающих произведений» русской постмодернистской литературы, «Москва — Петушки» представляет собой графическое изображение пьяной пирушки. Феномен алкоголизма становится все более распространенным среди китайской молодежи в цифровую эпоху. В данной статье на основе образа «алкоголь» анализируется химерическое социальное явление и личная внутренняя борьба, скрытая под видом пьянства.

Ключевые слова: В. Ерофеев, «Москва — Петушки», алкоголь, деконструкция, борьба, страдание.

С тех пор как в 1994 году Китай вступил в цифровую эпоху, социальная мобильность выросла, и все больше молодых людей предпочитают снимать стресс с помощью алкоголя [1: 10]. В последние годы многие китайские ученые обратили внимание на символ «алкоголь» в русской литературе и изучили меры по борьбе с алкоголизмом в России. В контексте социальных преобразований важно обратить внимание на социальные явления и личные дилеммы, стоящие за образами алкоголя, и понять самоискупление человека в условиях алкоголизма.

Поэма Венедикта Ерофеева «Москва — Петушки» является «основополагающим произведением» русской постмодернистской литературы и почитается историками современной русской литературы как «легенда российского андеграунда, главный художественный и философский манифест русского постмодернизма 1970–1990-х годов» [2: 391].

Алкоголь — самый привлекательный и «альтернативный» культурный феномен в «Москва-Петушки», и русский критик Александр Александрович Генис (1997) отметил, что «водка — действительно суть и корень ерофеевского творчества. Стоит нам честно прочесть поэму „Москва — Петушки“, как мы убедимся, что водку не надо оправдывать — она сама оправдывает автора». Абсурд произведения сосредоточен на образе «алкоголя». В «Москва — Петушки» Венедикту Ерофееву, единому с одноименным героем, удастся создать образ пьяного Венечки через изображение пьяного поведения: пьяный человек с растрепанной внешностью, святой с высокими идеалами и боец с бунтарским духом в сердце. Произведение подчеркивает мощную жизненную силу человека в борьбе с реальностью.

В этой статье, начиная с «алкоголя» в произведении, который является образом, объединяющим сильные эмоции всех людей в романе, мы исследуем символическое значение мотива алкоголя в поэме.

1. Мотив пьянства — инструмент деконструкции идеологического авторитета

В творчестве писателя пьянство становится инструментом деконструкции и подрыва официальной идеологии. Под воздействием алкоголя Венечка вставляет самые торжественные слова в самые комичные и нелепые сцены, который не только при-нижает авторитет человека, но и посылает миру мятежный голос.

Мотив пьянства является деконструкцией образа человека. Главный герой, находясь в нетрезвом состоянии, разворачивает перед читателем серию фрагментарных сцен в тоне холодноватого, насмешливого подшучивания, неявно ставя под сомнение дискурс авторитета и высших ценностей в своем самоописании, тем самым атакуя жесткую систему. Писатель кричит через Венечку: *«Да, я собираюсь оставить свои плевки на каждой ступеньке лестницы. Черт возьми, чтобы взобраться по этой лестнице, у Вас должен быть еврейский рот, ни стыда, ни страха, и Вы должны быть с головы до ног обмотаны стальным бичом»* [3: 44]. Главный герой, хоть и с самого низа, плюет на недостижимую социальную лестницу с бунтарством и бесстрашием. Венечка, с его индивидуалистическим мышлением, какое и должно быть у пьяницы, ведет диалог с коллективным идеалом освобождения всего человечества, официально провозглашенным. Создается иронический эффект игривости, а серьезность и благородство великого идеала затем легко раз-ряжается [4: 22]. В своем пьяном состоянии Венечка высмеивает не столько тра-диционную культуру или иерархическую систему, сколько определенную систему мышления и ментальную власть авторитетного образа мыслей, от которых мир, кажется, никогда не сможет избавиться.

Мотив пьянства является десакрализация христианских образов. Венечка обла-дает способностью напрямую разговаривать со всеми религиозными персонажами. Он может говорить с Богом, ангелами и Сатаной, диалог Венечки с Богом похож на раз-говор двух друзей: *«Бог сказал мне: „Зачем святой Терезе Святое пятно? В этом тоже нет необходимости, но она все равно жаждет его“. „Точно!“ обрадовался я. „Со мной то же самое. Я жажду этого, но это не обязательно иметь!“. „Ну, раз ты жаждешь этого, Венечка, то пей“. Я подумал об этом в своем сердце, но не спешил посмотреть, что еще Бог хочет мне сказать ... Господи, поделись со мной!»* [3: 24]. В разговорах с другими Венечка высмеивал Библию, вульгаризируя ее своими уни-кальными обобщениями. Герой также осмеливается открыто бросать вызов командам Сатаны и проявлять неуважение к нему: *«„Это ты, Ерофеев?“ спросил Сатана. „Конечно, это я. Кто же еще это может быть?“ „Тебе нехорошо, Ерофеев?“ „Конечно, мне нехорошо. Просто ты тут ни при чем. Отвали, ты выбрала не того человека“. Я оставался в той же позе, что и говорил, прижавшись лбом к оконному стеклу, не поворачиваясь ... „Ну, хорошо, хорошо, тогда не говори ни слова! Знаешь что? Тебе лучше прыгнуть с этого поезда. Это быстро и не больно“. Я задумался на мгновение, а затем ответил: „Нет, нет, я не буду прыгать, это слишком страш-но, и я поранюсь“. Сатана ушел с поникшей головой»* [3: 165, 166].

В разгар своей эмоциональной индугенции он подрывает привычный поряд-ок и инвертирует религиозный авторитет, власть и догмы, полностью освобождая субъективность «Я». В этом противостоянии раскрывается мощная жизненная сила «пьяного» индивидуума и его смелость противостоять авторитету и подвергать сомнению страдания, и религиозная божественность принимается.

II. Алкоголизм — источник страдания и боли

Алкоголизм стал общей культурной памятью России в писательском творчестве, отражающей постмодернизм нации. «В построении пьяного мира повествователь „Я“ становится каналом для прохождения воспоминаний, выражая неуверенность автора, неуверенность мира и постмодернистское литературное мировоззрение» [5: 4]. В этом неопределенном мире единственная уверенность — это страдания человека и нации, неутрачивающая всеобщая боль.

Алкоголизм — это личная мука. Собственные внутренние ценности Венечки предупреждают его, что алкоголизм не может вывести человека на путь спасения, и покой после пьянства — это краткий миг спокойствия. Однако даже это самоуничтожение индивидуального экзистенциализма полно противоречий. С одной стороны, «твердость одиночки», культивируемая экзистенциализмом, дискредитируется его материальной зависимостью от общества. С другой стороны, в споре между пьяным разумом и трезвым разумом этот «закон экзистенциализма», не примиряющий баланса духа и плоти, является мощным аргументом в пользу ошибочности места индивида в мире. Человек решает напиться, чтобы успокоить свою душу, и тошнота от пьянства сменяется другой тошнотой — от стыда. Главный герой «психологически болен», но притворяется «психически здоровым» и готовым умереть, так что кажется очевидным, что печальный духовный революционер ассимилировался в социального конформиста» [6: 145].

Алкоголизм — это горький карнавал. «Потакание пьянству и веселье толпы в вагонах становится для Венечки и его собутыльников способом отрицать разум, ниспровергать традиции и деконструировать реальность. В темноте социальной жизни они пытаются сохранить человеческое достоинство и в то же время пытаются найти универсальную духовность и нравственное единство человека, они помогают и поддерживают друг друга в трудностях, ищут счастья, пытаются освободить свое сознание от формы „классового гуманизма“, и таким образом находят ценность всего человечества, красоту реальности, смысл жизни и миссию человека» [7: 119].

У пьяниц в вагоне были свои причины пить. Неграмотные дедушка и внук, ехавшие в Орехово веселиться на карусели, пили, потому что были бедны и не имели перспектив; бородатая мужественная женщина, которую жестоко избил ее любовник, комсомольский вожак, за то, что она рассказывала о Пушкине и пыталась просветить своих детей, у нее остались шрамы на голове и выбиты четыре резца, пьет из-за этого горького и ироничного опыта... Толпа представляет собой широкие слои общества, некоторые люди являются пассивными алкоголиками из-за реальности своих страданий, а другие — активными алкоголиками из-за реальности своего положения. Между трагической реальностью и алкогольной зависимостью существует «замкнутое кольцо», в котором люди употребляют алкоголь, чтобы парализовать себя, убежать от реальности, найти силу первобытной спонтанности — силу Бога алкоголя — и погрузиться в карнавал поезда — свободно выражаемых эмоций.

Кроме того, «реальный маршрут поезда, который везет толпу, фиксирован, но виртуальный маршрут, созданный автором, колеблется, и в главе „Петушки Садовое кольцо“ Венечка, в итоге, возвращается в Москву, откуда он стартовал, и путешествует по «замкнутому кольцу». Кольцо симметричных метафор раскрывает главную тему: отчаянное существование отчаявшихся людей, хаос и беспорядок в обществе, неиссякаемые испытания и невзгоды жизни [6: 147].

III. Состояние запоя — путь одинокого скептика-идеалиста

В отсутствие смысла жизни оцепенение алкоголизма достигает своего рода мгновенного опьянения души и «затмения» разума, а употребление алкоголя не только парализует человека, но и пробуждает в нем волю к жизни и стремление к самому лучшему и прекрасному.

Пристрастие к выпивке — частая причина «пьянства». «Пьянство» и «трезвость» — два основных состояния Венечки. В антиутопическом и тускло освещенном обществе, где нетрезвость обычное явление, а трезвость считается аномалией. Люди часто находятся в состоянии «пьянства». *«Мой опыт научил меня, что нет лучшего способа проснуться утром, чем с помощью алкоголя»* [3: 5], — причина в том, что оцепенение и апатия, которые приходят с алкоголем, стали неизбежной логикой жизни. Люди выпивают всю водку, символизирующую силу и волю, вливая ее в свое тело, крайне отравленное и неспособное вырваться, и только опьянев от прекрасных моментов духовного освобождения, они могут насладиться радостью жизни и свободой мышления, почувствовать экстаз жизни, испытать временное освобождение души и таким образом раскрыть истинный русский характер.

Участвуя в пьяном веселье с толпой в вагонах, Венечка проявляет скептическое отношение к миру в целом, ставит под сомнение классику культуры и ищет собственные нормы и ценности. Он недоволен проникновением монистической идеологии, решительно выступает против манипулирования человеческим разумом по воле сильных мира сего и выражает обновленное понимание мира, природы жизни и ценности человеческой жизни через свой личный жизненный опыт и историю романтики. Автор использует голос Венечки, чтобы косвенно выразить свою собственную душевную боль: недовольство темнотой реального общества, отсутствие целостного взгляда на восприятие мира, утрату гуманитарных традиций и многие другие актуальные проблемы. Он хотел спасти это общество от лени, невежества и безразличия, но сам по себе он был недостаточно силен. Он должен был осудить поведение тех, кто принижал, дискриминировал и грубо обращался с ним, разговаривая с самим собой, рассказывая Богу о своих тяжелых, болезненных и невыносимых чувствах и одновременно утешая себя тем, что переписал описание ценности человеческой жизни в книге Н. Островского «Как закалялась сталь», а затем использовал рецепт коктейля как лучшее средство для спасения мира [7: 121]. Он сомневается в себе, в других, а еще больше — в истинности существования. Главный герой постоянно самоиронизирует, саморазоблачается и кошунствует, балансируя между смешным и серьезным. Из-за этого он отправляется в трагическое путешествие из рая в ад, и в конце концов, его выслеживают и убивают. Раз за разом терпит неудачу: будь то в «реальном» мире или в вымышленном мире фантазий, Венечка не может достичь утопии в своем сердце, и его бунт заканчивается трагедией.

«Москва — Петушки» связана образом алкоголя, создавая мир неопределенности, где переплетаются реальность и фантазия, где смешиваются прошлое и настоящее, где все многократно перескакивает между небытием и существованием. Единственное, что кажется реальным, — это подавленные эмоции под оцепенением пьянства «Я» и толпы. Перед нашими глазами предстает яркий образ горького интеллигента с его идеалами, но ограниченного реальностью, что отражает беспокойство автора за судьбу нации и сочувствие к людям, которые находятся в беде и неопределенности.

Литература

1. Вэнь Юйся. Пьяный и безумный «Святой Дурак» — коннотация образа главного героя романа «Москва — Петушки» // Журнал Институт иностранных языков PLA. — 2012. — № 4. — С. 117–122.
2. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература. Книга Семидесятые годы (1968–1986). — М.: Академия, 2003. — 391 с.
3. Пи Е. Открытие русской постмодернистской литературы: «Москва — Петушки» // Русская литература и искусство. — 2008. — № 2. — С. 21–27.
4. Пэн Шутин. Причины, процессы и стратегии преодоления алкогольной зависимости у молодежи на основе глубинных интервью с членами ассоциации анонимных алкоголиков // Youth Research. — 2023. — № 2. — С. 82–96.
5. Сун Юйчжу. Исследование постмодернистской поэтики «Москва — Петушки»: кандидат наук по русской литературе. — Хэйлунцзян, 2019. — 170 с.
6. Чжан Бин. «Москва — Петушки», перевод на китайский язык, переводчик. — Гуйлинь: Лицзянское издательство, 2014. — ISBN 978-7-5407-7164-5.
7. Чжао Сюе. Путешествие пьющего бога на электричке — Эстетика карнавализации в поэме «Москва — Петушки» // New Perspectives on World Literature. — 2022. — № 6. — С. 141–151.

Wang Zhiting*Xiamen University***Potapova M. A.***The Pushkin State Russian Language Institute*

**SYMBOLIC SIGNIFICANCE OF THE ALCOHOL MOTIF
IN V. EROFEEV'S POEM «MOSCOW — PETUSHKI»**

Abstract: As one of the “foundational works” of Russian postmodern literature, «Moscow — Petushki» is a graphic depiction of a drunken binge. The phenomenon of «alcoholism» is becoming more and more common among Chinese youth in the digital age. Based on the image of «alcohol», this paper analyzes the chimerical social phenomenon and personal inner struggle hidden under the guise of drunkenness.

Keywords: V. Erofeev, «Moscow-Petushki», alcohol, deconstruction, struggle, suffering.

МЕТАФОРИЗАЦИЯ ИСКУССТВЕННЫХ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В НАУЧНОЙ И НАИВНОЙ КАРТИНАХ МИРА

Аннотация: распространение сфер применения искусственных нейронных сетей привело к необходимости поиска для них места в научной и наивной картинах мира. В речи этот процесс выражается, в частности, в использовании лексемы «нейросеть» как компонента метафоры. В статье рассмотрены метафорические модели «Нейросеть — это живое существо», «Нейросеть — это здание», «Нейросеть — это вместилище», с помощью которых говорящий описывает функции и структуру искусственных нейронных сетей в научных и бытовых текстах.

Ключевые слова: нейросеть, метафора, научная картина мира, наивная картина мира.

Употребление имени явления виртуальной действительности как компонента метафоры с целью найти ему место в семантическом пространстве языка — актуальное направление исследований когнитивной лингвистики последних десятилетий. Говоря о становлении искусственного интеллекта как сферы научных исследований, сформировавшейся на метафорическом осмыслении деятельности компьютерных технологий, Эрл Маккормак писал: «Кибернетики, философы и психологи, усвоившие метафорическое представление о том, что компьютеры занимаются умственной деятельностью, которая сродни человеческой, создали новую дисциплину, занимающуюся искусственным интеллектом» [3: 367].

В 2023–2024 годах во многом в связи с заметными достижениями в области нейросетевых языковых моделей одной из наиболее часто употребляемых лексем стала «нейросеть»: в 2023 году портал «Грамота.ру» объявил «нейросеть» словом года.

Особенность функционирования лексической единицы «нейросеть» заключается в том, что она возникла как научный термин и проникла в бытовую речь вместе с расширением применения искусственных нейронных сетей; это стало причиной взаимного влияния научного и наивного представления о нейросетях. Вызванная популярностью явления необходимость за короткий промежуток времени встроить его номинацию в языковую картину мира неизбежно привела к возникновению метафор в высказываниях, составляющих научные и бытовые тексты, с участием этой номинации.

Целью нашего исследования стало выявление и сопоставление метафор, одним из составляющих компонентов которых является «нейросеть», в текстах, объективирующих научную и наивную модели мира.

Источниками материала для исследования послужили электронная научная библиотека «КиберЛенинка» [1] (нами были рассмотрены 100 текстов статей, опубликованных с начала 2023 года по ноябрь 2024 года, найденных по поисковому запросу «нейросеть») и форум сайта «Экслер.ру» [5] (выбран нами как один из наиболее

182 «оживленных» форумов, не имеющих тематических ограничений; рассмотрены все опубликованные на форуме высказывания, включающие лексику «нейросеть», с начала 2023 года по ноябрь 2024 года).

Наибольшую сложность вызывает вопрос о том, какие сочетания слов с участием рассматриваемой лексической единицы можно назвать метафорическими. Согласно дефиниции, представленной в Википедии, искусственная нейронная сеть — это «математическая модель, а также ее программное или аппаратное воплощение, построенная по принципу организации биологических нейронных сетей — сетей нервных клеток живого организма» [4]. Сам термин «нейронная сеть» применительно к математической модели оказывается метафорой — переносом свойств одного явления на другое на основе определенного сходства референтов: «По примеру мозга живых существ такие сети обучаются за счет модификации собственной структуры и весовых коэффициентов связей при получении обучающей информации» [2: 369] — это приводит к персонификации нейросетей и в научной, и в бытовой речи (ср., напр.: *рекуррентные нейросети (RNN), включая LSTM (Long Short-Term Memory) и GRU (Gated Recurrent Unit), способны запоминать* информацию на длительное время и эффективно работать с последовательностями данных (Корченко М. Д. Способы применения нейросетей в энергетике) и *Плюс еще есть некоторое ограничение — нейросеть не очень сильно (мягко говоря) запоминает что есть во всем проекте (bilbo))*. Персонификация облегчает понимание совершенного действия, но не эксплицирует суть субъекта действия — математической модели, созданной как инструмент для ускорения и повышения качества решения задач, ранее решавшихся людьми. Мы будем понимать как неметафорические такие высказывания, в которых лексема «нейросеть» выступает в семантической роли инструмента или отождествляется с инструментом (ср., напр., *Для получения примеров использовались нейросети, находящиеся в открытом доступе в русскоязычном сегменте сети Интернет* (Михаленко Н. А. Формирование представлений о возможностях регулирования деятельности генеративных нейросетей в правовом дискурсе); *Нейросеть это инструмент помогающий создавать тот или иной контент (bilbo))* и высказывания, в которых «нейросеть» оказывается субъектом, производящим действие, свойственное программе, или объектом, на который направлено действие, естественно совершаемое над программой (ср., напр., *Нейросеть работает по принципу простых ассоциаций* (Разин А. В. Нейросети и проблема авторства); *И то, что банк запускает нейросеть для рисунков или чатов не означает, что он использует эту нейросеть только для рисунков и чатов (alibek))*.

Рассмотрим функционирование в научных и бытовых текстах метафорических модельных конструкций *Нейросеть — это живое существо*, *Нейросеть — это здание*, *Нейросеть — это вместилище*.

Нейросеть — это живое существо. Как было сказано ранее, сам термин «нейронная сеть», являющийся метафорой, оказывается ядром, вокруг которого организуется метафорическая модельная конструкция *Нейросеть — это живое существо*. Нейросети наделяются когнитивными способностями или выполняют действия, очевидно базирующиеся на когнитивных способностях: они могут «представить», «думать», «обозначаться», «обидеться», «осознать», «угадать», «помнить»

и др. (см., напр., высказывания *А некоторые нейросети думают «нейросетевыми стереотипами» и изображают подобие самовара при виде русских слов* (Назметдинова И. С., Столярова С. С., Цуканов А. А. Грамматические категории в понимании нейронных сетей); *Нейросеть представила Мстителей Марвел, если бы они жили в СССР* (Nalia)). Нейросеть оказывается участником коммуникативного процесса (см., напр., высказывания, *Можно задать такой вопрос и детям, и нейросети* (Разумец В. В. Нейросети в преподавании русского языка и литературы) и *Попросил нейросеть доказать мне теорему Пифагора* (bilbo)).

Нейросеть выступает объектом, которому передают определенные знания или навыки, или субъектом, который способен самостоятельно усваивать знания и обретать навыки. Для этого употребляются глаголы, как правило, сочетающиеся с номинациями людей (напр., «выучить», «научить», «натаскать», «обучить» (*С развитием информационных технологий и увеличением вычислительных мощностей, стало возможным создавать и обучать собственные нейросети даже в домашних условиях* (Рыбаков Д. А. Актуальность и доступность нейросети в современном обществе); *И самому слушать не обязательно, можно обучить нейросеть* (RamZesIV)). Они могут присоединять префиксы, не свойственные глаголам, использованным при субъекте, референтом которого является человек (напр., нейросеть можно «дообучить» или «переобучить»). Могут употребляться глаголы, естественно сочетающиеся с номинациями животных (напр., «дрессировать») (*Интересно было бы выдрессировать нейросеть в качестве литературного критика* (ESN)).

Нейросеть выступает субъектом при перцептивных предикатах (см., напр., *нейросеть «видит» или «слышит» то, чего на самом деле нет, выдает за факты придуманную ею же информацию, причем очень убедительно* (Россинская Е. Ф. Нейросети в судебной экспертологии и экспертной практике: проблемы и перспективы)).

Подобное восприятие нейросетей приводит к возможности отрицания и отвержения рассматриваемого отождествление (см., напр., высказывание *Однако в настоящее время в дизайне начали происходить неожиданные трансформации, обусловленные активным привлечением нечеловеческих агентов — нейросетей — к созданию визуального контента* (Панкратова А. В. Визуальный контент нейросетей как возвращение к симулякру третьего порядка)).

Нейросеть — это здание. Метафорическая модельная конструкция *Нейросеть — это здание* используется говорящим, если речь идет о структуре нейронной сети, а не о ее возможностях, поскольку характеристика явления через концепт здания позволяет облегчить и ускорить понимание его внутренней организации.

Процесс создания искусственной нейронной сети может уподобляться процессу создания здания: нейросеть можно «построить», «составить», «сконструировать» (см., напр., высказывания *Можно смоделировать, даже построить искусственно нейросеть* (Алент); *Перед построением нейросети необходимо выполнить предварительную обработку данных* (Стеценко А. И., Смагулова А. С. Разработка нейронной сети для распознавания изображений на базе TENSORFLOW)). У самой нейросети при этом постулируется наличие «архитектуры», которую, подобно архитектуре здания, необходимо проектировать (см., напр., *Проектирование архитектур нейросетей для генерации более масштабных иллюстраций* (Ильинская Е. В., Гольшшева Е. Н., Медведев А. А., Масалитин Н. С. Применение генеративно-сопоставительных нейросетей для

184 | генерации изображений)). Так же, как и у здания, у нейросети есть «вход» и «выход» (см., напр., высказывания *Реализация такой процедуры позволяет интерпретировать решение, получаемое на выходе нейросети, как «средневзвешенное решение коллектива»* (Самарина А. Е., Бояринов Д. А. Нейросети для генерации изображений: педагогический потенциал в высшем образовании); *Ты нажимаешь 1 (вход нейросети), на выходе получаешь АБПР (homo sapiens)*)).

Нейросеть — это вместилище. Нейросеть может отождествляться с вместилищем, в которое помещают различные данные (напр., «хранилищем» как в высказывании *Нейросети являются хранилищем огромного массива данных, которые могут быть использованы для актуализации опорных знаний и умений* (Евстигнеев М. Н. Нейросеть Twee — новый инструментарий для педагога английского языка)); с вместилищем, обладающим «содержимым». В нейросеть информацию «запихивают» (см., напр., высказывание *В нейросеть мы пока научились запихивать только маленький кусочек этой базы (f_evgeny)*), в нейросеть могут быть «заложены» определенные функции (см., напр., высказывания *И все-таки какие-то творческие возможности заложены и в самой нейросети* (Разин А. В. Нейросети и проблема авторства); *Потому что такая опция в нейросеть была заложена* (Пиц Зю Цуй)). Нейросети могут обладать таким признаком вместилища как «глубина» (*выход модифицированной нейросети <...> генерируется алгоритмом нечетко-возможностной свертки на основе выходов глубоких нейросетей с механизмом внимания* (Энгель Е. А., Энгель Н. Е. Система непрямого прогнозирования вырабатываемой электроэнергии массивом солнечных панелей на основе модифицированной нечеткой нейросети)). Распространено сравнение нейросетей с «черным ящиком» как «хранителем» информации, состояние которой неизвестно (см., напр., высказывания *Нейросеть для разработчиков, которые ее тренируют, по сути и есть натуральный черный ящик* (Tamerlan); *Представляется весьма затруднительным согласовать подобные требования с наличием скрытых слоев нейросети, выдающей решения по принципу «черного ящика»* (Филипова И. А. Нейросети: применение, вопросы этики и права)).

Подведем итог. Нейросеть — это математическая модель, программа, создаваемая как инструмент, упрощающий деятельность человека. Именно такое осмысление нейросетей было определено нами как неметафорическое.

Мы рассмотрели три метафорические модели, к которым прибегают авторы научных и бытовых текстов, говоря о возможностях нейросетей (*Нейросеть — живое существо*), о структуре нейросетей (*Нейросеть — это здание*) и о функционировании информации, предоставленной нейросети для обработки (*Нейросеть — это вместилище*). Отождествляя нейросеть с живым существом, говорящий «наделяет» ее когнитивными способностями, в его речи она становится собеседником и носителем перцептивных свойств. Отождествляя нейросеть со зданием, говорящий придает ей свойства объекта, который можно построить, который имеет архитектуру, у которого есть вход и выход. Отождествляя нейросеть с вместилищем, говорящий характеризует специфику ее работы через свойства вместилища (напр., глубину).

Искусственные нейронные сети еще ищут свое место в семантическом пространстве русского языка. Метафоры упрощают понимание сути их деятельности и устройства в текстах, эксплицирующих состояние и научной, и наивной моделей мира.

Литература

1. КиберЛенинка [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 04.12.2024).
2. Люгер Дж. Ф. Искусственный интеллект: стратегии и методы решения сложных проблем, 4-е изд.: пер. с англ. — М.: Вильямс, 2003. — 864 с.
3. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990. — С. 358–386.
4. Нейронная сеть // Википедия [Электронный ресурс]. — URL: <https://ru.wikipedia.org/?curid=22549&oldid=141891559> (дата обращения: 04.12.2024).
5. Forum.exler.ru [Электронный ресурс]. — URL: https://club443.ru/index.php?act=Search&CODE=show&searchid=c270d687b75cf894807606f863c8fe76&search_in=posts&result_type=posts&highlite=%2B%ED%E5%E9%F0%EE%F1%E5%F2%FC (дата обращения: 04.12.2024).

Vedeneeva L. O.

Pushkin State Russian Language Institute

**METAPHORIZATION OF ARTIFICIAL NEURAL NETWORKS
IN SCIENTIFIC AND NAIVE WORLDVIEWS**

Abstract: The expansion of the applications of artificial neural networks has led to the necessity of finding a place for them in both scientific and naïve worldviews. This process is reflected in speech, particularly through the use of the lexeme “neural network” as a component of metaphors. The article examines the metaphorical models “A neural network is a living being,” “A neural network is a building,” and “A neural network is a container,” through which the speaker describes the functions and structure of artificial neural networks in scientific and everyday texts.

Keywords: neural network, metaphor, scientific worldview, naïve worldview.

ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ РОСТА ЧИСЛА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: статья посвящена вопросам лингвокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах. Рассматриваются основные подходы и модели, направленные на успешную интеграцию студентов в образовательную и социокультурную среду. Особое внимание уделяется роли языка, внеаудиторной деятельности и цифровых технологий в адаптационных процессах. Подчеркивается значимость формирования межкультурной компетенции и необходимость комплексного подхода, включающего языковую, культурную и профессиональную подготовку.

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, иностранные студенты, межкультурная коммуникация, интеграция, образовательные технологии.

Привлечение иностранных граждан на обучение в российские вузы является важным инструментом реализации концепции «мягкой силы» в международной политике Российской Федерации. Для повышения интереса иностранных граждан к получению российского образования Министерство науки и высшего образования предоставляет возможность бесплатного обучения в российских образовательных учреждениях в рамках квоты Правительства Российской Федерации. С 2023 года ежегодная квота на обучение иностранных граждан в российских вузах составляет 30 тысяч человек [16].

Согласно данным Национального доклада о реализации государственной политики в сфере образования общее число иностранных студентов в российских университетах за последние пять лет выросло на 20 %, увеличившись с 297 993 человек в 2019 году до 355 765 человек в 2023 году [11: 127]. Этот рост требует от принимающей стороны внедрения продуманных мер для обеспечения успешной интеграции иностранных студентов в образовательную, социальную и культурную среду. Помимо обучения русскому языку, необходимо создавать условия для адаптации в бытовой, профессиональной и культурной сферах. Университеты играют ключевую роль в этом процессе, выполняя задачу не только преподавания, но и поддержки иностранцев на этапе их включения в новую социокультурную реальность.

Лингвокультурная адаптация — важнейшая составляющая общего процесса интеграции иностранных студентов в российское общество. Она включает освоение не только языка, но и культурных кодов, норм поведения и специфики коммуникации. На начальном этапе обучения иностранные студенты сталкиваются с множеством трудностей: незнанием особенностей российской культуры, адаптацией к климатическим условиям, отсутствием привычных продуктов питания, бытовыми неудобствами и ориентацией в новой городской среде. Эти факторы могут создавать стрессовую нагрузку и негативно сказываться на успеваемости, если не будет предложена эффективная система поддержки.

Таким образом, успешная лингвокультурная адаптация иностранных студентов становится одной из ключевых задач российских вузов, особенно на этапе их первичного пребывания в стране.

Лингвокультурная адаптация, по мнению Н. В. Поморцевой, представляет собой «сложный, многогранный процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного студента к инокультурной среде обитания, образования и взаимодействия (личностного и группового) с подготовкой к будущей профессиональной деятельности» [15: 67]. Она подчеркивает, что этот процесс включает вхождение в ценностно-смысловое поле новой социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры и культуротворческую деятельность.

Таким образом, процесс лингвокультурной адаптации охватывает не только освоение языка, но и глубокое понимание культурных норм, ценностей и моделей поведения. Это способствует формированию межкультурной компетенции и устойчивости к социальным вызовам. Отсутствие эффективной адаптации может привести к академическим и социальным трудностям, включая снижение успеваемости, стрессы и проблемы в коммуникации.

В условиях роста числа иностранных студентов в российских вузах крайне важно совершенствовать методы их лингвокультурной адаптации. Исследования показывают (Е. М. Милосердова, Ф. М. Монгина, О. И. Воробьева и др.), что для достижения этой цели необходимо учитывать культурные особенности обучающихся, применять толерантный и личностно-ориентированный подходы, а также внедрять образовательные технологии, направленные на снижение коммуникативных барьеров. Еще одним ключевым фактором успешной адаптации является мотивация обучающихся. Она определяет их вовлеченность в образовательный процесс, готовность преодолевать языковые и культурные барьеры, а также способность к активному взаимодействию с новой средой. Как отмечает И. А. Лешутина, «мотивация является ключевым фактором при достижении успеха в обучении» [6: 120]. Поддержание высокого уровня мотивации способствует не только академической успеваемости, но и облегчает процесс интеграции студентов в новую культурную среду. Поэтому важно создавать для студентов такие условия, которые будут стимулировать познавательный интерес, формировать чувство уверенности и снижать возможные стрессовые факторы.

Лингвокультурная адаптация в образовательной среде российских вузов включает освоение норм, ценностей и образцов поведения принимающей культуры, развитие коммуникативных навыков и успешное включение в социокультурную жизнь общества. Исследователи (Л. В. Грехнева, В. В. Камуз, Н. В. Макшанцева, Е. М. Милосердова, М. Е. Павловская, Н. В. Поморцева и др.) сходятся во мнении, что создание благоприятной образовательной и культурной среды способствует успешной интеграции иностранных студентов, повышая общую эффективность образовательного процесса и укрепляя позиции России как центра международного образования.

Одним из ключевых факторов успешной адаптации иностранных студентов является освоение русского языка как основного средства профессиональной и бытовой коммуникации (Е. М. Милосердова, Н. В. Поморцева и др.). Без достаточного уровня владения языком студенты сталкиваются с трудностями не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, что значительно замедляет их интеграцию в новую социокультурную среду.

Интерес к вопросам лингвокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах постепенно растет. Исследователи разрабатывают и предлагают различные модели, направленные на поэтапное включение иностранных студентов в образовательный процесс и социокультурную среду.

Интегративная модель лингвокультурной адаптации, разработанная Н. В. Поморцевой, основана на культурологическом, личностно-ориентированном и компетентностном подходах. Модель предусматривает одновременное изучение русского языка, гуманитарных дисциплин и культурных кодов, что способствует освоению языковых навыков и глубокому пониманию социокультурных норм. Включение студентов в культурное пространство осуществляется через диалоги, дискуссии, анализ текстов и участие в межкультурных мероприятиях.

Особое внимание уделено личностному развитию, учитывающему индивидуальные особенности студентов. Это помогает минимизировать культурный шок и создать комфортную образовательную среду. Основной акцент сделан на формировании межкультурной компетенции — способности эффективно взаимодействовать с представителями разных культур как в учебной, так и в профессиональной среде.

В зависимости от дальнейшей профессиональной подготовки обучающихся интеграция лингвокультурной адаптации в образовательный процесс реализуется через задания, направленные на развитие профессиональных навыков в контексте межкультурного взаимодействия. Такой подход готовит студентов к успешной академической и профессиональной деятельности в условиях многонациональной среды [15].

В качестве примеров лингвокультурной адаптации мы обратились к опыту некоторых российских университетов, реализующих различные подходы и модели в данной сфере: Дальневосточного федерального университета, Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, Новосибирского государственного университета, Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Самарской государственной сельскохозяйственной академии, Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, Южно-Уральского государственного университета.

Так, в Самарской государственной сельскохозяйственной академии внедрена трехступенчатая модель лингвокультурной адаптации, которая предусматривает:

1. Обучение русскому языку как иностранному в течение первых трех месяцев на первом курсе для формирования базовых языковых навыков.
2. Изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» совместно с русскоязычными студентами, что способствует социальной интеграции.
3. Освоение профессиональной лексики в рамках профильных дисциплин и практик, обеспечивающее подготовку к будущей профессиональной деятельности.

Такая модель объединяет языковую подготовку, культурную интеграцию и профессиональное развитие, что позволяет не только адаптировать студентов к условиям обучения в России, но и подготовить их к успешной реализации профессиональных задач в аграрной отрасли [4: 408–409].

Другим подходом к лингвокультурной адаптации иностранных студентов является работа «Русского клуба», созданного в Тамбовском государственном университете им. Г. Р. Державина преподавателями кафедры русского языка как иностранного.

Основной целью клуба является облегчение адаптации студентов к жизни и обучению в России через повышение интереса к русскому языку и культуре.

Основные задачи клуба: развитие коммуникативных навыков и толерантности, проведение интерактивных занятий и культурных мероприятий, раскрытие творческого потенциала студентов и формирование самостоятельного мнения.

Мероприятия клуба проходят ежемесячно и охватывают такие темы, как «Добро пожаловать в Россию», «Новый год в России», «Масленица» и другие. Для повышения эффективности занятий преподаватели отбирают учебный материал с учетом родной культуры студентов, семантизируют слова с культурным компонентом, используют достоверные аудиовизуальные материалы и обеспечивают связь аудиторной и внеаудиторной работы. Такой подход позволяет не только расширить страноведческие знания студентов, но и создать комфортную образовательную среду, способствующую успешной интеграции в российскую культурную и академическую среду [9: 165–166].

Еще один подход — концептуальная модель, реализуемая в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, — акцентирует внимание на связи языка и культуры. Она предполагает интеграцию языкового обучения с изучением культурных особенностей для глубокого понимания социокультурной среды, где «в качестве дидактических единиц обучения выступают концепт и концептосфера» [7: 526]. На этапе профессиональной подготовки студенты не только изучают язык, но и осваивают нормы профессиональной коммуникации.

Для обеспечения успешной адаптации студентов необходимо учитывать их культурные особенности, а также применять толерантный и личностно-ориентированный подходы в образовательной практике. Особую роль в этом процессе играет создание условий для снижения коммуникативных барьеров и преодоления культурного шока.

Американский антрополог К. Оберг впервые описал феномен «культурного шока», характеризуя его как состояние эмоционального и физического дискомфорта, возникающее у человека при столкновении с новой культурой и нахождении в незнакомой культурной среде [17]. Культурный шок, по мнению К. Оберга, возникает в результате различий между культурами. Привычные стереотипы поведения, которые позволяют человеку автоматически ориентироваться в своей культурной среде, становятся недействительными в условиях другой культуры.

Для преодоления культурного шока иностранным студентам необходимо изучить нормы принимающей культуры и скорректировать свое поведение в соответствии с новыми условиями. Несмотря на связанные с этим трудности, культурный шок не следует рассматривать исключительно как негативное явление. Напротив, это естественная реакция на адаптацию к новым условиям, которая способствует личностному росту, развитию адаптивных навыков и межкультурной компетенции.

Успешная адаптация характеризуется типом интеграции, при котором студент достигает полной социальной адекватности в новой культуре. Напротив, неуспешная адаптация, как правило, связана с изоляцией, отсутствием взаимодействия с местным социумом и сохранением коммуникативных барьеров.

Некоторые исследователи выделяют культурный шок как одну из главных проблем адаптации и предлагают различные методы его преодоления. Например, использовать ролевые и деловые игры как эффективные инструменты для преодоления барьеров [8: 158]. Часть специалистов подчеркивает важность предварительного информирования иностранных студентов о возможных трудностях и способах их преодоления [1: 107].

Важным аспектом адаптации иностранных студентов является использование внеаудиторной деятельности как инструмента социализации и интеграции. Разнообразные подходы российских вузов подчеркивают значимость создания условий для взаимодействия студентов в неформальной обстановке, что снижает уровень стресса и способствует укреплению межкультурных связей.

Значимую роль в адаптации играет внеаудиторная деятельность. Например, программы «Школа наставников» в Дальневосточном федеральном университете, Buddy for Foreigners в Российском университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы или Orientation Week в Новосибирском государственном университете направлены на помощь иностранным студентам в первые недели их пребывания. Эти программы включают экскурсии, культурные мероприятия, помощь наставников и обучающие сессии, способствующие социализации [12: 12, 15, 17].

Цифровые технологии также активно используются для упрощения адаптации. Например, в Южно-Уральском государственном университете разработан многоязычный чат-бот, помогающий ориентироваться в кампусе [13].

Путеводители, мультимедийные материалы и онлайн-наставничество создают комфортные условия для интеграции, снижая уровень стресса и повышая удовлетворенность обучением. Однако внедрение дистанционных технологий ставит перед образовательными учреждениями новые вызовы, связанные с поддержанием мотивации студентов. И. А. Лешутина подчеркивает, что дистанционный формат взаимодействия с обучающимися может снижать вовлеченность студентов, если не будет сопровождаться специальными мерами по поддержанию мотивации и развитию инновационных образовательных технологий [5: 15].

Использование внеаудиторной деятельности и современных технологий в образовательной практике способствует созданию комфортной среды для иностранных студентов, помогает им преодолеть языковые и культурные барьеры, а также развить навыки, необходимые для успешной интеграции в академическую и социальную жизнь университета.

Таким образом, успешная адаптация иностранных студентов требует комплексного подхода, включающего языковую, культурную и психологическую составляющие, а также поддержания их мотивации к обучению. Применение современных технологий в образовательной практике, а также создание мотивационно-ориентированной среды помогают студентам эффективнее интегрироваться в академическую и социальную жизнь университета.

Ключевыми направлениями работы являются формирование навыков межкультурного взаимодействия, снижение уровня стресса и развитие толерантности, а также индивидуальная поддержка, учитывающая культурные особенности студентов. Создание благоприятной социальной и образовательной атмосферы позволяет студентам не только преодолеть возможные трудности, но и обрести уверенность в себе, раскрыть свои способности и активно участвовать в жизни университета.

Комплексный подход к адаптации, включающий языковую подготовку, культурную интеграцию и профессиональное развитие, способствует успешной интеграции иностранных студентов в российскую образовательную и культурную среду. Такой подход повышает эффективность образовательного процесса, укрепляет интернациональные связи и делает обучение в российских вузах более привлекательным для студентов со всего мира.

Литература

1. Белоногова Т. Ю. Культурный шок и проблема лингвокультурной адаптации студентов в иноязычной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2024. — № 2 (232). — С. 101–109.
2. Воробьева О. И., Зотова Е. М. Адаптация иностранцев в образовательной среде российского вуза // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. — 2020. — № 1(19). — С. 3–6.
3. Грехнева Л. В. Проблемы лингвокультурной адаптации при обучении РКИ // Русский язык без границ: наследие А. С. Пушкина и пушкинские традиции в русской литературе. Сборник статей международной научно-методической конференции, проводимой в рамках международного форума учителей и преподавателей русского языка и литературы. — 2024. — С. 65–72.
4. Камуз В. В., Романов Д. В., Сырескина С. В., Чигина Н. В. Модель лингвокультурной адаптации иностранных студентов в российском сельскохозяйственном вузе // Педагогический журнал. — 2018. — Т. 8. № 5А. — С. 406–413.
5. Лешутина И. А. Мотивация к дистанционному изучению иностранных языков как вызов современности и слагаемые успеха // Русский язык за рубежом. — 2020. — № 2. — С. 15–18. — <https://doi.org/10.37632/PI.2020.279.2.002>
6. Лешутина И. А., Левушкина А. М. Современный подход к понятию учебной мотивации в обучении РКИ: критерии формирования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2024. — № 14 (2). — С. 115–126. — <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-2-115-126>
7. Макшанцева Н. В. Лингвокультурная адаптация иностранных студентов в условиях языковой среды // Великие реки 2018: Труды научного конгресса XX Международного научно-промышленного форума. — 2018. — Т. 2. — С. 524–527.
8. Маркова Е. В. Лингвокультурная адаптация студентов технических вузов в условиях многоязычия // Проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи России в условиях обострения глобальной политической ситуации: Сборник научных трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции, Ульяновск, 05–07 ноября 2020 года. — 2021. — С. 155–161.
9. Милосердова Е. М. Русский клуб как лингвокультурная адаптация иностранных студентов в условиях дистанционного обучения // Вестник педагогических наук. — 2021. — № 4. — С. 165–168.
10. Монгина Ф. М., Резникова Т. Н. Технология преодоления культурного шока и адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза средствами русского языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2015. — № 4(34). — С. 91–94.
11. Национальный доклад о реализации государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orlaXtI.pdf> (дата обращения: 07.02.2025).
12. Опыт российских вузов по вовлечению иностранных студентов в добровольческую деятельность [Электронный ресурс]. — URL: <https://m.minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/volunteer/> (дата обращения: 07.02.2025).

- 192 | 13. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2023/05/24/studenty-razrabotali-navigator-po-vuzu> (дата обращения: 07.02.2025).
14. Павловская М. Е., Соловьева М. Ф. Лингвокультурная адаптация иностранных граждан в процессе изучения русского языка // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. — 2021. — № 4. — С. 53–77.
15. Поморцева Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2010. — 361 с.
16. Постановление Правительства РФ от 18 декабря 2020 года № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012210039> (дата обращения: 07.02.2025).
17. Oberg Kalervo Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Practical Anthropology. — 1960. — Vol. 7. — p. 177–182. — <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>

Vodina N. A.

Pushkin State Russian Language Institute

APPROACHES AND PRACTICES OF LINGUOCULTURAL ADAPTATION IN THE CONTEXT OF INCREASING NUMBERS OF INTERNATIONAL STUDENTS

Abstract: The article addresses the issues of linguocultural adaptation of international students in Russian universities. It examines the main approaches and models aimed at the successful integration of students into the educational and sociocultural environment. Particular attention is given to the role of language, extracurricular activities, and digital technologies in adaptation processes. The importance of developing intercultural competence and the need for a comprehensive approach, including linguistic, cultural, and professional training, is emphasized.

Keywords: linguocultural adaptation, international students, intercultural communication, integration, educational technologies.

НЕ «ЦИФРОЙ» ЕДИНОЙ... (К вопросу о развитии эмоционально-чувственной сферы личности школьника на уроках литературы и во внеурочной деятельности)

Аннотация: в статье осмысляется проблема развития эмоционально-чувственной сферы личности школьника в современной социокультурной ситуации в условиях тотальной цифровизации. Рассматриваются актуальные вопросы перцепции и понимания текста как источника культурных, авторских и личностных смыслов, методические подходы к организации процесса общения с художественным произведением. Приводятся примеры использования эффективных методов, приемов, способов текстовой, интерпретационной и рефлексивной деятельности на уроках литературы и во внеурочном пространстве.

Ключевые слова: развитие личности, эмоционально-чувственная сфера, ценностно-смысловой подход, чувственный опыт, текст культуры, личностный смысл.

В «сетевой» век, в эпоху глобальной, тотальной, часто агрессивной цифровизации все более ощущается дефицит вербальных форм коммуникации. Эту проблему мы часто обсуждаем с коллегами-филологами на курсах повышения квалификации, на семинарах, конференциях, педагогических форумах. Эта тревожная тенденция прослеживается и в массовой школьной практике, где доминирует сегодня *информационный*, а не *ценностно-смысловой подход* [5] и часто форма (современные цифровые технологии, платформы и сервисы, в том числе и искусственный интеллект) вытесняет и обесценивает содержание. Чем это обобщается? Не только духовно-нравственными, ценностными потерями, но и бедностью, недоразвитостью или даже неразвитостью эмоционально-чувственной сферы современных школьников, дефицитом эмоциональной отзывчивости, эмоционального взаимопонимания. И это при том, что во многих семьях сегодня нет «привычки к труду благородному» — чтению, отсутствует или не системно *семейное речевое воспитание* [1], а личностное пространство и общение ребенка ограничены соцсетями, наполнены примитивными, некачественными по содержанию интернет-текстами.

Как доказал Л. С. Выготский, автор историко-культурной концепции, развитие личности происходит в процессе *инкультурации* — личностного освоения способов мышления и действий, составляющих культуру, при *опосредующей роли языка* [7], который выступает интегратором культурных смыслов, универсальным инструментом смылосозидания, развития и саморазвития человека. Опосредованное освоение культуры, в том числе эмоциональной, погружение, «врастание» личности в культуру начинается, как известно, с раннего детства. «Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно чрез посредство

194 | отечественного языка, и наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только чрез посредство той же среды — отечественного языка», — утверждал К. Д. Ушинский в замечательной учебной книге «Родное слово», не утратившей своего актуального звучания и сегодня [15: 286]. И вхождение это должно быть эмоционально окрашенным, через чувства и душу ребенка, чтобы знание (а не информация — заметим, существенная разница!) было личностно освоено и присвоено школьником, стало частью его духовной и ценностно-смысловой вселенной. И потому педагогу необходимо не только передать то или иное предметное или понятийное содержание, но и, активизируя чувственное восприятие, вызвать у ребенка личностный *интерес* и эмоциональный отклик к этому содержанию путем *переживания как деятельности* (Ф. Е. Васильюк [3]) и способа существования *личностного опыта* (В. В. Сериков [11]), путем *продуцирования образных представлений*. Этот способ мотивирования В. К. Вилюнас называет *мотивационным опосредствованием* [4]. Чтобы культурные и ценностные смыслы, эксплицированные в художественном тексте, с которым общается ребенок на уроке или во внеурочном пространстве, нашли «отклик и опорную точку в его переживании» (С. Л. Рубинштейн [14: 127]), стали частью его *внутреннего, чувственного опыта*, содержание которого составляют, по А. М. Новикову, чувственные знания (знания на уровне ощущений, восприятий, образов [10]). Учитывая предметную специфику литературы как учебной дисциплины, можно утверждать, что для обогащения внутреннего, чувственного опыта важно развивать *воображение и образное мышление* школьников, формировать у них следующий ряд умений: умение чувствовать состояние и переживания героя произведения; умение выразительно, осмысленно читать; умение вербализовывать чувственный опыт (словесно выражать ценностное отношение); умение устанавливать ассоциативные связи образов переживания. Особенно актуально это в связи с тем, что у детей «цифрового поколения», как доказывают психологические исследования, недоразвита именно эмоционально-чувственная сфера либо активны лишь чувственно-образные восприятия, рефлексивно стимулируемые в гипертекстуальной виртуальной среде визуальными изображениями, видео- и аудио-текстами, звуковыми образами и т. д. К тому же, заметим, в современном обществе — обществе «информационном», «постиндустриальном», «технологизированном», «технократическом», как определяется оно сегодня, в *полидискурсивном* мире — мире текстов, «мимикрирующих» и «ускользающих» смыслов, все более прослеживаются *личностная смысловая децентрация*, проявления *обезличенности, нивелирования и унификации сознания* человека, который живет, в сущности, в мире языковых симулякров и фреймов. Чем это можно объяснить? Как утверждает А. В. Соколов, *мультимедийность*, которая представляет собой третий (наряду со словесностью и книжностью) уровень коммуникативной культуры, «угрожает примитивизацией и инфантилизацией массовых аудиторий» [13: 117]. По словам А. Г. Бермус, в современной *постмодернистской формации* «гуманитарное знание утрачивает абсолютный центр, концентрируясь вокруг индивида и обеспечивая его средствами коммуникации, рефлексии, выработки стратегии существования» [2: 13]. Гуманитарное знание, репрезентуемое в культурных знаково-символических текстах, обогащенное личностно освоенными, жизненно значимыми смыслами,

закрепленными в *метаязыке* и *языковом опыте*, становится затем ценностной основой *поведенческих текстов* [6], которые оформляют и выражают взгляды, мировоззренческую и жизненную позицию школьника, его социальную активность и профессиональную ориентацию. Поведенческие тексты представляют собой продукт соединения проективного и рефлексивного начал смылосозидания, процесса познания с самопознанием и погружением в контекст личной жизни.

В распространенных сегодня формах взаимодействия, в том числе и сетевых, полноценная коммуникация по сути вытесняется смысловым свертыванием, редуцированием, «спрессовыванием» информации в ущерб, общекультурным, гуманитарным ценностям. Вот почему так востребованы сегодня *гуманитарные стратегии*, которые позволяют организовать *смыслоориентированный образовательный процесс*, базирующийся на текстовой природе культуры (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман), понимании текстов культуры как механизма смылосозидания, которое невозможно без *эмоционально-ценностного отношения к миру* (И. Я. Лернер [9]).

Исходя из этого, задача учителя видится нам в том, чтобы в процессе обучения литературе, организуемом на основе *ценностно-смылового подхода*, создать условия для личностного диалога с художественным произведением, который начинается с эмоционального погружения в текст, его переживания и проживания. Этот этап должен предшествовать анализу текста как относительно завершенного образа мира, «работе понимания» [8] и выражению *личностной субъектности* в создании обучающимися вторичных, «встречных», поведенческих текстов [5]. В перцептивном процессе живые (и часто непредсказуемые) эмоции учеников может вызвать и сам текст, звучащий в исполнении учителя, мастеров слова или, например, современных музыкантов (стихотворение В. Маяковского «Лиличка!», к примеру, в исполнении группы «Сплин» или «Реквием» М. Цветаевой — Мариам Мерабовой), и музыка, создающая на уроке эмоциональный фон, и визуальный ряд (картины, иллюстрации к произведениям и др.). И конечно, сами эмоции литературных героев порождают ответные живые и естественные эмоции читателей-учеников. Например, в диалоге Евгения Онегина с генералом — мужем Татьяны — они выражены риторическими вопросами и риторическими восклицаниями «Ужель она?», «Как!», «Так ты женат!», «Ужель та самая Татьяна? Та девочка... иль это сон?», «Но точно... Нет...». Оценочная фраза «Как изменилася Татьяна...» может стать темой мини-размышления, предложенного ребятам: «Изменилась ли Татьяна? Выразите и аргументируйте текстом свою позицию» или итогового сочинения на тему «В чем, на ваш взгляд, истоки трагедии Евгения Онегина?».

При выборе текстов (а Федеральная рабочая программа предоставляет учителю русского языка и литературы право выбора, и выбор этот весьма широк и за счет диапазона литературных текстов, и благодаря отведенным в рамках Программы резервным часам), а также средств и приемов мотивационного опосредствования необходимо учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся [12], специфику «психофизиологической речевой организации индивида» (Л. В. Щерба). У большинства пятиклассников живой эмоциональный отклик вызывают, например, отечественные и зарубежные сказки и сказочная проза (Л. Кэрролл «Алиса в Стране Чудес», Дж. Р. Р. Толкин «Хоббит, или Туда и обратно»), рассказы И. С. Тургенева «Муму», стихи о войне и любви и др. Эти

196 | тексты обладают большими личностноразвивающими ресурсами в силу разных причин: родовой специфики (это касается лирики как стихии чувств), близкой детям проблематики (произведения о сверстниках, о любви и дружбе), занимательности сюжета, трагической развязки («Муму»), эмоциональности стилиевой манеры автора и выразительности художественных средств, при анализе которых обязательна не только работа учителя по развитию воображения, творческой фантазии детей (что представляете вы? какую ассоциацию вызывает у вас этот образ? и т. д.), но и работа по формированию умения видеть, слышать, чувствовать Слово, а также аналитическая деятельность по определению художественной роли изобразительно-выразительных средств в тексте (какой образ создает эта метафора? с какой целью автор использует повтор? и т. д.).

Образная природа воздействия текста культуры на душу позволяет педагогу активно привлекать ресурсы развития эмоционально-чувственной сферы личности посредством *диалога искусств*, тем более что сочинение 11.5 в новой модели ЕГЭ по литературе предполагает наличие у экзаменуемого опыта такого сравнительного сопоставления произведений литературы как искусства слова — и изобразительного искусства, театральной постановки, киноверсии. В частности, при изучении булгаковского романа «Мастер и Маргарита» целесообразно организовать просмотр фрагментов кинофильмов разных лет или замечательных иллюстраций к произведению Нади Рушевой. Разные творческие интерпретации одних и тех же образов, сюжетов, сюжетных линий или деталей порождают лабиринт смыслов, началом к которым была эмоциональная перцепция, спроектированная учителем и подключающая воображение и ассоциативное мышление ребят. Продолжением может стать беседа или творческая работа на тему «Образы романа «Мастер и Маргарита» в киноискусстве», «Булгаковский мир в иллюстрациях Нади Рушевой», «Мой Булгаков», «Мой Мастер» и т. д. Источником личностной рефлексии, сначала, возможно, у многих только эмоциональной, а потом интеллектуализированной, могут стать конкретный, эмоционально «заряженный» фрагмент фильма (например, встреча Мастера и Маргариты, которая шла по Тверской и «несла в руках отвратительные, тревожные желтые цветы») или сравнение кинофрагментов (например, этот эпизод в кинопрочтениях Юрия Кары, Владимира Бортко или Михаила Локшина), которое предполагает создание учителем образовательной ситуации: читатель-одинадцатиклассник в *рефлексивной позиции*. Грамотный отбор эмоционально напряженных и ярких эпизодов важен и для понимания характера, поведения героев, особенности авторской оценки и авторской позиции. Работа над осмыслением *своих* Мастера и Маргарита может быть организована и в самых разных формах внеурочной деятельности по предмету: например, творческая Мастерская для педагогов, старшеклассников и их родителей «Мастер ее и его Маргарита», которую проводила я совместно с сотрудником Института развития кино и медиа. Большим личностноразвивающим потенциалом обладают, по нашему убеждению, и творческие задания такого типа: «Подберите музыку к стихотворению А. С. Пушкина «Зимний вечер». Мотивируйте свой выбор»; «Проиллюстрируйте эпизод любимого произведения», «Какой памятник и где вы поставили бы своему любимому герою?» и др.). Они позволяют поступательно осваивать механизмы понимания и способы взаимодействия с текстами как хранителями культурных кодов, такие как: анализ (лингвистический, семиотический, концептуальный,

филологический и др.), интерпретация в разных контекстах (общекультурном, авторском, личностном), создание вторичных и «встречных» текстов, разнообразные виды языкового творчества.

Так происходит становление эмоциональной культуры школьника как условие и результат процесса формирования субъектности человека, который на уроках литературы и во внеурочном пространстве развивается и выражает себя в разных ипостасях: как *«личность чувствующая»*, *«личность понимающая»* и *«личность творящая»* — мир, текст, другого, социум, себя, индивидуальное Я.

Литература

1. Аксарина Н. А. К вопросу о популяризации семейного речевого воспитания // Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации: Сборник Межрегиональной конференции. — Тюмень: ТГУ, 2010. — Ч. 1. — С. 91–97.
2. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. — М.: Канон+: Реабилитация, 2008. — 384 с.
3. HYPERLINK: <http://psylib.org.ua/books/vasif01/index.htm>
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: МГУ, 1984. — 200 с.
5. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М.: МГУ, 1990. — 259 с.
6. Володина Е. Н. Ценностно-смысловой подход к преподаванию литературы в школе в век «цифры» и способы его практической реализации. — Тюмень: ТОГИРРО, 2024. — 40 с.
7. Володина Е. Н. Языковое развитие личности в условиях модернизации общего образования: теория и практика. Научная монография. — М.: ФЛИНТА, 2016. — 247 с.
8. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–12.
9. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и ее образование. — 1997. — № 3. — С. 42–52.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
11. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — М.: ИЭТ, 2013. — 268 с.
12. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В. В. Сериков. — М., 1998. — 182 с.
13. Сергеева О. А. Особенности развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников. — Ярославль: Кацлер, 2011. — 75 с.
14. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 461 с.
15. Рубинштейн С. Л. О понимании / Проблемы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
16. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся / Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1974. — С. 269–342.

NOT A SINGLE “FIGURE”...**(On the issue of the development of the emotional and sensory sphere of a student’s personality in literature lessons and extracurricular activities)**

Abstract: The article discusses the problem of developing the emotional and sensory sphere of a student’s personality in a modern socio-cultural situation in the context of total “digitalization”. The current issues of perception and understanding of the text as a source of cultural, authorial and personal meanings, methodological approaches to the organization of the process of communication with a work of art are considered. Examples of the use of effective methods, techniques, and methods of textual, interpretive, and reflective activity in literature lessons and extracurricular activities are given.

Keywords: personality development, emotional and sensory sphere, value-semantic approach, sensory experience, cultural text, personal meaning.

РОССИЙСКАЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ О РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация: статья посвящена использованию обогащенных культурными отсылками аудиовизуальных материалов в процессе преподавания русского языка как иностранного. Анализируется их роль в формировании социокультурной компетенции иностранных студентов, а также способность подобных материалов приобщить к атмосфере русской культуры и истории. Особое внимание уделяется мультсериалу «Приключения Пети и Волка», который не только поможет улучшить лингвистические навыки, но и сделает эффективнее изучение грамматических тем и работу с произношением. Использование данного мультфильма на занятиях позволит активизировать интерес и мотивацию к изучению языка и русской культуры, а также способствует адаптации в русской языковой среде.

Ключевые слова: фоновые знания, аудиовизуальный материал, культуроориентированность, мультфильм, языковая среда.

Использование аутентичных материалов, в том числе и аудиовизуальных, стало традиционным для преподавателей русского языка как иностранного, что объясняется необходимостью *создания для обучаемого лингвистического и культурного контекста* страны изучаемого языка. Указанные контексты остаются неотъемлемыми компонентами в изучении иностранного языка, особенно это важно при презентации русской культуры в иностранной аудитории, формировании межкультурной восприимчивости студентов-иностранцев и развитии межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. Исследователи С. С. Владимирова и А. П. Иванова предлагают в целях совершенствования межкультурной восприимчивости «применять культуроориентированную и исследовательскую виды деятельности, так как эти виды деятельности предполагают участие обучающихся в роли субъекта образовательного процесса» [4: 75].

Наиболее востребованными в практике аудиторной работы стали художественные и мультипликационные фильмы (далее — фильм и мультфильм), в которых сочетание языка, культуры и коммуникативных ситуаций является релевантным уровню владения иностранцами русским языком как иностранным (далее — РКИ).

Фильмы и мультфильмы являются *идеальным материалом для дискуссии (выход в речь)*, так как актуализируют изученный языковой материал, предлагают образец для подражания и поведения в конкретной коммуникативной ситуации, мотивируют на высказывание о собственном отношении к демонстрируемому поведению в заданных обстоятельствах. Особенно важным становится знакомство с российской действительностью и принятие моделей поведения носителей языка (формирование толерантности) в группах обучаемых из отдаленных уголков мира, а также создание языковой среды при работе за пределами Российской Федерации.

Традиционными на занятиях по РКИ стали классические советские фильмы («Москва слезам не верит», «Служебный роман», «Кавказская пленница», «Ирония судьбы» и другие), о работе с некоторыми из которых подробно написано в учебных пособиях по работе с фильмами в иностранной аудитории [2; 5; 6], а также популярные образцы советской мультипликации («Винни-Пух», «Трое из Простоквашино», «Приключения кота Леопольда» и т. д.). Современные продукты кинематографа и мультипликации также не остаются в стороне, например, преподаватели активно используют фильмы «Питер-ФМ», «Брат», «Москва, я люблю тебя», «Елки», «Он-дракон», а среди мультфильмов — «Гора самоцветов», серию о трех богатырях, а также отдельные эпизоды мультсериалов «Маша и медведь» и «Смешарики».

При работе с аудиовизуальным рядом важен текст (сценарий фильма или мультфильма), если мы исходим из процессуальности текста (как реализация способности человека и как язык в действии). Текст помогает преподавателю оценить сложности диалога или монолога и, исходя из этого, построить работу на занятии. В методике применения аудиовидеоматериалов выделяют три этапа работы над ними:

- преддемонстрационный этап (вступительная беседа, снятие трудностей, подготовка к восприятию материала);
- демонстрационный этап (восприятие аудиовизуального ряда);
- последедемонстрационный этап (контроль понимания прослушанного текста).

Особое внимание при работе с данным типом материалов следует уделять тому, что аудирование — это самый сложный вид деятельности. Однако данная система не раскрывает полностью того, на чем следует акцентировать внимание обучающихся — контекст, подтекст и гипертекст. Поэтому становится важным не только снятие языковых (лексических и грамматических) трудностей, на чем большинство разработок останавливаются. Аутентичные материалы создаются «носителями для носителей», поэтому фильмы и мультфильмы содержат отсылки к общекультурному багажу носителей языка и культуры, что является имплицитной информацией для иностранцев. Имплицитность, по мнению И. А. Шалудько, «это не только проявление общего принципа информативности и результат действия тенденции к компрессии языкового материала текста, но и имманентное свойство текста, отражающее лингвистические закономерности формирования смысловой и синтаксической структур текстового целого» [13: 14]. На среднем и продвинутом этапах обучения становится важно обращать внимание обучающихся на контекст и подтекст для включения иностранцев в языковую среду. Во время работы с эпизодом фильма или мультфильма, или с одной из серий необходимо также знакомить с «гипертекстом» аудиовизуального материала.

Остановимся подробнее на фоновых знаниях, которые объединяют широкий круг явлений действительности и которые невозможно раскрыть через объяснение ситуации (контекст) или пояснения, происходившего ранее (гипертекст) в фильме или мультфильме. На сегодняшний день существует несколько подходов к проблеме ознакомления обучающихся с фоновыми знаниями. Сам термин «фоновые знания» возник как перевод словосочетания «background knowledge», под которым зарубежные методисты понимают все знания языковой личности по поводу окружающего мира. Согласно определению, данному О. С. Ахмановой, фоновые

знания — это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [11: 498]. По мнению Г. Д. Томашина, именно реалии «являются компонентом фоновых знаний, необходимых для понимания иноязычного текста» [12: 5]. К реалиям он относит «названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и тому подобное» [12: 5].

По-другому к проблеме фоновых знаний подходят Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. В своей работе «Язык и культура» они говорят о лексическом фоне как «совкупности непонятных семантических долей — элементарных понятий» [1: 65].

А. Н. Крюков призывает не ограничивать понимание фоновых знаний конкретными языковыми единицами: фоновое знание не должно обязательно быть привязано к какому-то определенному слову [8].

В нашей работе мы определяем *фоновые знания как лексически выраженные знания, необходимые для понимания иноязычного текста, которые являются основой языкового общения. Сюда мы относим как прецедентные для русской языковой среды имена и названия, а также все, что обладает лексическим фоном и вызывает какие-либо ассоциации у носителей языка.*

Далее на примере разбора трех серий *российского мультипликационного комедийного фантастического сериала* (2018 — н. в.), созданного анимационной студией «Союзмультфильм» совместно с создателем первых сезонов «Смешариков» А. В. Лебедевым. Сериал ориентирован на подростков, но концепция сюжета (путешествие по разным параллельным мирам) роднит его с американским комедийным научно-фантастическим сериалом для взрослых (с 2013 года), в чем часто упрекают отечественный сериал. Однако можно выделить ряд отличий между этими сериалами, где отечественный мультфильм имеет позитивный и жизнеутверждающий настрой.

Таблица 1

Сравнение мультфильмов

	<i>Рик и Морти</i>	<i>Приключения Пети и Волка</i>
Главные герои	<i>Циничный и безумный ученый Рик Санчес и его наивный, капризный и неуверенный в себе внук Морти</i>	<i>Добрый и отзывчивый мальчик Петя и сказочный Волк, который может путешествовать по разным мирам, но только для решения чужих проблем</i>
Общие черты	<i>Существует бесчисленное количество миров, в каждом из которых события пошли по-своему. У главных героев есть семья и дом/квартира их постоянного проживания.</i>	

	<i>Рик и Морти</i>	<i>Приключения Пети и Волка</i>
Отличные черты	<ol style="list-style-type: none"> 1. семья состоит из Рика, его дочери и зятя, внуки Саммер и внука Морти 2. инфантильность главных и второстепенных героев и безразличие к чужим проблемам 3. часто впадают в гнев и депрессию 4. ненавидят себя или весь остальной мир, безумный и черный юмор 5. уничтожение противников (в основном монстров и пришельцев), любыми доступными способами 	<ol style="list-style-type: none"> 1. семья состоит из бабушки Николая Семеновича, его дочери Варвары и зятя Виктора Семенова (родители Пети) 2. ответственность главных героев за судьбу обратившихся к ним за помощью 3. находчивость, бескорыстность и беспристрастность героев 4. отсылки к русской народной и мировой культуре, большое количество героев сказок, мифов и эпосов обращаются за помощью к главным героям

Как видно из сравнительной таблицы отечественный мультфильм отличается от западного аналога и не носит деструктивный характер для зрителей, что позволяет включать его в учебный процесс по РКИ как по сюжетным (ситуативным) особенностям серии (тематическая наполненность соответствующей лексикой и грамматикой — город и транспорт, спорт, еда и др.), но и на основе проблемы, которая анализируется в серии (от бытовых и семейных проблем до философских). С точки зрения преподавателя РКИ мультфильм «Приключения Пети и Волка» обладает не только содержательной, но и смысловой нагрузкой, в нем содержатся ключевые для носителей русского языка и культуры ценности и символы, что позволяет развить работу над каждой серией вширь и вглубь, что мы и продемонстрируем далее.

На примере трех десятиминутных серий «Дело о рыцарях круглого стола» (64 серия), «Дело о клонах» (21 серия) и «Дело о пушинке» (73 серия) мы продемонстрируем порядок раскрытия контекста, подтекста и гипертекста (при однократном и многократном обращении к мультипликационному сериалу). Тексты (сценарии) серий вы сможете скачать по ссылке <https://cloud.mail.ru/public/ymri/QwoRmwzUK>

Во-первых, при однократном обращении к одной из серий, следует описать экспозицию (кто главные герои, куда и почему они идут, особенности мультфильма).

Мальчик по имени Петя (Петр) путешествует со сказочным Волком по разным мирам и решают проблемы других персонажей мультфильма. У Пети есть папа, мама и бабушка. Они живут в Санкт-Петербурге.

Во-вторых, в начале преддемонстрационного этапа следует снять языковые трудности: новые слова, объяснить сленг или сокращения, познакомить с устоявшимися выражениями и прочее. В данных эпизодах сложность представляют абстрактные

понятия, которые крайне трудно семантизировать. Например, в более философской серии о пушинке трудность для семантизации представляют следующие слова и выражения: одиночество, судьба, сопротивляться, пункт назначения и другие.

В-третьих, глубина и порядок отработки в упражнениях новых слов и выражений зависит как от уровня владения языком, так и от целей урока. Возможно, использование отдельных эпизодов серии для работы по теме урока, поэтому данный этап может быть даже упущен.

При создании упражнений следует учитывать орфографию, фонетику и грамматику вводимых единиц, а также связь с уже известными словами, что, по мнению И. В. Рахманова [9], накладывает некоторые трудности на создание упражнений с такой вводимой лексикой. Что следует учитывать при создании системы упражнений:

1. Необходимость репродуктивного или рецептивного усвоения слов.
2. Прогнозируемые трудности в восприятии слов.
3. Нарастание трудностей в освоении слова.
4. Разносторонняя работа над словом.
5. Приемственность с уже известными словами [9: 145].

При обучении рецептивным видам речевой деятельности все виды умений можно подразделить на два типа, считает Е. И. Дмитриева. К умениям первого типа она относит:

- вероятностное прогнозирование;
- нахождение в тексте специфической информации для ее последующего использования;
- понимание главного, наиболее существенного в тексте.

К умениям второго типа, по ее мнению, можно отнести:

- полное понимание всех основных и второстепенных фактов, их осмысление и запоминание;
- использование вокабуляра для развития стратегий предвосхищения;
- идентификация маркеров дискурса;
- уяснение замысла и позиции автора [3].

Все указанное выше необходимо учитывать при создании упражнений, релевантных целям и задачам урока.

Переходя в демонстрационному (просмотровой) этапу, следует опираться на уровень владения обучаемыми русским языком как иностранным:

1. Количество просмотров. Во время первого просмотра обучаемые понимают общее содержание (герои, ситуация и тема общения), а во время второго просмотра находят детали происходящего на экране.
2. Выполнение учебных заданий к эпизоду (заполнение пропусков в диалоге, ответ на вопрос(ы), восстановление правильного порядка реплик и т. д.).

В статье, посвященной особенностям работы с аудиовидеоматериалами на данном этапе, Н. Н. Романова и И. О. Амелина приводят систему заданий для взаимосвязанного обучения языку и речевой деятельности:

- аудирование и говорение (ответы на вопросы, установление истинности/ложности и т. д.);
- аудирование и чтение (восстановление правильного порядка фраз, соотнесение картинок из фильма и реплик и т. д.);
- аудирование и письмо (восстановление пропусков в тексте, письменная фиксация необходимой информации);
- аудирование и фонетика (ответы на вопросы, восстановление пропусков в тексте с последующим его выразительным чтением);
- аудирование и лексика (исправление неверной информации и выразительное чтение диалога, установление факта употребления слова в тексте фрагмента, объяснение значения данной лексемы);
- аудирование и грамматика (ответы на вопросы) [10: 31].

Используя отрывки из мультфильма «Приключения Пети и Волка», мы можем составить свои собственные задания для каждого из эпизодов. При просмотре по частям обучаемые могут забыть о том, что происходило в предыдущих частях, поэтому необходимо напоминать о событиях начала серии. Так, гиперссылкой будет, например, напоминание о целях создания нескольких клонов Петей, значение их цветных значков и соответствие поведения данных клонов во время «восстания».

Последемонстрационный этап, при наличии, например, прецедентных имен, как в серии про рыцарей, следует сопроводить информационной справкой, но перед этим узнать, знакомы ли обучаемые с ними. Так для студентов из Европы имена Ланселот, Тристан и Парсифаль — не являются новыми, однако для студентов из азиатских стран эти имена, если и знакомы, то звучат отлично от языка-оригинала, поэтому следует уделить им внимание.

В данном случае мы предлагаем использовать наглядность, чтобы обучаемые нашли соответствия тому, о чем прочитали выше, например, найти соответствия с изображениями новых персоналий или лексики.

Последемонстрационный этап направлен на проверку понимания лексико-грамматических особенностей текста, а также на понимание того, что происходит на экране, поэтому необходимо раскрыть контекст и подтекст эпизода. Так, в серии «Дело о клонах» причиной появления клонов послужил конфликт «отцов и детей» из-за плохой успеваемости Пети, так как все свободное время он путешествует по мирам с Волком. После просмотра первого отрывка может сложиться впечатление, что родители очень строги к сыну, однако после просмотра второй части серии обучаемые поменяют свое мнение, поскольку родители, наказывая сына, очень страдают. В контексте данной ситуации можно обсудить вопросы воспитания в России и в странах, откуда приехали учащиеся, а также примеры из литературы, например, роман И. С. Тургенева «Отцы и дети» или само название — «конфликт отцов и детей» (почему родители и дети не могут договориться, как поступать родителям, как вести себя детям и т. д.).

Во время просмотра могут встречаться устойчивые выражения русской разговорной речи, которые непереводаемы. В целях создания упражнений к ним мы пользовались учебным словарем [7]. Например, выражение «Еще бы!» («Дело о рыцарях...», 3 эпизод), которое «выражает твердую уверенность, убежденность в закономерности

сказанного собеседником (= Да, конечно)» [7: 32]. Можно дать обучающимся самим догадаться о значении, если уровень владения языком не позволяет это сделать, предложить выбрать из нескольких вариантов.

После просмотра всей серии можно обсудить изменение в отношении Пети к рыцарям. Можно попросить подписать картинки моментов общения между героями, представленными в виде скриншотов из мультфильма.

Если позволяет уровень владения русским языком и уровень знакомства с культурными, этическими или философскими явлениями и понятиями, можно уделить время более глубокому обсуждению по теме. Например, послушать отрывок из оперы (Рихард Вагнер «Тристан и Изольда» или «Парсифаль»), созданных по мотивам легенд, обсудить этичность создания и уничтожения клонов (то есть искусственно созданного человека), а также законность создания копий человека, поразмышлять о трудностях самоопределения в жизни и их преодоление, рассказать о личном опыте поиска себя и своего пути или выбора профессии.

Таким образом, каждая серия становится урокообразующей основой для выхода в речь, так как разнообразие тем и событий, которые затронуты в сюжете каждой из серий, позволяют не только проработать текст (сценарий), но и эксплицировать контекст и подтекст сюжета. Важной особенностью данного мультсериала является насыщенность культурными и историческими деталями, которые дают возможность отойти от мультфильма к обсуждению серьезных — этических и философских — вопросов, что актуально на среднем и продвинутом этапах обучения.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиантемы. — М.: Индрик, 2005. — 1040 с.
2. Глебова Н. Н., Орехова И. А. О русских фильмах по-русски. Пособие по развитию речи. — М.: Русский язык. Курсы, 2022. — 176 с.
3. Дмитриева Е. И. Некоторые аспекты профильно-ориентированного обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. — URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/28.pdf (дата обращения: 05.04.2025).
4. Владимирова С. С., Иванова А. П. Культуроориентированная и исследовательская деятельность в развитии межкультурной восприимчивости студентов-иностранцев // Русский язык за рубежом. 2022. — № 2 (291). — С. 74–80.
5. Кабьяк Н. В. Любимые советские фильмы на уроке РКИ: учебное пособие / научн. ред. Л. Л. Андреева. — М.: Флинта, 2022. — 392 с.
6. Кирик С. В. Смотрим фильмы о войне. — СПб.: Златоуст, 2024. — 66 с.
7. Колосько Е. В., Попкова Е. Д., Федотова Н. С. Учебный словарь устойчивых выражений русской разговорной речи. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — 91 с.
8. Крюков А. Н. Фоновые знания и языковая коммуникация // Этнопсихолингвистика. — 1988. — С. 19–34.
9. Очерки по методике обучения немецкому языку (для педагогических вузов) / под ред. И. В. Рахманова. — М.: Высшая школа, 1974. — 244 с.
10. Романова Н. Н., Амелина И. О. Демонстрационный (просмотровой) этап работы с аудиовидеоматериалами при обучении деловой коммуникации в рамках

- 206 вузовского курса РКИ // Научный результат. Педагогика и психология образования. — Т. 2. № 1, 2016. — С. 29–34.
11. Словарь лингвистических терминов / сост. О. С. Ахманова. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — 608 с.
 12. Томахин Г. Д. Реалии — американизмы. Пособие по страноведению: учебное пособие для институтов и факультетов иностранного языка. — М.: Высшая школа, 1988. — 239 с.
 13. Шалудько И. А. Имплицитность как принцип текстообразования и анализа литературного текста (на материале испанских литературных памятников XII–XVII вв.): дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 2017. — 600 с.э

Volchek A. V.

The Herzen State Pedagogical University of Russia

RUSSIAN ANIMATION SERIES IN RSL CLASSES IN DEVELOPING BACKGROUND KNOWLEDGE OF RUSSIAN CULTURE

Abstract: The article is devoted to the use of audiovisual materials enriched with cultural references in the process of teaching Russian as a foreign language. It's importance in developing the socio-cultural competence of foreign students is shown, as well as the ability of such materials to introduction to the atmosphere of Russian culture and history. Particular attention is paid to the animated series "The Adventures of Petya and the Wolf", which is not only help to improve linguistic skills, but also help supplement grammar topics and improve pronunciation. Using this series in classes will help to activate interest and motivation for learning Russian and culture. It also helps to adapt in Russian language environment.

Keywords: background knowledge, audiovisual material, cultural orientation, animation, language environment.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ

Аннотация: в статье говорится о языковых проблемах, которые можно заметить сегодня в языке СМИ. Речь идет об изменениях норм языка, о смешении публицистических жанров, о смешении стилей, о новых языковых формах, об использовании языковой игры, иронии, стеба.

Ключевые слова: языковая норма, публицистический стиль, языковая игра.

Сегодня существование единого публицистического стиля вызывает сомнение. Каждый функциональный стиль должен иметь формальные признаки, по которым можно определять функциональную принадлежность того или иного текста. Например, последовательное использование элементов-терминов и логическая последовательность изложения являются характерными чертами научного стиля; а подробное изложение всех деталей, предельная формализация и точность объединяют тексты делового стиля.

Стабильность публицистического стиля важна, так как СМИ формируют представление о нормах русского литературного языка. Можно определить язык СМИ как «универсальный по тематике, синкретический по соотношению элементов устной и письменной речи и полифункциональный по стилистике» [3: 42]. Современное разнообразие влияет на специфику создаваемых текстов, на их стилистическое и тематическое разнообразие. В настоящее время наблюдается стилевое и жанровое смешение публицистических текстов. Сегодня не существует таких форм как фельетон, очерк, памфлет, обозрение и др. Ирония является ведущей стилистической чертой современного публицистического стиля, мы живем в «смеющейся» эпохе, когда иронически описываются даже трагические события, можно столкнуться с примерами «тотальной иронии» или «стеба». Для придания иронического оттенка журналисты часто придумывают новые слова, вводя их в нейтральный текст. Например, *обычно пляжующиеся выходят к реке около полудня. Чтобы не вызывать подозрений, крадун брал в машину ребенка*. Широкое применение языковой игры размывает иронический пафос. Журналисты играют со словами и в слова в поисках свежих, необычных номинаций для лиц и фактов, ломают традиционные модели словообразования, грамматики, снимают табу на сочетаемость слов. Стремление сделать свой текст интересным, оригинальным, запоминающимся — это одна из тенденций современной публицистики, однако диапазон средств для формирования оригинального текста невелик — это ирония, использование окказионализмов, смешение стилей.

Использование стеба соответствует также еще одной заметной тенденции в развитии СМИ — усилению развлекательности. Эта тенденция настолько существенна и всеохватна, что «некоторые специалисты (в основном западные) главной функцией СМИ считают развлекательную функцию, а не информативную». Авторы стремятся не только информировать своего читателя, но и позабавить его. Отсюда такое широкое использование интересных, забавных, курьезных фактов. Если само по себе

208 | сообщение ничуть не забавно, то его можно сделать таковым, используя различные приемы, языковые средства, которые относятся к категории стеба. Можно весело и интересно рассказывать о самых серьезных вещах, однако далеко не каждый журналист обладает необходимым мастерством и автоцензурой, что помогает определить ту грань, которая отделяет забавное от пошлого и неприличного.

Быстрая передача социальной информации и сама жанровая система СМИ претерпевает изменения. Возникают межжанровые и внежанровые образования. Сюда относятся публицистический диалог, повторяющий драматургическое повествование с такими характеристиками как несколько действующих лиц, конфликт как системообразующий элемент, сочетание литературной и разговорной речи. Нередко сам журналисты не могут понять в каком жанре они работают, и тогда такая публикация называется не статья, очерк или репортаж, а просто «материал».

Источником трансформации жанров следует признать изменение в содержании диалога прессы и аудитории, а также серьезное влияние экономических регуляторов деятельности, изменение правового статуса СМИ, плюрализм читательских интересов и существенное расширение тематического диапазона.

Дробление тематики, дробление аудитории приводит к дроблению прежде единых средств выражения. Таким образом мы можем наблюдать процесс, называемый языковой фрагментацией. Джон Данн, профессор университета в Глазго анализирует современное состояние СМИ и указывает на благоприятные условия для развития языковой фрагментации: «Этот процесс состоит из трех элементов. Во-первых, региональные языки и диалекты, не имеющие доступа к СМИ, или появляющиеся там только в местном или региональном масштабе. Во-вторых, всевозможные жаргоны и сленги, профессиональные и полупрофессиональные языки и другие нестандартные формы выражения. В-третьих, новые языковые формы или созданные специально для новых СМИ, или находящиеся там самую удобную сферу применения» [2: 21]. Автор полагает, что для нормального общения каждому человеку придется знать и использовать несколько различных «языков».

СМИ из «коллективного организатора, агитатора и пропагандиста» превратились в коммерческое предприятие, которое стремится не только к самоокупаемости, но и к максимальной прибыли. Чем шире аудитория, тем больше прибыль. Соответственно будут использовать те способы выражения, которые понятны, доступны максимальному количеству читателей или слушателей. Это касается и телевизионных передач, ориентированных на максимально широкую аудиторию. Это приводит к нивелировке средств выражения, выбору наиболее нейтральных, часто клишированных вариантов, что сближает публицистический стиль с деловой речью в информационных жанрах. Клише всегда использовались в публицистике как средство и номинации, и оценки и можно говорить о замене корпуса клишированных средств выражения, свойственных советской печати, но сам принцип формирования и использование клиширования остается прежним.

Что еще может трансформировать публицистический стиль? Это отмена цензуры и автоцензуры. Отсутствие идеологической доминанты и необходимости вести пропаганду приводит к существенному изменению лексики и фразеологии. Отсутствие цензуры снимает внешние и внутренние запреты на использование сниженной лексики (разговорной, просторечной, инвективной).

Влияние просторечия и различных жаргонов очень велико. «Мы являемся свидетелями и участниками того, как на смену строгой композиционной упорядоченности, жанровой соотнесенности, идеологического баланса в публицистику пробирается свобода, порой граничащая с хаосом, а вместе с ней композиционная, жанровая и смысловая неразбериха, в основе которой лежит сенсационность, непредсказуемость нашего времени, времени глубоких перемен и потрясений».

Однако на смену цензуре могут прийти иные формы ограничения речевой свободы, которые сегодня набирают силу в западных СМИ. Речь идет о требованиях политической корректности, которые нередко выглядят гораздо более жесткими, чем идеологические цензурные ограничения. Исходя из требований политической корректности запрещено употребление огромного количества слов и выражений, которые могут оскорблять людей, имеющих профессиональные, гендерные, социальные или расовые характеристики.

Публицистический текст как таковой в наши дни встречается редко. Даже изложение политических новостей выглядит как деловой текст или как научный, так как политическая деятельность тесно связана не только с агитацией и пропагандой, но и с пиаром и политическими технологиями. Публицистический пафос сменяется тотальной иронией, огромным количеством приемов языковой игры, что это воспринимается как ребус, который надо разгадывать. Происходит перераспределение языковых средств, становится возможным узус, ранее недопустимый, идет широкое проникновение в письменный текст устно-разговорных и даже нелитературных средств. Все это подготавливает почву для будущего переустройства языка.

Двоякий характер нормы позволяет заново оценить один из критериев нормативного языкового явления — освященность ее общественными языковыми авторитетами (писателями, политическими деятелями), которые применяют нормы по своему усмотрению. Все время играя с нормой сознательно или из-за субъективного ее применения (обычно и то, и другое в целях выразительности), вольно или невольно выступают в качестве языковых авторитетов. Ярким примером свободного обращения с нормой служат авторские неологизмы, которые широко используются в текстах СМИ: *крадун, офицерка, шофересса, докторица, хоббировать, маньячить, каскадерить, жизнеобеспечивать*.

И здесь нельзя не согласиться с В. Г. Костомаровым, который говорил: «Стремление к объективности, оправдание наблюдаемых изменений языка не может, конечно, быть беспредельным. Переход в новое состояние неизбежен, но он должен обеспечивать преемственность литературного выражения и не разрывать веками выработанные традиции... истории известны примеры, когда гибель языков начиналась с деградации речевой практики общества» [4].

Литература

1. Винокур Г. О. Культура языка. — М.: Федерация, 1929–335 с.
2. Данн Дж. Найдем ли мы общий язык? Языковая фрагментация в эпоху глобализации // Журналистика и культура русской речи. — 2004. — № 4. — С. 18–24.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 288 с.
4. Костомаров В. Г. Мой гений, мой язык. — М.: Знание, 1991. — 64 с.
5. Муравьева Н. В. Язык конфликта. — М.: МЭИ, 2002. — 263 с.

TRANSFORMATION OF JOURNALISTIC STYLE

Abstract: The article talks about the language problems that are happening in the language of the media today. We are talking about changes in the norms of language, about the mixing of journalistic genres, about the mixing of styles, about new language forms, about the use of language play, irony, banter.

Keywords: language norm, journalistic style, language game.

РАЗВИТИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ГОВОРЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (уровень В1)

Аннотация: статья посвящена психофизиологическим механизмам говорения как одного из четырех основных видов речевой деятельности: репродукции, выбора, комбинирования, конструирования, упреждения и дискурсивности. Предлагаются примеры заданий, направленных на развитие данных механизмов, с учетом специфики профессионального профиля подготовки иностранных студентов-юристов уровня В1.

Ключевые слова: РКИ, психофизиологические механизмы, говорение, юридический профиль.

Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному предполагает не только овладение языковыми средствами, но и развитие способности использовать их в реальных ситуациях общения с целью решения коммуникативной задачи [1: 118]. Для достижения этой цели необходимо опираться на ряд методических принципов, ключевым из которых является обучение языку как деятельности. Это подразумевает рассмотрение языка не как статичной системы правил, а как инструмента для решения коммуникативных задач. Такой подход акцентирует внимание на практическом использовании языка в реальных ситуациях общения [6: 140–145].

Успешное осуществление речевой деятельности невозможно без активизации психофизиологических механизмов каждого из четырех основных видов речевой деятельности, в том числе и говорения [5]. Под говорением понимается внутренне мотивированный, строго организованный, активный процесс, предметом которого является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений явлений реального мира. Средством существования, формирования и выражения этой мысли является язык, а способом — речь [3: 73]. По Е. И. Пассову, в процессе говорения функционируют следующие психофизиологические механизмы:

1. *Механизм репродукции* — это механизм, обеспечивающий повторение языковых конструкций и смысловых элементов. В зависимости от характера воспроизведения выделяется несколько его видов: полное воспроизведение, при котором структура и содержание высказывания сохраняются в неизменном виде; частичное воспроизведение, когда используются отдельные фразы или выражения, взятые из текста без изменений; а также воспроизведение с трансформацией, при котором содержание передается с использованием новых языковых форм [5: 126]. Примером задания может послужить следующий: в рамках занятия студентам предлагается выполнить задание, направленное на развитие навыков воспроизведения информации

212 | с использованием юридической лексики и конструкций. Тема — «Обсуждение прав и обязанностей гражданина». На подготовительном этапе студенты получают текст, в котором описаны основные права и обязанности гражданина Российской Федерации, такие как право на образование, обязанность платить налоги, соблюдать законы и др. Преподаватель со студентами разбирают текст, выделяют ключевые термины и обсуждают содержание.

На основном этапе студенты работают в парах, где один из них играет роль юриста, а другой — клиента, который хочет узнать о своих правах и обязанностях. Клиент задает вопросы, например: *«Какие у меня есть права как у гражданина?»*, *«Какие обязанности я должен выполнять?»*, *«Что будет, если я не выполню свои обязанности?»*. Юрист отвечает на вопросы, используя информацию из текста. Задача юриста — воспроизвести ключевые фразы и термины без изменения их смысла (полная репродукция), а также перефразировать некоторые части текста (репродукция-трансформация). После этого студенты меняются ролями и повторяют задание.

В заключительной части занятия преподаватель обсуждает с группой, какие фразы и термины были использованы, и как их можно применять в других юридических ситуациях. Пример текста для задания может включать такие фразы, как: *«Каждый гражданин Российской Федерации имеет право на образование. Это право гарантируется Конституцией РФ. Граждане обязаны соблюдать законы. Невыполнение обязанностей может привести к административной или уголовной ответственности»*.

Это задание помогает студентам развить навык воспроизведения юридической информации, научиться использовать профессиональную лексику и конструкции в контексте реального общения.

2. *Механизм выбора* предполагает разграничение между выбором отдельных слов и речевых образцов. По мнению Н. И. Жинкина, в условиях ограниченного времени говорящий склонен использовать то, что находится «наготове», то есть наиболее доступные и привычные языковые единицы [2]. Э. П. Шубин, в свою очередь, подчеркивает, что выбор слова зависит от ситуации общения, смысловой задачи сообщения, коммуникативной цели, контекста, а также отношений между участниками коммуникации [7]. Кроме того, важную роль играет общность жизненного опыта говорящих.

Так, слово формирует ассоциативные связи с различными контекстами, и чем больше таких связей, тем выше вероятность его использования в речи. Пример задания на развитие механизма выбора: студентам предлагается ситуация, в рамках которой они работают юристами и должны составить официальный запрос в государственный орган. Преподаватель предоставляет список ключевых слов и выражений, таких как *«прошу предоставить информацию»*, *«на основании статьи»*, *«в соответствии с законодательством»*, *«запрашиваемые документы»* и др. Студенты должны выбрать из списка наиболее подходящие слова и выражения, учитывая цель запроса. После этого они составляют текст запроса, используя выбранные элементы, и обсуждают в группе, почему они сделали тот или иной выбор.

Данный тип заданий помогает студентам развить навык осознанного выбора языковых средств в зависимости от контекста и коммуникативной задачи, что

способствует формированию более гибкого и точного использования языка в профессиональной сфере.

3. *Механизм комбинирования* представляет собой процесс создания новых сочетаний слов, фраз и предложений, при котором обучающийся использует уже известные ему языковые элементы в новых, ранее не встречавшихся комбинациях. Как отмечает Ю. А. Кудряшов, этот механизм позволяет формировать словосочетания и предложения, опираясь на имеющиеся знания, но создавая при этом уникальные речевые конструкции [4]. Комбинирование может происходить на различных уровнях: на уровне отдельных слов, фраз, предложений, сверхфразовых единств (высказываний), а также на уровне темы или даже нескольких тем. Основными единицами комбинирования являются слова, синтагмы и фразы. В процессе обучения говорению особое внимание следует уделять синтагме, так как она служит базовой единицей, на основе которой строятся более сложные речевые конструкции [5: 127].

Механизм комбинирования является основополагающим, поскольку он лежит в основе таких процессов, как репродукция и выбор языковых средств. В то же время сами эти механизмы совершенствуются благодаря комбинированию. Именно способность комбинировать языковые элементы обеспечивает продуктивность речи, ее беглость и новизну. Однако важно учитывать, что комбинирование всегда происходит в зависимости от конкретной речевой задачи. Поэтому упражнения, направленные на развитие этого механизма, должны иметь коммуникативную направленность, то есть быть связаны с реальными ситуациями общения, а не выполняться исключительно ради тренировки [Там же].

В качестве задания, студентам предлагается ситуация, согласно условиям которой они работают юристами и должны составить юридическое заключение по конкретному случаю (например, нарушение трудовых прав сотрудника). Преподаватель предоставляет список ключевых слов и выражений, таких как *«нарушение трудового договора»*, *«незаконное увольнение»*, *«в соответствии с Трудовым кодексом»*, *«рекомендуется восстановить на работе»*. Студенты должны комбинировать эти элементы, добавляя собственные слова и фразы, чтобы создать связный текст заключения. После выполнения задания студенты обсуждают свои работы в группе.

4. *Механизм конструирования* тесно связан с механизмом комбинирования, но не идентичен ему. Он выполняет вспомогательную функцию и активизируется в тех случаях, когда требуется изменить уже произнесенную фразу или ту, которая возникла в сознании говорящего, но была отвергнута из-за ее несоответствия определенным условиям. Такими условиями могут быть, например, реакция слушателя, тактические цели говорящего, стилистические особенности речи и другие факторы.

Пример задания на развитие механизма конструирования: студенты работают в группах по три человека, где один студент играет роль юриста, второй — клиента, а третий — наблюдателя. Клиент обращается к юристу с жалобой на несправедливое увольнение. Юрист начинает объяснение, используя сложные юридические термины, например: *«Ваше увольнение может быть оспорено в судебном порядке на основании статьи 81 Трудового кодекса РФ»*. Клиент выражает непонимание и просит объяснить проще. Задача юриста — перестроить свою речь, используя более доступные

214 | формулировки, например: «Вы можете обратиться в суд, чтобы оспорить увольнение, если считаете, что оно было незаконным. Для этого нужно подать заявление и предоставить доказательства». После выполнения задания наблюдатель дает обратную связь, отмечая, насколько успешно юрист адаптировал свою речь.

5. *Механизм упреждения* играет ключевую роль в создании связной и плавной речи. Без него невозможно построить высказывание, так как он обеспечивает предвосхищение как структурных, так и смысловых элементов речи [5: 126–127]. На структурном уровне упреждение происходит на уровне фразы (когда говорящий заранее представляет ее конструкцию) и на уровне высказывания (когда прогнозируется структура всего текста). На смысловом уровне упреждение связано с предвидением возможных исходов речевой ситуации. Этот механизм требует целенаправленного развития, так как он не формируется стихийно.

В качестве заданий на развитие данного механизма студентам предлагается, к примеру, дополнить текст диалога, с пропущенными репликами:

Задание 1. Дополните диалог по делу о совершении убийства по неосторожности

Адвокат: Мой клиент не намеревался причинить смерть, это было случайное происшествие.

Прокурор: ...

Адвокат: Он не знал, что его действия могут привести к таким последствиям.

Прокурор: ...

Адвокат: Все доказательства подтверждают, что это было неумышленное деяние.

Задание 2. Дополните диалог по делу о хулиганстве

Адвокат: Мой клиент не был в состоянии контролировать свои действия, так как находился в состоянии аффекта.

Прокурор: ...

Адвокат: Это обстоятельство должно быть учтено в качестве смягчающего вины.

Прокурор: ...

Адвокат: Мой клиент готов возместить ущерб потерпевшим.

Задание 3. Дополните диалог по делу о нанесении телесных повреждений

Потерпевший: Я был избит в результате конфликта.

Ответчик: ...

Потерпевший: У меня есть медицинские документы, подтверждающие травмы.

Ответчик: ...

Потерпевший: Вы не можете утверждать, что это был случайный инцидент.

6. *Механизм дискурсивности* управляет процессом реализации речевого высказывания, обеспечивая стратегию и тактику общения. Этот механизм позволяет оценить ситуацию с точки зрения коммуникативной цели, проанализировать обратную связь (реплики собеседника, его невербальное поведение), а также отвечает за принятие решения в реальном времени и привлекает необходимые знания о предмете обсуждения и контексте. Важно понимать, что умение использовать

этот механизм на родном языке не гарантирует его автоматического переноса на иностранный язык [5: 127].

Пример задания на развитие механизма дискурсивности: студенты работают в парах. Один студент играет роль юриста, другой — клиента, который недоволен решением суда по его делу. Клиент выражает эмоции (раздражение, разочарование) и задает вопросы, например: *«Почему суд принял такое решение? Что мне теперь делать?»*. Юрист должен не только объяснить ситуацию, но и адаптировать свою речь в зависимости от эмоционального состояния клиента. Например, если клиент выражает раздражение, юрист использует более мягкие формулировки, проявляет эмпатию и предлагает конкретные шаги для решения проблемы: *«Я понимаю ваше недовольство. Давайте рассмотрим возможные варианты: мы можем подать апелляцию или запросить дополнительные документы для пересмотра дела»*. Преподавателю предлагается подготовить карточки с вариантами реплик каждой из сторон в зависимости от реакции собеседника, а также вывести на доске сценарий беседы с перечислением основных эмоциональных реакций клиента в определенной последовательности.

После выполнения задания студенты обсуждают, как они адаптировали свою речь, какие стратегии использовали для удержания внимания клиента и достижения коммуникативной цели. Это задание помогает развить навык анализа ситуации, принятия решений в реальном времени и гибкого использования языка в зависимости от контекста и реакции собеседника.

Формирование коммуникативной компетенции в обучении русскому языку как иностранному требует не только усвоения языковых средств, но и развития способности применять их в реальных ситуациях общения. Развитие психофизиологических механизмов речевой деятельности (репродукции, выбора, комбинирования, конструирования, упреждения и дискурсивности) способствует формированию гибкости, беглости и точности речи. Предложенные задания, ориентированные на профессиональную сферу, помогают студентам успешно использовать язык в реальных коммуникативных ситуациях, что является важным аспектом обучения русскому языку как иностранному.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — М.: Русский язык. Курсы, 2018. — 496 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1958. — 418 с.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. — 432 с.
4. Кудряшов Ю. А. Становление иноязычного речевого механизма // Проблемы обучения иностранным языкам. — 1977. — № 13. — С. 77–102.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
6. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М.: Русский язык, 1981. — 248 с.
7. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. — М., 1972. — 350 с.

**DEVELOPING PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS
OF SPEAKING IN FOREIGN LAW STUDENTS (B1 Level)**

Abstract: The article explores the psychophysiological mechanisms of speaking as one of the four primary types of speech activity: reproduction, selection, combination, construction, anticipation, and discursivity. Examples of tasks aimed at developing these mechanisms are provided, tailored to the professional training profile of foreign law students at the B1 level. The tasks are designed to enhance the ability to adapt speech to various communicative contexts, analyze feedback, and make real-time decisions, thereby improving fluency, accuracy, and flexibility in professional legal communication. The article highlights the importance of systematically developing these mechanisms to ensure effective language use in real-world professional scenarios.

Keywords: RFL (Russian as a Foreign Language), psychophysiological mechanisms, speaking, legal profile.

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ АНТРОПОЭТОНИМЫ В ПРОЗЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ Р. ДАЛА КАК ЭЛЕМЕНТ ИДИОСТИЛЯ

Аннотация: в статье рассматриваются структурно-семантические особенности авторских окказиональных антропоэтонимов в прозаических произведениях для детей Р. Дала и их авторских и машинных переводах. Наравне с традиционными средствами писатель использовал нехарактерные для английского образования антропонимов способы и их комбинации и словообразующие корни с определенными концептуальными значениями. За редким исключением идиостилистическая многомерность не отражается в переводах. Использование искусственного интеллекта (ИИ) в этом пока также не может помочь.

Ключевые слова: окказионализм, антропоэтонимы, детская проза Р. Дала, идиостиль, художественный перевод, ИИ, комплекс.

Английская художественная литература представляет обширный материал для исследования идиосинкретического словотворчества писателей, среди которых (У. Шекспир, Л. Кэрролл, Дж. Джойс, Дж. Оруэлл, Т. Моррисон, Н. Гейман и т. п.) уникальное место занимает Р. Дал (Roald Dahl), автор популярных макабрических коротких рассказов для взрослых и прозаических и поэтических произведений для детей, выдумщика и оригинала в сюжетном, дидактическом, языковом и многих других смыслах, мастера языковой игры. В детской литературе преобладают жанры фэнтези и бессмыслицы, и обычной практикой здесь является создание окказионализмов для обозначения сущностей, которых нет в реальном мире [14] (Перевод наш. — О. В., С. К.).

Индивидуально-авторские неологизмы (окказионализмы) — полифункциональные единицы, главной функцией которых является изобразительная, поскольку они выражают авторский замысел в «неожиданной» [4: 123], более образной форме.

Н. Г., представляя основополагающие положения теории окказиональности, перечисляет такие характеристики окказионализмов, как речевая природа их образования, неузуальность, функциональная однородность, творимость, важность для текстообразования, зависимость от формирующего контекста, экспрессивность, предикативность, синхронно-диахронная диффузность, индивидуальная принадлежность [2: 6–7]. Несмотря на прагматическую и этимологическую «случайность» (от лат. *occasio* — «случай»), некоторые из них могут войти в лексикон языка, как, например, творения героя нашего исследования [15].

Окказионализмы чаще других видов неологизмов могут возникать с нарушением деривационной нормы [2: 4]: с помощью непродуктивных и даже уникальных способов — без четких правил словообразования, без адаптации к морфологическим правилам языка-реципиента при заимствовании, ничем не обоснованным семантическим сдвигом и т. д.

Являясь разновидностью безэквивалентной лексики, окказионализмы представляют наибольшие сложности при переводе, независимо от природы последнего. При переводе окказионализмов требуется передать не только авторский замысел, учитывая лексическое значение, смысловые оттенки и стилистическую функцию оригинальной единицы, но и *«специфику языкового воплощения намерения автора, его идиостилю»* и внетекстовую культурно обусловленную информацию» [3: 35] (Выделено нами — О. В., С. К.). Так, И. Зоргати в своей статье, затрагивающей передачу комического эффекта окказионализмов в переводе Ж.-Ф. Менаром (Jean-François Ménard) на французский книги Р. Дала «БДВ» («The BFG»), отмечает, что переводчик использует для создания окказионализмов во французском языке практически те же способы, что и Дал в английском, хотя иногда и предпочитает переводить их с помощью уже существующих слов или выражений [16]. Проблема сохранения идиостиля автора с помощью инструментария другого языка лежит в основе цели этого исследования.

Цель представляемой в статье работы — суммировать и систематизировать данные о способах образования окказиональных антропозтонимов из оригинальных текстов произведений для детей Р. Дала как об элементе авторского идиостиля и проанализировать, насколько эти способы экстраполируются в переводах на русский язык. В данной работе мы используем термин «идиостиль» в трактовке Т. А. Литвиновой, т. е. как «идиолект лица, профессионально владеющего языком, имеющего уникальный авторский стиль» [8: 116], при этом «идиолект» как «индивидуальный вариант языка, присущий каждому его носителю» [Там же: 115].

Материалом исследования послужила сплошная выборка антропозтонимов из корпуса неологизмов Дала (Dahl's Neologisms Data), составленного Д. Читэмом (Dominic Cheetham) [13]. Выборка включила в себя имена и фамилии людей. Прозвища, в том числе сказочных, пусть и антропоморфных и человекоподобных существ, были исключены, т. к. они допускают иные правила формирования номинации, нежели человеческий антропонимикон. Равно были исключены титулы, входящие в антропонимические формулы имени, как «относящиеся к “сопутствующим” терминам» [10: 134]. После выверки с помощью ИИ с реально существующими именами были определены 28 новообразованных антропозтонимов из 8 сказок писателя и их 49 аналогов, обозначенных маркером «*» из художественных переводов на русский: «Charlie and the Chocolate Factory» (CCF) в переводах М. Барона и Е. Барон; М. И. Фрейдкина; «Charlie and the Great Glass Elevator» (CGGE) в переводах Д. Крупской и И. А. Шишковой; М. И. Фрейдкина; «The BFG» в переводе И. А. Шишкова; «Matilda» (M) в переводах И. Кастальской; А. Бирюкова; «James and the Giant Peach» (JGP) в переводах М. И. Фрейдкина; Е. А. Суриц; «George's Marvelous Medicine» (GMM) в переводе Е. Канищевой; «Esio Trot» (ET) в переводе Е. А. Суриц; «Fantastic Mr Fox» (FMF) в переводе И. Кастальской. Также

были проанализированы русскоязычные эквиваленты антропонимов, предлагаемые нейросетями Merlin ai, Chad ai, и Perplexity ai. Последние выполняли переводы антропонимов в составе запрашиваемых контекстов, что рассматривалось как отражение актуальной вероятности программирования передачи авторского идиолекта на русском языке, а также вне контекста. Исследование является отчасти продолжением работ Е. Ю. Колтышевой и Д. А. Смирновой [5; 6], откуда были заимствованы **методики** структурно-семантического анализа и переводческого анализа, включающие в себя идентификацию типов окказионализмов (фонетические, лексические, семантические, грамматические и окказиональные словосочетания [2: 10–13]), видов образования окказионализмов (словосложение, семантическая деривация, аффиксация, аббревиация, контаминация и конверсия [9]), вариант перевода, традиционно используемый при передаче безэквивалентной лексики (транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный, приближенный, трансформационный перевод [1: 96–225]) и создание собственного окказионализма [7: 197]. Результаты, аналогичные данным из цитируемых или иных опубликованных работах, следует считать совпадением. Предлагаемые варианты переводов, обозначенные маркером «≈», неспрескриптивны. Авторы осведомлены о существовании иных вариантов антропонимов, например в переводах фильмов, могущих быть более удачными в затронутом ракурсе. **Новизна** исследования заключается в изучаемом материале и привлечении потенциала ИИ, в последнем и идиостилистическом ракурсе анализа — его **актуальность**.

Преобладающая часть авторских антропоэтонимов представлена 23 фамилиями: *Clonkers*, *Goochey* (BFG), *Fickelgruber*, *Foulbody*, *Gloop*, *Prinzmetel*, *Prodnose*, *Slugworth*, *Teavee*, *Wonka* (CCF), *Chu-On-Dat*, *Gilligrass*, *How-Yu-Bin*, *Pinklesweet*, *Shuckworth*, *Yugetoff* (CGGE), *Hoppy* (ET), *Boggis* (FMF), *Kranky* (GMM), *Bogtrotter*, *Bogwhistle*, *Rottwinkle*, *Trunchbull* (M). *Beauregarde* и *Russe* [6: 308–309; 13], *Bunce*, *Shanks*, *Showler* [13] мы не рассматриваем как авторские окказионализмы, т. к., согласно данным нейросетей, эти имена являются реальными: например, первое считается орфографическим вариантом *Beauregard*, второе принадлежит английскому профессиональному футболисту Л. Руссу (Luke Russe) и не является псевдонимом. Все фамилии, равно как и 5 имен — (*Angina*, *Veruca* (CCF), *Spiker*, *Sponge* (JPG), *Killy* (GMM), — в основном двух- и более сложные образования. Они аксиоматически носят «говорящий» характер, создающий художественные образы через семантику апеллятивов, и несут пейоративную либо комическую коннотацию, вызывая соответствующие ассоциации.

Попытки передать семантику окказиональных антропонимов в переводах составляют 13 случаев (26%): *Foulbody* — **Немытой*, *Teavee* — **Телик*, *Spiker* — **Шпилька*, **Лука*, *Chu-On-Dat* — **На-Мо-Ус*, **Сяо-Бра-Зяо*, *Kranky* — **Психли* и др. Здесь переводчики вводят собственные окказионализмы, в остальном предпочитая использовать транскрипцию или транслитерацию: *Hoppy* — **Xonnu*, *Gilligrass* — **Джиллиграсс*, *Prinzmetel* — **Принзмител*, **Принзметл* и т. д. В каждом переводе имена получают различную обработку: смысловнесущие аналоги присваиваются комичным, но не главным персонажам. В качестве подтверждения предположения отметим, что главный герой GMM Джордж носит такую же фамилию, как и его отец

220 | *Killy Kranky* — **Пилли Психли*, но на протяжении сказки фамилия не фигурирует с именем мальчика, негативные ассоциации (*kill* — убивать, *cranky* — чудак, маньяк) персонажа не сопровождают.

При этом некоторые транскрипционные и транслитерационные варианты могут выглядеть как описательные окказионализмы.

«Нехорошие» окказиональные имена носят больше представителей женского пола. Мать и дочь *Salt* — **Солт* (букв. *соль*), соответственно *Ангина* — **Angina* и *Верука* — **Veruca*, носят имена, обозначающие болезни. И если транслитерация *Ангина* удачно «заменяет» *стенокардию* (значение термина *angina*), то второе имя, ассоциируемое с *Вера*, существующим во многих языках, звучит в русском варианте всего лишь странно, как неудачная иноязычная имитация русского имени, в то время как корень-основа *ver(r)uca* обозначает подошвенную бородавку. Осмелимся предложить вариант перевода ≈ *Мозолия*.

Gloop — фамилия, образованная семантически от английского слова, обозначающего «тянучее, вязкое вещество». Выбор переводчиков — транскрипция, но русское написание **Глуп* провоцирует ассоциации с русским омофоном, означающим «с ограниченными умственными способностями», что не соответствует замыслу автора. Мальчик Огастас Глуп — жадный тучный обжора с перепачканным остатками еды лицом. Осмелимся предложить варианты ≈ *Хлюп*, *Липч*, *Грясьс*, сохраняющие семантику и приближенные к оригиналу формы.

С другой стороны, корневая морфема *Bog-* (букв. *болото*) в фамилиях *Boggis*, *Bogtrotter*, *Bogwhistle* имеет в транслитерационных и транскрипционных переводах звуковую параллель с русским *бог*, что никак не подсказывает правильного понимания комичности фамилии.

Фамилия владельца шоколадной фабрики *Wonka* уже стала прецедентной и традиционно транслитерируется **Уонка* или **Вонка*. Возможно, это фоно-орфографический эрратив от разговорного британского *wonga* — *деньги*, «*бабки*», «*куски*», что остается незамеченным для русского читателя.

Образующие корневые основы авторских антропонимов Дала концептуально имеют четыре вида значений:

1) липкость, топкость, вязкость: соперник-шоколатье В. Вонка *Slugworth* (*slug* — *слизень*, ср. **Слизворт* в переводе фильма «Вонка», 2023); школьник-жестокоей директрисы Транчбул(ь) *Rottwinkle* (*rott-* от *rotted* — *гниющий* и *twinkle* — *улитка*); *Gloop*, *Boggis*, *Bogtrotter*, *Bogwhistle* (см. выше);

2) агрессия: директриса школы *Trunchbull* — (*trunch* — букв. *дубинка*, *bull* — букв. *бык*, *мужеподобная женщина*, ≈ *Бойбугай*, *Громбаба*); садистка-директриса сиротского приюта *Clonkers* (*clonk* — букв. *ударять*, *бить кулаком*, *дубасить* ≈ *Дубасерс*, *Дубасс*, *Таракмс*); вредная тетушка *Spike* (*spike* — букв. *шип*, *острие* — **Шпилька*, **Пика*), *Slugworth*, *Clonkers* (еще одно значение *slug* и *clonk* — *бить кулаком*) и т. д.;

3) глупость: астронавт *Shuckworth* (*shuck* — букв. *ерунда*) ≈ *Ченухворт*, семья *Goochey* (*gooch* — букв. *бестолочь*) ≈ *Глупчи*, *Clonkers* (еще одно значение *clonk* — *олух*, *тупица*) ≈ *Олухс*;

4) другие неприглядные качества человека: соперник-шоколатье В. Вонка *Prodnose* (букв. человек, сующий свой нос в чужие дела) $\approx$ *Любопытнос*, тетушка *Sponge* (одно из значений — *приживал, нахлебник*) и т. д.;

5) болезнь: *Angina, Veruca* (см. выше).

К сожалению, концептуальный аспект не «прочитывается» в русских транслитерационных и транскрипционных переводах.

Важной чертой также видится авторская политнекорректность, в чем переводчику надо быть особо осторожным. Она выражается в нескольких направлениях.

1) Некоторые из образующих основ (*gooch, trunch, sponge* и т. д.) имеют значения, являющиеся табуированными и не рассматриваемые в статье в силу этических соображений.

2) Некоторые образования имеют отсылки к политическим моментам. *Bogtrotter* — оскорбительное прозвище ирландцев. *Bogwhistle* имеет звуковую ассоциацию с термином *dog whistle*, означающим «скрытое послание своим сторонникам в заявлении».

3) Звуковая имитация некоторых иностранных фамилий имеет в основе английские лексические и синтаксические единицы, что в данном случае создает саркастический эффект. Так, фамилия соперника-шоколатье В. Вонка *Fickelgruber* (от орфографического эрратива *fickle* — букв. *ненадежный, превратный* и *Gruber* — распространенная немецкая фамилия) созвучна изначальной фамилии отца Адольфа Гитлера *Schicklgruber*. Отметим, что Р. Дал — автор рассказа «Birth and Fate» об этом персонаже. Фамилии вымышленного китайского президента, его секретаря и российского премьер-министра — фоно-орфографические и грамматические эрративы с фразовыми глаголами *Chu-On-Dat* — от *Chew on that* (букв. *обдумай, покумекай*, см. выше), *How-Yu-Bin* — от *how you been* (*How've you been doing?*) (букв. *Как у тебя дела?*) — **Как-Жиз-Инь, Yugetoff* — от *You get off!* (букв. *А ты убирайся!*) — **Выгоняйло*.

Фамилия *Pinklesweet*, встречающаяся в CGGE в стихотворном отступлении, служащем иллюстративным примером, получила описательный перевод: в русских текстах используется только имя второстепенной героини **Малышка, *Крошка Голди*. Тем не менее, *Pinklesweet* — замечательный образец авторского идиостиля, демонстрирующий многомерность антропонимического творчества. Здесь используется семантико-лексический тип словообразования — словосложение и семантическая деривация: корень слова *pinkling* — *изнеженный мужчина* и слово *sweet* — *сладкий, миленький, $\approx$ Усипуси, Слащавка*.

Для всей выборки авторских окказиональных антропоэтонимов Дала свойственен смешанный тип словообразования, комбинирующий два и более типа либо модели построения, что само по себе нехарактерно для английского языка. В частности, в антропонимах сочетаются обязательные семантическая и фонетическая деривации: *Wonka, Goochey* — орфографический эрратив от *Gucci*, словосложение *Trunchbull, Gilligrass*, допускающее этимологическую гибридность: *Fickelgruber*, или аффиксация: *Hoppy, Clonkers*.

Языковая игра на фонетическом уровне — неотъемлемая часть идиостиля Дала. Выше была многократно выявлена и упомянута фоно-орфографическая эрративация. Еще один небезынтересный пример: *Prinzmetel* — авторское написание фамилии, принадлежащей американскому кардиологу М. *Принцметалу* (*Myron Prinzmetal*),

222 | первому описавшему *стенокардию Принцметала* (*Prinzmetal angina*, см. выше). Писатель также «любил использовать в окказионализмах звуки, которые нравятся английским детям» [цит. по 12: 164]. Отметим повторение в словообразовании звуковых сочетаний /tɪ/, /kɪ/, /sɪ/, /sw/ и звуков /v/, /w/, имитирующих бульканье, клокотание, звяканье, свист, шипение.

Не оставлена в стороне и внутрисловная и внешняя аллитерации: *Clonkers, Killy Kranky, (Aunt) Spiker* и *(Aunt) Sponge, Shuckworth, Shanks and Showler* — *Шыцмер, Шастер, Шулер.

Абсолютно окказиональным и авторским мы считаем следующий прием словообразования. Фамилия героя *Mike Teavee* (Майк Телик) создается автором омонимичным написанием аббревиатуры *TV* — способ словообразования, обратный аббревиации. Таким образом писатель показывает основное увлечение героя. Фамилия не английская, поэтому может быть предложен якобы заимствованный русский аналог ≈ Тэвэ. Существующий вариант *Телик представляется более похожим на прозвище.

Недостатки машинного перевода были ожидаемы. В 2018 г. исследователи отмечали особые трудности веб-сервиса Google Translate с передачей авторских окказионализмов при обработке научных текстов [11: 153–154]. Современные нейросети при переводе окказиональных авторских антропонимов запрашивают контексты, в которых исследуемые единицы употребляются. «Говорящие» фамилии ими могут восприниматься как прозвища: *Chu-On-Dat, Clonkers, Gloop, Hoppy, How-Yu-Bin*; не проводится различий между транскрипцией и транслитерацией и, как правило, предлагается транскрипционный вариант. Для имен дается перевод: *Губка (*Sponge*), *Колучка (*Spiker*). При запросе создания аналогичных фамилий на русском языке даются переводы корней: *Жижа (*Gloop*), формируются семантические кальки распознанных корней с русскими окончаниями: *Грязнов (*Gloop*), *Телевизов (*Teavee*), *Плохотелый (*Foulbody*), *Прыгунец (*Hoppy*). В совокупности с английскими титулами, обращениями, именами подобные фамилии звучат странно, а значит, встает проблема сбалансированности русификации антропонимикона произведения, изначально воспринимаемого читателем как инокультурного. Многомерность словообразования Дала ИИ отмечается, но в настоящее время не передается. При последовательном обращении к нескольким нейросетям наблюдается повторение предлагаемых вариантов, что можно объяснить фиксацией ИИ цифрового следа.

Имитация авторского словообразования не может быть переводческим калькированием в силу языковых различий задействованных языков. Однако общее представление об особенностях авторского идиостиля, в нашем случае — необходимости игры слов, комичности и пейоративности новообразования, комплексности моделей словообразования, преимуществах семантической деривации, словосложения и фоноорфографической эрративизации, этимологической гибридности, концептуальных предпочтений, — может быть использовано переводчиками в свободной вариативности для передачи авторского идиостиля. Применение этого подхода чаще других наблюдается в переводах М. И. Фрейдкина и И. А. Шишковой. Однако в настоящее время это прерогатива человеческого интеллекта.

Выводы, полученные в ходе работы, могут быть полезны при дальнейших переводах, их изучении, исследовании лингвистических особенностей авторских неологизмов как черты идиостиля Р. Дала, при программировании запросов нейросетям.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. — М.: ЛКИ, 2008. — 240 с.
2. Быкова О. И. Авторский окказионализм как объект перевода // Перевод и сопоставительная лингвистика. — 2015. — № 11. — С. 33–35.
3. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учебное пособие. — Калининград: КГУ, 1997. — 84 с.
4. Виноградов С. В. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). — М.: Институт общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.
5. Колтышева Е. Ю., Смирнова Д. А. Окказиональные антропонимы в произведении Р. Даля «Чарли и Шоколадная фабрика» // Социальные и гуманитарные знания. — 2016. — № 3. Т. 2. — С. 223–226.
6. Колтышева Е. Ю., Смирнова Д. А. Особенности перевода окказиональных антропонимов в произведении Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика» // Социальные и гуманитарные знания. — 2017. — № 3 (11), Т. 3. — С. 306–310.
7. Кузнецова А. А., Смирнова Е. А. Способы и стратегии перевода авторских окказионализмов на примере романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и Дары Смерти» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота. — 2013. — № 3 (21): в 2-х ч. Ч. II. — С. 196–199.
8. Литвинова Т. А. Пунктуационные выборы как составляющая ортологического параметра идиолекта носителя современного русского языка в аспекте идентификационной автороведческой экспертизы // Политическая лингвистика. — 2019. — № 1 (73). — С. 114–121.
9. Несветайло Ю. Н. Неологизмы и окказионализмы как конститuentы лексического макрополя современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Ростов н/Д, 2010. — 26 с.
10. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская. — М.: Наука, 1978. — 200 с.
11. Самохин И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г. Отдельные слабые стороны современного машинного перевода (на примере веб-службы “Google Translate”) // Научный диалог. — 2018. — № 10. — С. 148–157.
12. Шимберг С. С. Словотворчество Роальда Даля как проблема перевода // Перевод. Язык. Культура: Материалы IX Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 мая 2018 года / отв. ред. Л. В. Коцюбинская. — СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. — С. 163–168.
13. Cheetham D. Dahl’s Neologisms Data [Электронный ресурс]. — URL: https://www.academia.edu/14908003/Dahls_Neologisms_Data (дата обращения: 28.01.2025).
14. Poix C. Neology in children’s literature: A typology of occasionalisms / Lexis. — 2018. — № 12 [Электронный ресурс]. — URL: <http://journals.openedition.org/lexis/2111>; DOI: <https://doi.org/10.4000/lexis.2111> (дата обращения: 26.01.2025).
15. Shepherd J. Roald Dahl: 6 words added to Oxford English Dictionary to celebrate 100th Birthday Anniversary, from ‘Oompa Loompa’ to ‘human bean’ // Independent, Tuesday 13 September 2016 11:24 BST [Электронный ресурс]. — URL:

- <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/news/roald-dahl-6-words-added-to-oxford-english-dictionary-to-celebrate-100th-birthday-anniversary-from-oompa-loompa-to-human-bean-a7240571.html> (дата обращения: 28.01.2025).
16. Zorgati I. Translating humorous lexical creations in children's literature: The case of Roald Dahl's Gobblefunk / Lexis — 2021. — № 17 [Электронный ресурс]. — URL: <http://journals.openedition.org/lexis/5589>; DOI: <https://doi.org/10.4000/lexis.5589> (дата обращения: 26.01.2025).

Vostrikova O. V.

Kazorina S. O.

Pushkin State Russian Language Institute

FICTIONAL NONCE ANTHROPONYMS IN R. DAHL'S PROSE FOR CHILDREN AS AN ELEMENT OF IDIOSYNCRATIC STYLE

Abstract: The paper examines the structural and semantic features of the author's fictional nonce anthroponyms in prose works for children by R. Dahl as elements of the author's (dahlesque) idiosyncratic style, and their artistic and machine translations. Besides traditional ways, the author used 1) means of anthroponyms formation atypical of English, 2) their combinations, and 3) word-forming roots of certain conceptual meanings. This idiostylistic multifacetedness is unfrequently reflected in translations. Using AI is of minor use for solving the issue.

Keywords: author's fictional nonce anthroponyms, R. Dahl's prose for children, author's idiolect, artistic translation, complexity of word formation.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются методы оценки межкультурных компетенций студентов в процессе преподавания русского языка как иностранного. Анализируются современные подходы к диагностике уровня межкультурной компетентности, включая тестирование, кейс-методы и самооценку. Обсуждаются их эффективность и возможности применения в образовательной практике.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, русский язык как иностранный, оценка, тестирование, кейс-методы, образование.

Создание эффективных методик оценки межкультурных компетенций студентов, изучающих русский язык, является важной задачей современной педагогики. В условиях глобализации и увеличения числа международных контактов владение не только языком, но и культурными кодами, коммуникативными стратегиями и нормами поведения становится необходимостью для успешной интеграции в межкультурное пространство.

Методы оценки межкультурных компетенций должны учитывать несколько аспектов: языковую подготовку, способность к адаптации в иной культурной среде, понимание социокультурных норм и стереотипов, а также гибкость мышления. Одним из наиболее распространенных методов является анализ письменных и устных работ студентов на предмет их способности использовать язык с учетом национальных особенностей и культурных контекстов. Например, анализ эссе или презентаций позволяет выявить, насколько студент осведомлен в русской культуре, способен ли он учитывать речевой этикет и адаптировать свои высказывания в зависимости от коммуникативной ситуации.

Целью данного исследования является анализ и систематизация методов оценки межкультурной компетентности студентов в процессе изучения русского языка как иностранного. Среди основных задач — рассмотрение существующих подходов к диагностике, выявление их преимуществ и недостатков, а также оценка эффективности применения различных методик в образовательной практике.

Прежде чем рассматривать методы оценки, необходимо определить ключевые понятия. Под межкультурной компетенцией понимается способность человека эффективно взаимодействовать с представителями других культур, адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям и учитывать культурные различия. Эта компетенция включает когнитивный компонент (знания о культуре), аффективный (толерантность, открытость к новому) и поведенческий (умение вести диалог, владение речевыми стратегиями) [1: 132]. Оценка межкультурной компетенции предполагает использование различных методов, включая тестирование, наблюдение, самооценку и анализ практических ситуаций.

Теоретическая база межкультурной компетенции основывается на работах в области лингвистики, психологии и педагогики. Межкультурное общение требует от изучающего язык не только знания грамматики и лексики, но и понимания невербального поведения, особенностей национального менталитета и коммуникативных стратегий. В этом контексте изучение русского языка как иностранного представляет особый интерес, так как русская культура имеет ряд уникальных особенностей, которые могут вызвать трудности у иностранных студентов. Например, специфика речевого этикета, различия в понимании дистанции общения и особенности выражения эмоций — все это может повлиять на успешность коммуникации.

Развитие межкультурной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного способствует не только более глубокому пониманию языка, но и формированию гибкости мышления, терпимости и навыков адаптации к новым условиям. Поэтому важной задачей преподавателя является не только передача языковых знаний, но и создание условий для межкультурного взаимодействия, что требует использования эффективных методов оценки и коррекции уровня межкультурной компетентности студентов.

Оценка межкультурной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный, представляет собой сложный процесс, требующий применения разнообразных методов. Поскольку межкультурная компетентность включает в себя не только знание культурных норм, но и умение эффективно взаимодействовать в многоязычной и многокультурной среде, ее диагностика должна учитывать когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты [2: 59]. В современной образовательной практике используются различные методы оценки, среди которых тестирование, анкетирование, кейс-методы, наблюдение, самооценка, ролевые игры и симуляции. Каждый из них имеет свои особенности, преимущества и ограничения.

Тестирование и анкетирование являются одними из наиболее распространенных способов оценки межкультурной компетенции. Они позволяют получить количественные данные о знаниях студентов в области культуры, традиций, норм и ценностей изучаемого языка. Тесты могут включать вопросы на знание особенностей невербальной коммуникации, национальных стереотипов, правил общения и речевого этикета. Анкетирование, в свою очередь, направлено на выявление отношения студентов к межкультурному взаимодействию, их готовности к общению с представителями других культур и уровня толерантности. При разработке критериев оценки важно учитывать не только уровень знаний, но и способность применять их на практике. Однако тестирование и анкетирование имеют ограничения, так как они фиксируют только когнитивный уровень компетенции, не затрагивая реальные коммуникативные навыки [3: 12].

Кейс-методы и анализ ситуаций позволяют оценить способность студентов решать практические задачи, связанные с межкультурным взаимодействием. В таких заданиях обучающиеся получают описание реальной или смоделированной ситуации, требующей принятия решений с учетом культурных различий. Например, студентам может быть предложено разработать стратегию общения в официальной или неформальной обстановке с носителями русского языка, учитывая особенности вежливости, дистанции общения и норм поведения. Анализ кейсов способствует развитию критического мышления и гибкости, позволяя выявить, насколько

студенты могут адаптироваться к новым условиям и находить решения в сложных межкультурных ситуациях.

Наблюдение и самооценка представляют собой методы, направленные на изучение поведения студентов в реальных или смоделированных условиях. Преподаватель может анализировать, как обучающиеся ведут себя в процессе общения, какие речевые стратегии используют, насколько уверенно чувствуют себя в межкультурной среде. Самооценка предполагает рефлексии студентов, их осмысление собственных коммуникативных умений и затруднений [4: 98]. Для этого используются специальные дневники наблюдений, опросники или рефлексивные эссе, где студенты анализируют свои межкультурные контакты, описывают трудности, с которыми столкнулись, и делают выводы о путях их преодоления. Этот метод помогает развивать осознание собственного опыта и формировать навыки саморегуляции в межкультурном взаимодействии.

Ролевые игры и симуляции являются эффективными инструментами практической оценки межкультурной компетенции. Они позволяют моделировать реальные коммуникативные ситуации, в которых студенты должны взаимодействовать с носителями русского языка в различных контекстах: в образовательной среде, на работе, в неформальном общении. Такие методы позволяют оценить не только знание культурных особенностей, но и способность студентов использовать их на практике, регулировать свое поведение в зависимости от ситуации, адаптироваться к неожиданным изменениям в ходе общения. Ролевые игры помогают развивать эмпатию, коммуникативную гибкость и уверенность в межкультурном взаимодействии.

Применение методов оценки межкультурной компетенции в практике преподавания русского языка как иностранного играет важную роль в формировании у студентов способности к эффективному взаимодействию с представителями русскоязычной культуры. Разнообразие методов позволяет адаптировать образовательный процесс к потребностям учащихся, учитывать их уровень подготовки и создавать условия для успешного освоения не только языка, но и культурного контекста общения [5: 23]. В образовательных учреждениях, работающих с иностранными студентами, широко применяются тестирование, кейс-методы, наблюдение, самооценка, ролевые игры и симуляции. Их интеграция в учебный процесс способствует более глубокому пониманию культурных различий и развитию навыков межкультурной коммуникации.

Опыт успешного внедрения различных методов оценки показывает, что их использование позволяет студентам не только лучше усваивать языковой материал, но и учиться адаптироваться к особенностям русской культуры. Например, в ряде университетов, преподающих русский язык как иностранный, активно применяются кейс-методы, в рамках которых студенты анализируют реальные коммуникативные ситуации: деловое общение, взаимодействие в учебной среде, бытовые диалоги. Это помогает им осваивать речевые стратегии, соответствующие культурным нормам. В других образовательных учреждениях успешно используются ролевые игры, моделирующие взаимодействие с носителями языка в различных контекстах, что позволяет студентам практиковаться в реальных условиях и формировать уверенность в межкультурном общении.

Анализ эффективности различных методик показывает, что наибольшую результативность обеспечивают комбинированные подходы. Например, тестирование эффективно для диагностики знаний о культуре, но не отражает поведенческих аспектов межкультурной компетенции. В то же время ролевые игры и наблюдение дают возможность оценить, насколько студент способен применять полученные знания в реальном взаимодействии. Исследования также показывают, что студенты, участвующие в кейс-анализе и рефлексивных заданиях, демонстрируют более высокий уровень межкультурной адаптации и лучше справляются с коммуникативными трудностями в русскоязычной среде.

Несмотря на очевидные преимущества использования различных методов оценки, преподаватели сталкиваются с рядом трудностей. Одной из ключевых проблем является субъективность оценки навыков студентов при использовании наблюдения, ролевых игр и самооценки. Кроме того, некоторые учащиеся могут испытывать психологический дискомфорт при участии в активных формах взаимодействия, таких как ролевые игры и симуляции. Также сложность может представлять разработка тестов и кейсов, способных адекватно оценивать межкультурную компетентность, учитывая разнообразие культурных фонов студентов.

Для преодоления этих трудностей важно сочетать различные методы оценки, чтобы нивелировать недостатки каждого из них. Использование четких критериев оценки, шкал и рубрик помогает сделать процесс более объективным. Включение студентов в процесс самооценки и рефлексии способствует осознанию ими своих сильных и слабых сторон в межкультурном взаимодействии, а также повышает их мотивацию к обучению. Кроме того, создание комфортной и поддерживающей образовательной среды позволяет снизить тревожность студентов и повысить их уверенность в использовании русского языка в межкультурных ситуациях.

Таким образом, применение методов оценки межкультурной компетенции в практике преподавания русского языка как иностранного способствует не только более эффективному усвоению языкового материала, но и формированию у студентов ключевых навыков успешного взаимодействия в многонациональной среде. Использование разнообразных методик, их сочетание и адаптация к потребностям учащихся позволяют сделать образовательный процесс более результативным и отвечающим требованиям современной коммуникации.

Литература

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафонова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). — М.: Златоуст: ЦМО МГУ, 2016. — 344 с.
2. Воркачев С. Г. Правды ищи: идея справедливости в русской лингвокультуре / С. Г. Воркачев. — М.: ФЛИНТА, 2015. — 192 с.
3. Рассада С. А., Савельева О. А., Фрезе О. В. Средства развития межкультурной компетенции студентов-бакалавров языкового факультета вуза [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2018. — № 2 (32). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-razvitiya-mezhkulturnoy-kompetentsii-studentov-bakalavrov-azykovogo-fakulteta-vuza> (дата обращения: 05.03.2025).

4. Рогожникова Т. П. К проблеме лингвокогнитивного подхода в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2018. — № 1 (31). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-lingvokognitivnogo-podhoda-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 05.03.2025).
5. Уфимцева О. В. Развитие межкультурной компетенции студентов-международников в процессе обучению иностранному языку [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63–1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhkulturnoy-kompetentsii-studentov-mezhdunarodnikov-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.03.2025).

Wu Zhijing

Pushkin State Russian Language Institute

METHODS FOR ASSESSING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The article examines methods for assessing students' intercultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language. It analyzes modern approaches to diagnosing the level of intercultural competence, including testing, case methods, and self-assessment. The effectiveness and applicability of these methods in educational practice are discussed.

Keywords: intercultural competence, Russian as a foreign language, assessment, testing, case methods, education.

НОВОСТИ ШОУ-БИЗНЕСА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: статья посвящена исследованию особенностей новостей шоу-бизнеса в условиях современной полимодальной коммуникации. Рассматриваются ключевые понятия, такие как шоу-бизнес и полимодальная коммуникация, анализируются виды новостной дискуссии и случаи несовпадения изображения с содержанием новости. В условиях полимодальной коммуникации новости шоу-бизнеса приобретают новые черты, влияя на восприятие аудитории и формируя общественное мнение. Особое внимание уделяется различным ролям визуального контента в формировании новостного сообщения в современной медиакультуре.

Ключевые слова: шоу-бизнес, полимодальная коммуникация, новостная дискуссия, визуальный контент, медиaprостранство.

Современное медиaprостранство характеризуется интенсивным развитием цифровых технологий, что приводит к трансформации способов передачи и потребления информации. Одной из ключевых сфер, где эти изменения проявляются наиболее ярко, является шоу-бизнес. Новости о знаменитостях, премьерах, скандалах и личной жизни звезд становятся важной частью медиадискурса. В условиях полимодальной коммуникации, которая предполагает использование множества форматов (текст, изображения, видео, аудио), новости шоу-бизнеса приобретают новые черты, влияя на восприятие аудитории и формируя общественное мнение. Это позволяет привлекать внимание широкой аудитории и усиливать эмоциональное воздействие.

Цель данной статьи — рассмотреть особенности новостей шоу-бизнеса в контексте полимодальной коммуникации, а также проанализировать их отличие от других типов новостей, таких как политические. Объектом данного исследования является рассмотрение новостных текстов, отражающих события в шоу-бизнесе и в жизни представителей шоу-бизнеса.

Шоу-бизнес (*'show business'*) — коммерческая деятельность в сфере (индустрии) представлений и развлечений. В узком смысле слова шоу-бизнесом называют исполнение музыкальных номеров, рассчитанных на массовую аудиторию [8: 46]. Однако в более широком смысле слова к шоу-бизнесу относят не только музыкальную эстраду, но и многие другие близкие к ней по функциональному назначению виды деятельности: киноиндустрию, зрелищные спортивные состязания, развлекательные телепередачи, конкурсы красоты и даже музыкальное радиовещание [6: 105].

В рамках предельно расширительного истолкования шоу-бизнес определяется как многоаспектная индустрия, которая интегрирует в себя широкий спектр видов деятельности, связанных с производством, распространением и коммерциализацией культурных, развлекательных и информационных продуктов. В данном контексте шоу-бизнес рассматривается как сложная система, включающая в себя такие направления, как рекламная деятельность, оптовая торговля, а также производство

и тиражирование музыкальных и информационных программ. Кроме того, в его структуру входит создание и распространение фильмов, фонограмм и аудиовизуальной продукции, что подчеркивает его роль в формировании современного медиапространства. Важным аспектом шоу-бизнеса является коммерческая организация выступлений артистов, певцов и музыкальных коллективов, как в индивидуальном, так и в групповом формате.

Термин «шоу-бизнес» сегодня применяется: к предприятиям (компаниям), занимающимся производством и распространением аудио- и видеопродукции преимущественно развлекательного контента; к артистам или некоторым спортсменам; к таким сферам развлечений, как театр, кино, музыка, телевидение и др., извлекающих финансовую выгоду из своей деятельности [6: 106].

Новостная дискуссия является процессом обсуждения новостей в публичном пространстве, который может принимать различные формы: от комментариев в социальных сетях до аналитических статей в СМИ. В случае новостей шоу-бизнеса дискуссия часто носит эмоциональный характер и строится вокруг личных оценок и мнений, что неизбежно влияет на выбор языковых средств, речевых приемов и коммуникативных тактик авторами. В условиях полимодальной коммуникации диапазон этих средств значительно расширяется.

Полимодальная коммуникация представляет собой процесс передачи информации с использованием нескольких модальностей (тексты, изображения, звук, видео и др.), которые взаимодействуют друг с другом, создавая комплексное сообщение. Коммуникация выстраивается на нескольких уровнях: вербальный, невербальный, визуальный и реализуется посредством семиотических ресурсов для создания значения [8: 105]. В условиях цифровой передачи информации полимодальность становится ключевым инструментом для привлечения внимания аудитории и усиления эмоциональных воздействий. Полимодальная коммуникация рассматривается исследователями широко — как коммуникация в ходе прямого и опосредованного общения (например, опосредованного Интернетом), между персонажами фильма или видеоигры, а также как использование разных модусов общения — главным образом, визуальных, в письменных текстах, в рекламе, комиксах, журналах, детских книгах, инструкциях, романах и пр. [12: 24]. В данном исследовании использовано традиционное понимание полимодальности: это «семиотическое явление — ...совмещение в едином коммуникативном пространстве знаков и знаковых комплексов, относящихся к разным по способу (де)кодирования информации семиотическим системам — вербальным, графическим, музыкальным, математическим, жестовым и пр. При этом данные системы могут использовать разные каналы передачи информации — аудиальные, зрительные, тактильные и иные» [5: 63–66].

Современные новости шоу-бизнеса активно используют полимодальные форматы для достижения максимального эффекта. В исследовании использован материал видеохостингов RuTube, VK Видео, Яндекс Эфир, bilibili; подкасты — VK Подкасты, SoundStream, Audible, Himalaya FM; социальные сети, в том числе Telegram, ВКонтakte, Одноклассники, Zen, китайские WeChat, REDnote, Weibo и т. д., которые становятся основными платформами для распространения новостей, и в сегодня короткие видео, сторис и посты с изображениями позволяют быстро донести информацию до аудитории.

Полиmodalность письменного дискурса направлена на взаимодействие как автора, так и читателя, поскольку данный вид дискурса интегрирует в себя не только текстовые элементы, но и визуальные компоненты, такие как изображения и графические средства, которые служат для акцентирования значимой информации. Кроме того, полиmodalность может выражаться через специфические особенности оформления текста, включая выбор шрифта, композиционную структуру, уникальное оформление номеров страниц, а также применение жирного начертания или заглавных букв для выделения ключевых слов или фраз, принадлежащих персонажам [10: 44]. В этом контексте полиmodalность сближается с исследованиями перспективы и способов ее воплощения в дискурсе, включая стилистически окрашенные языковые средства. Важно отметить, что полиmodalность, выраженная в тексте, воспринимается читателем через образы и описание места событий, созданные автором. Здесь задействуется визуальный модус [10: 47]. Более яркое проявление полиmodalности возникает при восприятии пьесы зрителем, когда одновременно воздействуют аудиальный и визуальный модусы: декорации и их смена, световое по сцене, а также изменение интонаций в речи. В новостях шоу-бизнеса одним из ключевых элементов полиmodalности становится изображение.

Изображение в текстах новостей шоу-бизнеса часто выполняет несколько функций:

- 1) привлечение внимания — яркие, эмоционально насыщенные фотографии привлекают внимание аудитории, особенно в условиях высокой конкуренции за просмотры;
- 2) дополнение текста — уточнение и расширение информации, содержащейся в тексте. Например, фото с мероприятия помогает читателю представить атмосферу события;
- 3) создание эмоционального фона — фотографии знаменитостей, их мимика, жесты и окружение передают эмоции, которые усиливают восприятие текста;
- 4) формирование имиджа — иногда изображения используются для создания или поддержания имиджа звезд, что особенно важно в шоу-бизнесе [6: 107];
- 5) создание эстетики восприятия.

В новостях шоу-бизнеса изображение часто становится главным элементом, вокруг которого строится весь материал. Например, новость о скандале на премии может сопровождаться фотографией, на которой запечатлен момент конфликта. Такое изображение не только иллюстрирует текст, но и становится самостоятельным источником информации, вызывая у аудитории эмоциональный отклик. Кроме того, изображение может выполнять роль «якоря», который фиксирует внимание читателя на ключевом моменте новости. Например, фото звезды в необычном наряде или в неожиданной ситуации сразу привлекает внимание и побуждает прочитать текст. В этом случае изображение становится отправной точкой для восприятия всего материала.

Наиболее значимыми являются случаи несовпадения изображения с содержанием новости, передаваемой вербально. Это приводит к искажению информации или вызывает незапланированные эмоции у читателя. Например, фотография знаменитости, улыбающейся на красной дорожке, может быть использована в статье о ее личных проблемах или скандале (источник недоумения или даже раздражения при восприятии информации, недоверие к изложенным фактам). Примером может служить новость о разводе известной пары, которая сопровождается их совместным

фото счастливых времен. Такое изображение может вызвать у аудитории недоумение или даже раздражение, поскольку оно не соответствует текущей ситуации. В этом случае визуальный контент не только не дополняет текст, но и противоречит ему, что снижает доверие к материалу.

Другим видом несоответствий является искажение смысловой структуры вербального текста и ее иллюстрация фотографиями. Известно, что заголовок текста является его сильной позицией, в которую выносятся ключевая фраза или концепт текста. Заголовок представляет собой свернутый текст и его главное смысловое ядро. В новостных текстах шоу-бизнеса данная закономерность нередко нарушается. Например, заголовки текстов новостных лент шоу-бизнеса предельно сужают или расширяют смысл текста.

В данной статье были рассмотрены лишь отдельные случаи полимодальных характеристик новостных текстов сферы шоу-бизнеса. Но они показывают, что указанные особенности в медиаконтенте являются массовыми. В отличие от политических новостей они делают акцент на эмоциях, визуальном контенте и личных историях звезд, что делает их особенно популярными среди молодежи. При этом возможности полимодальной коммуникации используются для привлечения внимания к новости и вовлечения аудитории в создаваемый искаженный контент, а нередко для частичной дезинформации, что приводит к нарушениям этических норм медиакommunikation. В будущем развитие технологий, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность, может еще больше изменить способы создания и потребления новостей шоу-бизнеса, делая их все более интерактивными и персонализированными.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. — 1992. — № 1. — С. 71–78.
2. Беленко В. Е. Прагматические особенности изданий о звездах шоу-бизнеса // Вестник НГУ. Серия: История, филология. — 2010. — № 6. — С. 64–70.
3. Быков И. А. Сетевая политическая коммуникация: Теория, практика и методы исследования: монография. — СПб.: СПГУТД, 2013. — 200 с.
4. Ионова С. В. Текстовое пространство СМИ: теоретические и эмпирические аспекты исследования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. — 2012. — № 1 (15). — С. 163–168.
5. Иришанова О. К. Полимодальность в социокогнитивном освещении: Семиотика плаката // Когнитивные исследования языка / гл. ред. сер. Н. Н. Болдырев. — Выпуск XI. — М. -Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2012. — С. 63–66.
6. Камилев Т., Файзулаева М. П. Шоу-бизнес в современном мире // Вестник КазГУК И. — 2010. — № 2. — С. 105–109.
7. Карасик В. И. Тенденции развития общения в современной массовой культуре [Электронный ресурс] // VI Международная конференция Российской коммуникативной ассоциации «Коммуникация в изменяющемся мире», сборник материалов. — Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. — URL: http://conf.sfu-kras.ru/conf/communication-2012/report?memb_id=4691 (дата обращения: 25.09.2018).

- 234 | 8. Крейдлин Г. Е. Семиотическая концептуализация тела и проблема мультимодальности // Экология языка и коммуникативная практика. — 2014. — № 2. — С. 100–120.
9. Прудникова Д. С., Безбородова Ю. В. Креолизованные тексты: политический дискурс в интернет-коммуникации // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. — 2020. — № 4. — С. 87–93.
10. Ржешевская А. А. О полимодальности и перспективе в дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. — 2019. — № 7 (823). — С. 43–51.
11. Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда: коллективная монография / под ред. В. И. Шаховского. — Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2012. — 200 с.
12. Kress G., Leeuwen T. van. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. L.: Arnold. — 2001. — 142 p.

Wei Jia

The Pushkin State Russian Language Institute

SHOW BUSINESS IN MODERN POLYMODAL COMMUNICATION

Abstract: The article is devoted to the study of the features of show business news in the context of modern polymodal communication. Key concepts such as show business and polymodal communication are considered, types of news discussion and cases of inconsistency of the image with the content of the news are analyzed. In the context of polymodal communication, show business news acquires new features, influencing audience perception and shaping public opinion. On this basis, special attention is paid to the various roles of visual content in the formation of a news message in modern media culture.

Keywords: show business, polymodal communication, news discussion, visual content, media space.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗООМЕТАФОР В КИТАЙСКИХ И РУССКИХ НАЗВАНИЯХ РАСТЕНИЙ: С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ СИМВОЛИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности зоометафор в китайских и русских названиях растений через призму культурной символики. Анализируется их роль, сходства и различия, влияние традиций и когнитивных моделей. Исследование показывает, что выбор животных в названиях растений отражает культурные представления, религиозные верования и практический опыт.

Ключевые слова: зоометафора, названия растений, культурная символика, когнитивные модели, лингвокультура.

Названия растений отражают пересечение языка и культуры, особенно это заметно в наименованиях лекарственных растений, где имена часто отражают культурные традиции и способы восприятия природы. Образы животных являются важным метафорическим средством в наименованиях растений, и это явление широко распространено как в китайском, так и в русском языках. Проводя аналогии между знакомыми образами животных и особенностями формы или функции растений, такие метафоры делают характеристики растений более наглядными и понятными, придавая им культурное символическое значение. Как в восточной, так и в западной культурах существует тенденция использовать образы животных для наименования и понимания растений. Однако в разных культурных контекстах выбор животных и их символическое значение имеют свои особенности. В данной статье предполагается с культурно-символической точки зрения провести сравнительный анализ способов наименования растений в китайском и русском языках, выявить общие черты и различия в метафорах наименований растений в этих двух языках, а также исследовать когнитивные модели и культурное содержание, отраженные в этих различиях.

Для большинства людей метафора является лишь инструментом поэтического воображения и риторического преувеличения, частью особого языка, а не повседневной речи. Кроме того, метафора обычно рассматривается как чисто языковая особенность, связанная больше со словами, чем с мышлением и деятельностью. Однако, по мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, метафора является концептуальной и представляет собой не только риторическое средство в языке, но и феномен мышления и культуры. Как они отмечают, метафорические выражения в языке возможны потому, что метафоры глубоко укоренены в человеческой концептуальной системе. Другими словами, метафора существует прежде всего в мышлении, а языковые метафорические выражения являются лишь внешним проявлением этого явления. Поэтому Дж. Лакофф и М. Джонсон дают следующее определение метафоры: «Метафора — это способ понимания и переживания одной сущности через свойства другой» [4: 5].

Люди используют слова для обозначения растений, основываясь на их сходстве с другими объектами, что фактически отражает метафорическое мышление, описанное в когнитивной семантике. В наименованиях растений зоометафоры, как проявление когнитивной метафоры, часто описывают растения через аналогию с формой, поведением или функцией животных. Как в России, так и в Китае зоометафоры занимают важное место в наименованиях растений, помогая людям понимать характеристики растений и придавая им культурное символическое значение. Различные культуры имеют уникальные формы поклонения, табу или ассоциации, связанные с определенными животными, и эти культурные представления также проявляются в названиях растений.

Культурно-символические названия в китайском языке

В китайской традиции животные часто обладают богатым символическим значением, особенно такие, как двенадцать знаков зодиака и «六畜» ‘шесть домашних животных’, которые несут культурные смыслы. Это культурное отражение проявляется и в названиях растений.

С одной стороны, многие названия китайских лекарственных растений напрямую включают зодиакальных животных, отражая важность этих животных в китайской культуре. Например, существует множество растений, названных в честь мифических существ, таких как дракон, феникс и тигр. «龙胆» ‘горечавка’, букв.: ‘драконья желчь’ — это название лекарственного растения, где образ дракона намекает на его сильные лечебные свойства. «凤仙花» ‘садовый бальзамин’, букв.: ‘цветок феникса и бессмертного’ названа в честь феникса, символизируя красоту и благополучие.

В китайской культуре шесть домашних животных из китайского зодиака — лошадь, бык, петух, собака, овца и свинья — играют ключевую роль в жизни людей. Древние китайцы были хорошо знакомы с их повадками и часто использовали их образы в названиях лекарственных растений. Например, в древности китайцы часто называли большие предметы словом «лошадь», «马兰» ‘ирис молочно-белый китайский’, букв.: ‘лошадиная орхидея’ и «马薊» ‘японский чертополох’, букв.: ‘лошадиный чертополох’ содержат иероглиф «马» ‘лошадь’, что указывает на то, что эти растения обладают более выраженными свойствами по сравнению с обычными видами лопуха. «牛膝» ‘двузубый ахирантес’, букв.: ‘бычье колено’, что переводится как «бычье колено», использует образ сильного быка, подразумевая способность этого растения укреплять мышцы и кости. Кроме того, в названии «豨莶草» ‘восточная сиджесбекия’, букв.: ‘трава свиньи и лани’ присутствует иероглиф «豨» ‘дикая свинья’, что намекает на его значительные тонизирующие свойства.

С другой стороны, в китайских названиях растений часто отражаются стремления к качествам, символизируемым животными, или, наоборот, избегание нежелательных ассоциаций. Например, «тигр» в китайской культуре олицетворяет силу и мощь; поэтому включение иероглифа «虎» ‘тигр’ в названия лекарственных растений, таких как «虎耳草» ‘ползучая камнеломка’, букв.: ‘тигровая ушная трава’ и «虎杖» ‘японский горец’, букв.: ‘тигровый посох’, подразумевает их сильные лечебные свойства, способные изгонять зло и болезни. С другой стороны, змея вызывает страх; многие лекарственные растения с иероглифом «蛇» ‘змея’ в названии, такие как «蛇床子» ‘гирча японика’, букв.: ‘змеиная кровать’ и «蛇含草» ‘лапчатка Клейна’, букв.: ‘трава,

содержащая змею», не только указывают на их связь со змеями, но и выражают надежду на способность этих растений противостоять змеиному яду.

Подобные наименования растений через образы животных отражают китайский принцип «取象比类», что описывает методологию, при которой характеристики одного объекта используются для понимания или описания другого через аналогию или метафору. Этот подход демонстрирует концепцию «万物对应» ‘взаимосоответствия всех вещей’ в китайской культуре. В целом, использование наименований животных в названиях растений в китайском языке не только описывает характеристики растений, но и несет культурные символы: благоприятность (дракон и феникс), сила (тигр) или функциональность (шесть домашних животных). Это отражает стремление китайской культуры использовать метафоры животных и растений для выражения понимания и ожиданий в отношении природы и явлений жизни.

Культурно-символические названия в русском языке

В русском языке культурно-символические наименования растений также отражают глубокие культурные и религиозные представления, хотя их формы выражения отличаются от китайской культуры. В русской культуре образы некоторых животных ассоциируются с определенными качествами или традиционными представлениями, что находит отражение в народных названиях растений.

В восточнославянской культуре медведь часто символизирует силу и мощь. В русском языке названия растений, содержащие слово «медведь», обычно связаны с предпочтениями медведя или подразумевают их силу. Например, «медвежий лук» (черемша, лат. *Allium ursinum*) получил свое название из-за того, что, как говорят, медведи едят черемшу после зимней спячки, чтобы восстановить силы; таким образом, название этого растения ссылается на его способность придавать силу. Кроме того, «медвежья трава» используется для обозначения некоторых быстрорастущих, сильно пахнущих трав, подразумевая их сильные лекарственные свойства.

В западной традиции волк часто символизирует опасность и зло, и большинство русских ботанических названий с «волком» — это ядовитые или вызывающие страх растения, например, «волчья ягода» относится к ядовитым ягодам, «волчий корень» относится к сильно ядовитым травам, название «свиноголового волка» — метафора для опасности растения, играющая предупреждающую роль.

Кроме того, в русском языке существуют народные названия растений, основанные на образах небольших животных, что придает им определенные качества или выражает нежность. Например, пушистые соцветия ивы называют «котики», подчеркивая их мягкость и привлекательность. Это схоже с китайским выражением «柳猫儿» (букв.: ‘ивовая кошка’), используемым для обозначения ивовых сережек ранней весной.

Славянские народные предания и верования также придают некоторым животным особое значение, что отражается в названиях растений. Например, в восточно-европейской культуре кукушка ассоциируется с весной и печалью; в украинском и русском языках существуют цветы, называемые «кукушкин цветок» («кукушкины слезки»), что связано с легендой о слезах кукушки, окрасивших цветы в красный цвет. Подобная легенда существует и в китайской культуре: история о том, как слезы кукушки окрасили цветы, известная как «杜鹃啼血» ‘Кукушка плачет кровью’ — название дает цветам печальное символическое значение.

В русском фольклоре некоторые лекарственные травы связаны с животными или религиозными символами. Например, в русском языке ночную слепоту называют «куриная слепота», а растение «лютик едкий» (лат. *Ranunculus ácris*) также именуют «куриная слепота», или «куриный слепец», поскольку то ли куры от него слепнут, то ли люди неосторожные, натерев соком лютика случайно глаза, теряют зрение на некоторое время. Другие народные названия, такие как «чертополох» (лат. *Cárduus*), содержат упоминание мифологических существ (например, черта) для обозначения магических свойств растения. Это схоже с китайской традицией называть некоторые лекарственные травы словами «дух» или «божество».

В целом, символы животных в русских названиях растений в основном двух типов: во-первых, они заимствованы из опыта крестьянской жизни, применяя повадки животных к растениям и сопровождаются народными средствами и легендами; во-вторых, из почитания или любви к каким-то животным и растениям, называя растения в честь животных образов.

По сравнению с китайским, этот тип именования культурных символов в русском языке в большей степени основан на народных верованиях и эмпирических рассуждениях и не связан с зодиакальной системой, как в китайской культуре, но он также отражает использование образов животных в качестве средства формирования представлений и ожиданий от влияния растений. Выбор репрезентативных символов животных для наименования растений в каждой из двух культур в полной мере отражает различия в культурных представлениях: священные и драгоценные животные китайской культуры воплощают идеализированный и систематизированный символизм, в то время как образы животных в русском фольклоре в большей степени исходят из повседневного жизненного опыта и фрагментарных легенд и историй. Тем не менее оба языка идут в одном направлении, используя животное как средство придания растениям культурного значения, выходящего за рамки их собственных свойств.

Таким образом, можно сказать, что феномен именования растений в честь животных в китайском и русском языках имеет как общие черты, так и различия. В результате сравнительных исследований мы обнаружили, что виды животных, которых выбирают люди, и то, как они используют их образы для названия растений в разных культурах, отражают их уникальные когнитивные модели и культурные ценности. Изучение этих сходств и различий может расширить наше понимание когнитивных механизмов, лежащих в основе наименования растений на разных национальных языках, и способствовать межкультурной коммуникации.

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955.
2. Колосова В. Б. «Медвежьи» травы в народной ботанике славян // Институт лингвистических исследований Российской Академии Наук. — СПб., 2012. — 97 с.
3. Колосова В. Б. Мотивации славянских названий растений, образованных от зоонимов // Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН. — 2001. — 77 с.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Теория метафоры / Дж. Лакофф, М. Джонсон. — М.: Высшая школа, 1990. — 415 с.

5. Меркулова В. А. Очерки по русской народной номенклатуре растений. — М.: Наука, 1967. — 183 с.
6. Kolosova V., Svanberg I., Kalle R. et al. The bear in Eurasian plant names: motivations and models // Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine. — 2017. — Vol. 13, № 14. — DOI: 10.1186/s13002-016-0132-9.
7. 李春兰. 中草药命名及文化内涵研究: [D]. — 河北: 河北大学, 2009. — 220 с. (Исследование названий традиционных китайских лекарственных растений и их культурного содержания, Хэ Бэй: Хэбэйский университет).

Wen Feifei

Pushkin State Institute of the Russian Language

A COMPARATIVE ANALYSIS OF ZOOMETAPHORS IN CHINESE AND RUSSIAN PLANT NAMES: A CULTURAL SYMBOLISM PERSPECTIVE

Abstract: The article examines the features of zoometaphors in Chinese and Russian plant names through the lens of cultural symbolism. It analyzes their role, similarities and differences, as well as the influence of traditions and cognitive models. The study demonstrates that the choice of animals in plant names reflects cultural perceptions, religious beliefs, and practical experience.

Keywords: zoometaphor, plant names, cultural symbolism, cognitive models, linguoculture.

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» СТУДЕНТАМ МЕЖДУНАРОДНОГО ИНСТИТУТА ИСКУССТВ им. А. И. ГЕРЦЕНА ПРИ ШАНЬДУНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (КНР): ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация: в работе представлен опыт разработки учебного курса по языку специальности для иностранных студентов, изучающих изобразительное искусство. Автор описывает содержание данного курса и учебных пособий по РКИ для художников, разработанных сотрудниками кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному Герценовского университета.

Ключевые слова: РКИ, иностранный язык в специальных целях, язык специальности, учебное пособие.

Международный институт искусств имени А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете (КНР) специализируется на подготовке кадров в области музыки, хореографии и изобразительного искусства. В сентябре 2022 года состоялся первый набор абитуриентов на три образовательные программы бакалавриата — «Музыковедение», «Хореография», «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства». Учебные планы были разработаны при организационно-методическом содействии Герценовского университета, в обучении студентов института искусств принимают участие петербургские преподаватели университета, обеспечивая реализацию около трети действующих программ.

Для студентов института русский язык является обязательным иностранным языком, как, например, английский в большинстве российских университетов. При этом в отличие от студентов филологических специальностей, они изучают русский язык всего 6 часов в неделю. Конечно, это создает определенные трудности, так как освоение языка происходит значительно медленнее, чем, например, на подготовительном отделении университета, где на изучение русского языка отведено 20 часов в неделю.

На первом и втором курсах студенты изучают практический курс русского языка: 2 часа в неделю с китайскими преподавателями, которые фокусируются на грамматике и базовой лексике, и 4 часа с русскими преподавателями, которые вносят в обучение элемент живого общения и погружения в языковую среду. На занятиях русские преподаватели используют российские учебники, а также аутентичные видеоматериалы, слушают песни и обсуждают актуальные темы.

Начиная с третьего курса в учебном плане студентов появляется новая дисциплина «профессиональный русский язык», или «язык специальности», на которую

выделяется 2 часа в неделю. Ограничение по количеству учебных часов требует интенсификации учебного процесса и соответствующего учебно-методического наполнения, создаваемого с учетом специфики двуязычного образовательного процесса вне естественной языковой среды и реальных потребностей всех его участников. При этом необходимо помнить, что «целью курса языка специальности является развитие коммуникативной и лингвокультурной компетенций, а не обучение ограниченному набору лексики» [1: 209]. Как подчеркивают авторы учебных пособий по специальности, «проектирование курса по языку специальности для иностранцев предполагает не только его наполнение профессионально-ориентированной лексикой, но также и направленность на формирование коммуникативной и лингвокультурной компетенций иностранных студентов, развитие эмоционального интеллекта, критического мышления и знакомство с практикой обучения в России» [2: 99]. Достижению общих образовательных целей способствует сотрудничество преподавателей Института музыки, театра и хореографии, Института художественного образования, Института русского языка как иностранного Герценовского университета и китайских и русских сотрудников Международного института искусств. Именно совместная работа позволяет преодолеть одну из основных сложностей в обучении языку специальности иностранных студентов, на которую многократно указывали зарубежные и отечественные методисты: «Некоторые преподаватели обнаруживают, что они знают об изучаемом предмете намного меньше, чем сами учащиеся» [5; 6].

Для студентов-художников института искусств имени А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете основными учебными пособиями являются «Русский язык для художников» и «Русский язык для художников-2» (Издательство РГПУ им. А. А. Герцена). Пособие «Русский язык для художников» четко структурировано. Оно содержит необходимую на данном этапе профессиональную лексику по основным темам («Материалы и инструменты художника», «Композиция», «Перспектива», «Цвет и его характеристики», «Рисунок», «Жанры живописи» и др.), иллюстрированные примеры из истории искусства, анализ текстов, различные типы упражнений, что позволяет студентам сразу применять новые слова и грамматические конструкции на практике. Студенты изучают специальную терминологию, анализируют описания картин известных русских художников, составляют собственные описания произведений искусства. Среди учебных текстов представлен и текст о явлениях родной для студентов культуры («Жанры традиционной китайской живописи: жэньхуа («человек и цветы»), хуаняо («цветы и птицы») и шаньшуй («горы и вода»)» с заданиями. Кроме того, ряд заданий направлен на развитие педагогических компетенций будущих преподавателей, например:

«Посмотрите на детский рисунок в жанре «интерьер». Скажите, почему рисунок выглядит плоским. Какие правила перспективы и композиции не знает ребенок? Расскажите, как можно изменить этот рисунок» [3: 75].

Пособие «Русский язык для художников-2» является продолжением и расширенной версией первой книги, созданной авторами в тесном сотрудничестве с руководством кафедры изобразительного искусства Международного института искусств им. А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете, а также сотрудниками кафедры живописи Института художественного образования и кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному Герценовского университета,

242 | работающими с китайскими студентами в Шаньдуне. Основными отличиями от первой книги являются перевод словников по каждой теме на китайский язык, задания по аудированию, учебные диалоги с разнообразными заданиями, наличие ключей для самопроверки выполнения лексико-грамматических заданий и заданий по аудированию. Дополнительные материалы, включенные в пособие, не только расширяют лексический запас китайских студентов, но и формируют навыки чтения и аудирования, особенно необходимые для дальнейшего обучения на русском языке. Работа с учебными диалогами предполагает участие в реальных коммуникативных ситуациях. Большинство заданий по аудированию и учебных диалогов представляют собой имитацию общения студентов художественных направлений с русскоговорящими преподавателями, например:

Крис — Станислав Борисович, посмотрите, пожалуйста, все ли правильно в моей работе?

Станислав Борисович — Так-так, хорошо, Крис. Зимний день в парке — отличный сюжет. Но я советую тебе добавить немного теплых цветов, несколько пятен.

Крис — Но я думал, что цвета снега, льда и холода — это голубой, синий, фиолетовый...

Станислав Борисович — Это так. Ты выучил значения цветов. Но многое зависит от освещения. Теплые оттенки дадут чувство радости. А еще вы изучали гармонические сочетания. Контраст холодного и теплого цвета сделает работу более гармоничной. А если мы положим пятно — вот здесь... Смотри, что ты видишь?

Крис — Ой, как интересно! Стало больше объема!

Станислав Борисович — Да. Продолжай работать.

Крис — Спасибо Вам, Станислав Борисович!

Станислав Борисович — Всегда пожалуйста [4: 46].

Как и в первой книге, студентам предлагаются задания на сопоставления культур и примеры, иллюстрирующие их родные живописные традиции. Например, в одном из заданий по аудированию рассматривается «теория трех далей», характерная для классической китайской живописи.

Так как курс по профессиональному русскому языку у студентов проходит параллельно с занятиями по специальности, которые ведут русскоязычные преподаватели, студенты могут применять полученные на наших уроках знания на практике, что значительно повышает эффективность обучения. Студенты отмечают, что курс «Профессиональный русский язык» не только расширяет их словарный запас и улучшает грамматические навыки, но и помогает им значительно лучше понимать своих преподавателей-практиков.

Один из студентов уже через месяц после начала курса по языку специальности поделился своими впечатлениями: он сказал, что в этот день он осознал значимость этого курса, потому что понял большую часть того, что говорил их русский преподаватель на занятии по живописи. Это еще раз подтверждает распространенный тезис о том, что наиболее оптимальным и эффективным при обучении иностранных студентов русскому языку специальности является работа педагогов-русистов и преподавателей собственно специальности в сотрудничестве, соотнесенность программ по специальности и языку, взаимосвязь тем, а также их постоянная корректировка и обновление.

Литература

1. Аладышкина Л. В. Обучение языку специальности «изобразительное искусство» на занятиях по русскому языку как иностранному = Discipline-Specific Russian Language Instruction for International Students in Fine Arts / Аладышкина Л. В., Журавлева Е. А. // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — СПб., 2021. — № 199. — С. 207–214.
2. Аладышкина Л. В. Реализация принципов коммуникативно-интерактивного обучения русскому языку как иностранному в учебных пособиях по языку специальности / Аладышкина Л. В., Шмально-Затинацкая С. А. // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2024. — № 214. — С. 90–100.
3. Аладышкина Л. В. Русский язык для художников: учебное пособие по языку специальности для иностранных студентов / Аладышкина Л. В., Журавлева Е. А.; рецензенты: Н. А. Олейник, М. Н. Тилинина; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2022. — 136 с.
4. Аладышкина Л. В. Русский язык для художников-2: учебное пособие по языку специальности для иностранных студентов / Аладышкина Л. В., Журавлева Е. А., Савицкая Ю. В.; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2024. — 195 с.
5. Ahmed M. K. The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges // English for Specific Purposes World. 2014. Vol. 15. № 42. [Online]. — URL: http://esp-world.info/Articles_42/Documents/Ahmed.pdf (дата обращения: 27.02.2025).

Gadzova A.

The Herzen State Pedagogical University of Russia

**TEACHING THE DISCIPLINE “PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE”
TO STUDENTS OF HERZEN INTERNATIONAL ART COLLEGE AT
SHANDONG NORMAL UNIVERSITY (CHINA): FROM WORK EXPERIENCE**

Abstract: The paper presents the experience of developing a language course for foreign students studying fine arts. Russian as a foreign language The author describes the content of this course and textbooks on Russian as a foreign language for artists, developed by the staff of the Department of Intensive Teaching of Russian as a Foreign language at Herzen University.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign language for special purposes, specialty language, textbook.

СПЕЦИФИКА МЕТАФОРИЗАЦИИ ВКУСОВОГО ПРИЗНАКА «СЛАДКИЙ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: вкусовая лексика как особая группа слов фиксирует уникальные чувства человека по отношению к вкусу, особенно к сладкому вкусу. В русской и китайской культурах отношение к сладким продуктам и социальные особенности их употребления влияют на построение и использование вкусовых метафор. В статье на материале образных единиц русского и китайского языков представлен сопоставительный анализ специфики метафоризации вкусового признака «сладкий» в двух языках.

Ключевые слова: сладкий, сравнительный анализ, образное значение, вкусовая метафора, специфика метафоризации.

С древних времен пища всегда была главным условием выживания и развития, и люди во всем мире придают большое значение вкусу пищи. Существует четыре основных вкуса: сладкий, горький, кислый и соленый, причем сладкий вкус чаще всего становится эталоном чего-либо хорошего и приятного для человека. «Сладкий» — имеющий приятный вкус, свойственный сахару, меду. Соответствующая лексема-прилагательное китайского языка, обозначающая сладкое вкусовое ощущение субъекта, — 甜/甘 (*‘tián / gān’*, ‘сладкий’). В отличие от 甜 (*‘tián’*), 甘 (*‘gān’*) в современном китайском языке в прямом значении изолированно не употребляется, только в составе устойчивых словосочетаний. С эволюционной точки зрения, предпочтение человека к сладкому тесно связано с ранними потребностями выживания, а сладости обычно ассоциируются с высококалорийными продуктами, которые могут быстро обеспечить энергией и удовлетворить основные потребности организма. В современном обществе сладкое часто используется для празднования важных и торжественных моментов, выполняет роль объединения людей в социальных взаимодействиях, поэтому сладкий вкус в семантике языковых единиц выражает эмоциональное отношение к называемым объектам и несет культурно значимые смыслы.

Вкусовая лексика, которая часто используется в повседневной жизни, также является важным инструментом для понимания мира разными народами. В разных языках вкусовая лексика имеет универсальные характеристики, а также свои особые культурные коннотации, передающие духовные ценности. В силу различий в образе жизни и мышления у русского и китайского народов возникают разные ассоциации с ощущением вкуса «сладкий». Изучение и сопоставление собранного корпуса контекстов позволит выявить сходства и различия в понимании и применении концепта «сладкий» русским и китайским народами, а также выявить культурные коннотации, которые несет вкусовая лексика.

Объектом исследования в данной статье выступают образные лексические и фразеологические единицы русского и китайского языков, отражающие метафоризацию сладкого вкуса продуктов питания. Предметом исследования является специфика метафоризации вкусового признака «сладкий» в русском и китайском языках. Цель исследования — на базе концептуальной метафоры изучить образные единицы, мотивированные прилагательным *сладкий*, с исходной семантикой вкусовых свойств в русском и китайском языках, описать специфику метафоризации в двух языках, чтобы выявить сходства и различия между русскими и китайскими метафорами. Материалом исследования послужили образные лексические и фразеологические единицы русского языка (около 100) и китайского языка (около 150), отражающие метафоризацию сладкого вкуса продуктов питания. Источником лексико-фразеологического материала послужили «Словарь русской пищевой метафоры: субъект, объект и инструменты гастрономической деятельности» [4: 18–176] и «辞海» (Цыхай, «Море слов», Китайский энциклопедический словарь) [7]. Контекстный материал отбирался в текстовой базе Национального корпуса русского языка [3] и Корпуса Пекинского университета (CCL). В исследовании применялись следующие методы: 1) научное описание, включающий следующие приемы: сбор лексико-фразеологического материала в русском и китайском языках; выборку контекстов из словарей, корпусов; приемы непосредственного наблюдения, классификации, истолкования; 2) сопоставительный анализ, выявляющий сходства и различия в метафоризации вкусового признака «сладкий» в русском и китайском языках.

В 1980 году Д. Лакофф и М. Джонсон систематически объяснили метафору как когнитивный способ, с которым человек рождается и от которого зависит, и предложили теорию концептуальной метафоры в своей книге «*Metaphors We Live by*» («Метафоры, которыми мы живем») [6: 12]. С тех пор исследователи продолжают признавать важную роль метафоры как когнитивного феномена, который имеет важное значение для лингвистических исследований. По Д. Лакоффу, метафора — это «когнитивный инструмент для понимания абстрактных понятий и абстрактного мышления» [6: 244]. Концептуальная метафора функционирует путем проецирования ролей со сферы-источника на сферу-цель, т. е. в виде формулы «А — это В», А — это сфера-источника или сфера-донор, В — это сфера-цель или сфера-мишень. В примере *сладкая жизнь*, где *сладкий вкус* является сферой-источником, *жизнь* является сферой-целью, *сладкий вкус* и *жизнь* изначально относятся к разным материальным категориям в объективном мире и к разным концептуальным категориям в языке. Благодаря когнитивному механизму метафоры человек ассоциирует *сладкий вкус* с хорошей качественной *жизнью*, которая также имеет значение ‘счастья’, и переносит сферу вкуса на сферу социальной жизни, так что абстрактная *жизнь* получает конкретное представление о смысле.

По сути, синестезия — это еще и «метафора». Данная разновидность метафоры, называемая «синестетической», являет «вид переноса наименования на основе ассоциации между значениями» [2: 105]. В. Г. Гак дал определение данного термина: «Использование слов, связанных с каким-нибудь органом чувств, для обозначения понятий, относящихся к сфере другого чувства» [1: 122]. С помощью опыта синестезии люди могут слышать, видеть и обонять вкус.

Сфера вкуса может быть проецирована на множество различных сфер, в данной работе исследуется метафорическая проекция сферы вкуса на сферы слуха, зрения, обоняния, а также на сферы социальной жизни, и человека. Поскольку люди живут в одном и том же объективном мире и имеют много общего с физико-географической и климатической средой, то, конечно, есть и сходства в восприятии вкусовых метафор. Однако в силу различий в образе жизни и мышления представителей русской и китайской культур подобные стимулы будут вызывать разные ассоциации, а лексические единицы с одинаковой семантикой «*сладкий*» будут формировать разные значения, отражая различия в понимании и применении концептов вкуса у разных народов и помогая выявить заложенные в них культурные коннотации.

Сладость нередко осмысливается субъектом как звуковое качество: звук с нежным и приятным звучанием. В русском и китайском языках обнаруживается и перенос из сферы вкуса в сферу слуха. В русском языке имеются '*сладкие звуки*', '*сладкое пение*', '*сладенький голос*', '*сладкогласие*'. В китайском языке такие выражения: *甜甜的笑声* ('*сладкий смех*'), *甜美的嗓音* ('*сладкий голос*'), *甜润的歌喉* ('*сладкое пение*'), *甜腻的语调* ('*сладкий тон*'), *甜韵悠扬* ('*сладкая рифма*'). Выше приведены выражения положительной оценки слуха в русском и китайском языках, также существуют выражения отрицательной оценки слуха, потому что слишком мягкий тон может быть неискренним. В русском языке есть такие выражения '*сладкая любезность*', '*сладостные речи*', '*сладкие комплименты*'. В китайском языке существуют *甜言蜜语* ('*приятная речь для того, чтобы угодить или обмануть*'), *甜嘴蜜舌* (букв. '*сладкий рот и медовый язык*'), в значении '*сладкие слова, произнесенные с целью обмануть*'), *甜言媚语* ('*сладкие и льстивые речи*'), *甘言* ('*сладкие речи*'). Стоит отметить, что в русском языке можно различать устную речь и письменную, например: '*сладкая фраза*', '*сладкая лирика*', '*сладкое слово*'.

Вкусовой признак «сладкий» метафорически проецируется из сферы вкуса в сферу зрительного восприятия объектов. В русском и китайском языках сладость может быть метафорой приятного зрительного ощущения. В русском и китайском языках имеются выражения: *甜甜的微笑* — '*сладкая улыбка*', *甜美的脸蛋* — '*сладкое лицо*'; только в русском встречаем: '*сладкое выражение*', '*сладкие глаза*'; только в китайском встречаем *甜甜的酒窝* ('*сладкие ямочки*'). В китайском языке, когда сладкий вкус используется для описания внешности, он оценивается положительно; в русском языке, когда сладкий вкус подразумевает чрезмерную красоту, он вызывает негативную оценку: *сладенькая улыбочка*, *сладенькая усмешка*, *сладенькая глазки*, *слащавый красавчик*.

Сладкий вкус метафорически проецируется из сферы вкуса в сферу обоняния. В русском языке имеются словосочетания: *сладкие духи*, *сладкий аромат*, *пахнуть сладко*, *пахнуть сладостно*, *сладковатый аромат*, *сладковатый дым*, *сладостная волна весенних запахов*. В китайском языке имеются словосочетания: *甜香四溢* ('*сладкий запах витает вокруг*'), *甜蜜的花香* ('*сладкий цветочный аромат*'), *甜丝丝的香气* ('*сладковатый аромат*'). В китайском языке два вкусовых прилагательных могут сочетаться, образуя новообразование: *香甜的* (букв. '*вкусный и сладкий*') в значении «*сладкий*»), примером которого служит *香甜的气息* ('*сладкое дыхание*'), и *甜腻的* (букв. '*сладкий и жирный*') в значении «*сладостный*»), что часто используется в китайском языке для сильного аромата, который иногда бывает неприятным.

我会想, 春天院子里落英缤纷的桃花, 夏日屋后洁白的甜腻的一树槐香 ... (2019年《人民日报》) (*‘Я буду думать о цветах персика, которые распускаются во дворе весной, и о белом сладостном аромате акации, растущей за домом летом...’*) (Народная газета, 2019).

В русском и китайском языках обнаруживается и перенос из сферы вкуса в сферу социальной жизни, когда вкусовой признак сладкий используется для описания определенных жизни и социальных явлений. В русском и китайском языках имеются выражения: *сладкое мгновение* — ‘甜蜜的瞬间’, *сладкие годы* — ‘甜蜜的岁月’, *сладкое время* — ‘甜蜜的时光’, *сладкая жизнь* — ‘甜蜜的生活’. В русском языке в торгово-финансовой деятельности пищевое прилагательное «сладкий» часто используется в положительном смысле, например, *сладкий клиент*, *сладкий регион*, *«сладкий» месяц*. В китайском языке в коммерческой деятельности «сладкий» никогда не используется для описания клиента или прибыльного месяца, а только для того, чтобы ассоциировать «сладкий» с «интересами», отражающий негативную оценку, на пример *甜头* (букв. «сладкая голова») в значении «какое-то преимущество, выгода или удовлетворение», *甘利* (букв. ‘сладкая выгода’) в значении «жадный до прибыли», *甜饵/甘饵* (букв. ‘сладкая наживка’).

Смысл вкусового прилагательного «сладкий» метафорически распространяется не только на вышеупомянутые сферы, но и на сферу человека. Основываясь на пищевом удовольствии, которое приносят сами сладкие блюда, сладость метафорически используется как милый образ. В китайском языке сладкий вкус ассоциируется только с образом женской милоты *甜甜的姑娘* (‘сладкая девочка’), *甜心* (‘сладенький’). Сладость в русском языке не только модифицирует женский образ: *сладкая девочка*, *сладкая дочурка*, *сладенький мой*, а больше объектов: *сладкий ребенок*. «Возможно, для того Господь и придумал нежную младенческую кожу, удивительный запах (в мире ему нет аналогов), сладкие ‘ручки-ножки-попки’, чтобы взрослому хотелось взять ребенка на руки» («Домовой»). Помимо этого, в русском языке ассоциация сладкого вкуса с плотскими аспектами интимной стороны жизни, чрезмерной страсти, чувственными наслаждениями может также усиливать стереотип о женщинах как о «сладком» соблазне: *сладострастие*, *сладострастник*, *сладострастный*, *сластолюбец*, *сластолюбивый*, *сластолюбие*. В китайском языке слово «сладкий» не ассоциируется с похотью.

Признаки и качества пищи служат основой для метафор, выражающих понятия в различных сферах реальности. Сфера вкуса проецируется на множество различных сфер, таких как сферы слуха, зрения, обоняния, социальной жизни, человека и так далее. Изучение и сопоставление корпуса позволило обнаружить, что метафоры сладкого вкуса примерно одинаково используются в сферах слуха и обоняния. В сферах зрения и человека в китайском языке нет негативных выражений о метафоризации сладкого вкуса. В сфере социальной жизни разница заключается в том, что, когда речь идет об экономических интересах, словосочетания с метафорами сладкого вкуса, являются положительными в русском языке, но отрицательными в китайском.

В этой статье перечислены сходства и различия в метафоризации вкусового признака «сладкий» в русском и китайском языках. В перспективе планируется собрать большее количество единиц, отражающих метафору вкусовых признаков, и глубже понять их образные значения, характерные для каждой этнической культуры;

248 | проанализировать культурную информацию, которую они несут. Это поможет глубже интерпретировать соответствующие культурные особенности, значимые для русско-китайской межкультурной коммуникации.

Литература

1. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. — М.: Международные отношения, 1977. — 264 с.
2. Колодкина Е. Н. Вкусовая синестетическая метафора // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2009. — № 1 (3). — С. 104–107.
3. Национальный корпус русского языка. — URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 24.02.2025).
4. Словарь русской пищевой метафоры / А. В. Балдова, М. В. Герасимова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; Министерство образования и науки Российской Федерации; Томский государственный университет. Том 3. — Томск: Томский государственный университет, 2019. — 454 с.
5. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live by*. / J. Lakoff, M. Johnson, 2nd edition. — Chicago: University of Chicago Press, 2003. — 276 p.
6. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor* // Cambridge University Press. — Cambridge, 1993.
7. 辞海 (Цыхай, «Море слов», китайский энциклопедический словарь). — URL: <https://www.cihai.com.cn/home> (дата обращения: 24.01.2025).

Gao Siqi

Pushkin State Russian Language Institute

SPECIFICITY OF METAPHORISATION OF THE FLAVOUR ATTRIBUTE “SWEET” IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Abstract: Flavour vocabulary as a special group of words captures unique human feelings towards “flavour”, especially sweet flavour. In Russian and Chinese cultures, attitudes towards sweet products and social practices of their consumption influence the construction and use of flavour metaphors. The article presents a comparative analysis of the specifics of metaphorisation of the flavour attribute “sweet” in two languages on the material of figurative units of Russian and Chinese languages.

Keywords: sweet, comparative analysis, figurative meaning, flavour metaphor, linguocultural peculiarities.

ОБРАЗ САДА В ЦИКЛЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ЗАПИСКИ ОХОТНИКА»

Аннотация: цикл И. С. Тургенева «Записки охотника» — литературная классика, полная социальной критики и психологических исследований. Образ сада в цикле — не только физическое пространство, но и литературный символ с множественными символическими значениями. Образ сада играет важную роль в раскрытии внутреннего мира героев, критике социальной действительности и отражении русского общества XIX века. Это открывает новый взгляд на понимание художественного творчества И. С. Тургенева.

Ключевые слова: И. С. Тургенев, «Записки охотника», образ сада, символ, социальная критика.

«Записки охотника» занимают важное место и оказывают далеко идущее влияние на русскую литературу. Тонкое изображение сельской жизни в произведении показывает глубокую связь природы и человечества. «Сад» как важный литературный образ не только несет в себе гармоничное единство природы и человечества, но и становится носителем духовного мира персонажей и социальной реальности. В работе посредством анализа многочисленных текстов из цикла «Записки охотника» рассматривается сад как символическое пространство, где переплетаются природа, человечество и общество, раскрывая внутренний мир и социальный статус персонажей.

1. Сад как символ гармоничного единства природы и человечества

Сад — это не только проявление природного ландшафта, но и символ глубокой связи человеческой цивилизации с природным миром. Сад в цикле «Записки охотника» не является изолированным райским уголком, а тесно связан с необъятной природой и сельской жизнью России. В саду произрастают как заботливо выращенные людьми цветы и деревья, так и свободнорастущие дикie травы и цветы, олицетворяющие гармоничное единство природы и человечества.

В очерке «Хорь и Калиныч»: «Он, например, сватался за всех богатых невест в губернии и, получив отказ от руки и от дому, с сокрушенным сердцем доверял свое горе всем друзьям и знакомым, а родителям невест продолжал посылать в подарок кислые персики и другие сырые произведения своего сада» [5: 1]. Незрелые персики в саду свидетельствуют о незрелости Полутыкина и отсутствии у него практических способностей. Несмотря на то, что богатая дама отвергла его, он продолжал делать ей предложения, что свидетельствует о том, что он не имел четкого представления о своем социальном статусе и реальном положении, был неуклюжим и не обладал самосознанием, когда дело касалось чувств и межличностных отношений. Кислые персики в саду стали символом слабости его характера.

В очерке «Мой сосед Радилов» старинный липовый сад, как символ родовой резиденции, несет в себе историческую память и родовую славу. *«Прекрасное дерево — такая старая липа... Ее щадит даже безжалостный топор русского мужика»* [5: 5]. Хотя усадьба постепенно пришла в запустение, дома разрушились, а яблони погибли, липы по-прежнему пышно цветут и зеленеют, символизируя силу природы и продолжение истории. Природный ландшафт сада резко контрастирует с судьбой человека: природные элементы, такие как татарская жимолость, бузина и шиповник, по-прежнему полны жизни, в то время как судьба человека полна неопределенности. Упадок семьи Радиловых, неизвестная судьба Оли и падение Федора Михеича — все это отражает хрупкость и непостоянство человека перед лицом природы. Запустение сада символизирует внутреннее опустошение Радилова. Хотя он пытается заполнить внутреннюю пустоту, приглашая гостей и устраивая банкеты, ничего не меняется. В конце концов он решил сбежать и покинул это место, полное воспоминаний, вместе с Олей. Природный пейзаж сада не только демонстрирует красоту гармонии между человеком и природой, но и раскрывает бренность человеческой жизни.

2. Сад как символ духовного мира персонажа

Живя в обществе, полном религиозной атмосферы, Тургенев понимал значение веры для русского народа. Он сказал: *«Имеющий веру — имеет все и ничего потерять не может; а кто ее не имеет — тот ничего не имеет»* [6]. Сад для многих персонажей в цикле «Записки охотника» — это убежище, где они могут сбежать от реальной жизни и найти духовный покой. Сад также является продолжением их эмоциональной пищи и внутреннего мира. Персонажи олицетворяют природу [3: 125]. Через описание сада Тургенев показывает сложное душевное состояние и эмоциональный мир персонажа.

Христианство верит, что женщины рождаются грешными и являются коренной причиной человеческих несчастий, но христианский мистицизм также полагает, что поскольку женщины столь греховны, их вера более набожна [1: 47]. Можно сказать, что грех и святость женщины отражают друг друга и сосуществуют друг с другом. В русской литературе святость и благочестие верующих женщин больше отражены в тех простых женщинах, которые неизвестны и готовы страдать, и для них перенесение страданий является священным делом. Персонаж Лукерья в очерке «Живые мощи» — типичный представитель типа святой женщины, готовой страдать. Сад является символом духовного дома Лукерьи и связующим звеном между ней и внешним миром: *«Гречиха в поле зацветет или липа в саду — мне и скзывать не надо: я первая сейчас слышу»* [5: 23]. Ароматные и пышные деревья, полевые цветы и ландыши в саду символизируют жизненную силу и надежду, которые все еще существуют глубоко внутри нее. Хотя ее жизнь была наполнена болью и одиночеством, природные пейзажи сада давали ей духовное утешение и эмоциональную поддержку. Это пример долготерпения русского человека, его способности вынести любые тяготы даже в экстремальных условиях [2: 188]. Тургенев показывает внутреннюю стойкость и любовь Лукерьи к жизни, одновременно раскрывая ее глубокую связь с садом. Когда ее жизнь подходила к концу, Лукерья все еще беспокоилась о крестьянах в деревне, но она была благодарна за все, которые

принес ей сад, и не имела других молитв для себя. Это демонстрирует любовь и великий христианский дух, которыми обладают простые люди.

В очерке «Татьяна Борисовна и ее племянник» сад символизирует внутренний рай персонажа, где царит покой и свобода. *«Если нет у ней гостя, сидит себе моя Татьяна Борисовна под окном и чулок вяжет — зимой; летом в сад ходит, цветы сажает и поливает, с котятками играет по целым часам, голубей кормит...»* [5: 15]. Сад Татьяны Борисовны был важной частью ее повседневной жизни и символом ее духовного мира. Ее действия в саду не только демонстрируют ее близость к саду, но и отражают ее внутренний покой и удовлетворенность. Спокойствие и красота сада символизируют ее любовь к жизни и стремление к природной красоте. Такая мирная жизнь воспитала добрые черты характера русских.

В очерке «Смерть» сад Авенира — это его связь с лучшим прошлым. Элементы сада, включая липы, чистое небо и солнце, вызывали воспоминания о прошлом, особенно о времени, проведенном с друзьями в Москве. *«Правда: комнатка твоя выходила в сад; черемухи, яблони, липы сыпали тебе на стол, на чернильницу, на книги свои легкие цветки; в воздухе чудился легкий треск; ясно и внятно звучали в саду голоса работников»* [5: 16]. Сад стал местом, где он выражал свои эмоции, воплощая свою любовь к дружбе, литературе и искусству. Сад привнес надежду и радость в его настоящую, полную страданий жизнь. Несмотря на одиночество и болезнь, он сохранил любовь к литературе и спокойствие по отношению к смерти.

3. Сад как символ социального статуса и власти

Являясь важной частью поместья землевладельца, сад символизирует контроль класса землевладельцев над землей и ресурсами, а также отражает неравные отношения внутри общества. Через описание сада Тургенев раскрыл могущество помещичьего класса в русском обществе XIX века и угнетение им низших классов.

Сад в очерке «Два помещика» является не только личной собственностью Мардария Аполлоныча, но и символом его власти и статуса. *«Юшка! Юшка! поди узнай сейчас, чьи это куры по саду ходят?...»* [5: 13]. Когда в сад проникли куры, Мардарий Аполлоныч пришел в крайнее негодование и отдал распоряжение слугам не только изгнать птиц, но и наказать маленькую девочку, которая, по его мнению, была виновна в произошедшем. Согласно традиционным представлениям того времени, куры, оказавшиеся на территории помещичьего сада, автоматически переходили в его собственность, что подчеркивало абсолютный характер власти землевладельца над своей территорией. Подобные действия, маскирующиеся под «защиту» сада, фактически являлись проявлением жесткого контроля и доминирования помещиков над крепостными крестьянами и низшими социальными слоями, что иллюстрирует глубоко укорененную систему социального неравенства и эксплуатации в крепостнической России. Управление садом со стороны Мардария Аполлоныча служило отражением его злоупотребления властью и систематического угнетения низших классов. Значение, которое землевладельцы придавали своим садам, происходило не из эстетической или природной привязанности, а из стремления укрепить и продемонстрировать свою власть над подчиненными. Тургенев в своем произведении мастерски раскрывает лицемерие и эгоизм помещичьего класса, одновременно подчеркивая беспомощность

252 | и тяжелое положение низших классов, вынужденных бороться за выживание в условиях социального неравенства и эксплуатации.

В очерке «Петр Петрович Каратаев» сад является частью дома Марии Ильиничны. *«Приезжаю: дом большой, с флигелями, с садом...»* [4: 18]. Сад вместе с «большим домом» и «хозяйственными постройками» образуют картину великолепной усадьбы, демонстрируя богатство и социальный статус хозяйки. В художественном мире Тургенева сад является неотъемлемой частью дворянской усадьбы [4: 58]. Существование сада символизирует собой порядок и власть, установленные дворянством или помещичьим классом. Матрена, будучи крепостной, находится под полным контролем и угнетением, становясь жертвой этой властной структуры. Ее судьба оказалась запертой в пределах поместья, лишая ее возможности вырваться из этого замкнутого круга.

«Приказывается тебе немедленно по получении сего разыскать: кто в прошлую ночь, в пьяном виде и с неприличными песнями, прошел по Аглицкому саду и гувернантку мадам Энжени французженку разбудил и обеспокоил? и чего сторожа глядели, и кто сторожем в саду сидел и таковые беспорядки допустил?» [5: 11]. В очерке «Контора» хаос в саду символизирует некомпетентность класса землевладельцев в управлении и их полное безразличие к практическим вопросам. Эта ирония усиливается через символическое пространство сада. Приказы директора конторы и хаос в усадьбе подразумевают беспомощность и тяжелое положение людей низшего класса в их борьбе за выживание. Это отражает неравные отношения между социальными классами в то время.

Через многообразное описание образов сада в цикле «Записки охотника» Тургенев не только раскрывает гармоничное единство природы и человека, но и глубоко исследует духовный мир персонажа. Сад, как символическое пространство, становится проекцией внутренних эмоций персонажей и одновременно микрокосмом социальной власти и статуса, отражая сложные противоречия и дилеммы русского общества XIX века. Анализ образов сада позволяет выявить художественный подтекст произведения, а также глубже понять взгляды Тургенева на русское общество и национальный характер, что вносит значительный вклад в изучение его творчества.

Литература

1. Ван Лие. Тургеневское толкование религии // Русская литература и искусство. — 2006. — № 4. — С. 45–51.
2. Ватаманюк А. И. Образ русского народа в цикле рассказов «Записки охотника» И. С. Тургенева // Филологический аспект. — 2018. — № 12 (44). — С. 185–191.
3. Делкруа С. Поэтика и природа в художественном тексте «Записки охотника» // Спасский вестник. — 2022. — № 29. — С. 123–129.
4. Новикова Е. С. Библейская мифологема сада в романе И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). — 2024. — № 2 (42). — С. 58–61.
5. Тургенев И. С. Записки охотника // Интернет-библиотека Алексея Комарова. 1994–2025. — URL: <https://ilibrary.ru/> (дата обращения: 07.03.2025).
6. Тургенев И. С. — Ламберт Е. Е., 15(27) ноября 1861 г // Иван Тургенев 2000–2025. — URL: <http://turgenev-lit.ru/> (дата обращения: 06.03.2025).

**THE IMAGE OF THE GARDEN IN THE CYCLE OF I. S. TURGENEV
“SKETCHES OF A HUNTER”**

Abstract: The cycle of I. S. Turgenev’s “Sketches of a Hunter” is a literary classic, full of social criticism and psychological research. The image of the garden in the cycle is not only a physical space, but also a literary symbol with multiple symbolic meanings. The image of the garden plays an important role in revealing the inner world of the characters, criticizing social reality and reflecting Russian society of the 19th century. This opens a new perspective on understanding the artistic work of I. S. Turgenev.

Keywords: I. S. Turgenev, “Sketches of a Hunter”, image of the garden, symbol, social criticism.

К ПРОБЛЕМЕ ЭВОЛЮЦИИ УДАРЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в этой статье исследуется эволюция ударения в русском языке, прослеживается его развитие в различные исторические периоды и рассматриваются фонетические и морфологические факторы, повлиявшие на его изменения. Основная цель исследования — понять изменения в структуре ударений: от фиксированного ударения в древнерусском языке — к подвижному ударению в современном русском языке. Актуальность этой темы заключается в ее значении для исторического и лингвистического развития русского языка, позволяющем получить представление о его фонологической эволюции и ее влиянии на современное языковое использование.

Ключевые слова: эволюция ударения, русский язык, языковые вариации, заимствованные слова.

Эволюция ударения в русском языке представляет собой сложный и многоплановый процесс, который оказывает существенное влияние на фонетическую и морфологическую системы языка. Изменения в ударении затрагивают как произношение отдельных слов, так и их грамматические формы. В данной статье рассмотрим основные этапы эволюции ударения в русском языке, влияние исторических процессов на его изменение и современные тенденции в развитии ударения.

В древнерусский период ударение в основном было фиксированным и находилось на первом слоге слова. Такая система ударения была характерна для древнеславянских языков и сохранялась на протяжении долгого времени. Фиксированное ударение на первом слоге придавало языку определенную ритмическую стабильность и предсказуемость, что облегчало восприятие и запоминание слов. Эта акцентуационная система, унаследованная от праславянского языка, была одной из ключевых особенностей древнерусского языка и способствовала его единству и цельности. Однако уже в этот период начали проявляться первые признаки перемещения ударения, что связано с влиянием соседних языков и диалектов [2: 64]. Контакты с другими этносами, торговые и культурные обмены, миграции населения — все это способствовало постепенному изменению акцентуационной системы. Влияние скандинавских, финно-угорских и тюркских языков, а также контакты с византийской культурой, привели к появлению новых фонетических явлений и, в частности, к изменениям в системе ударения. Кроме внешних факторов, внутренние языковые процессы также играли важную роль в изменении ударения. Изменения в фонетической системе, такие как редукция гласных, появление новых согласных и других фонетических явлений, приводили к тому, что ударение начало перемещаться на другие слоги. Эти процессы

шли параллельно с морфологическими изменениями, такими как образование новых слов и грамматических форм, что также влияло на место ударения. Примером таких изменений может служить перемещение ударения в сложных и заимствованных словах, где ударение могло падать на приставки, суффиксы или корень в зависимости от их происхождения и фонетической структуры. Такие изменения отражали не только фонетическую адаптацию, но и изменения в морфологической структуре языка, приводя к появлению новых акцентуационных моделей.

Таким образом, несмотря на первоначальную стабильность и фиксированность ударения на первом слоге, древнерусский период характеризовался началом значительных изменений в акцентуационной системе. Эти изменения заложили основу для дальнейшего развития русского языка и привели к формированию подвижного ударения, которое стало одной из ключевых особенностей современного русского языка. Развитие и изменения в ударении в этот период были важным этапом в истории русского языка, отражая как внутренние языковые процессы, так и влияние внешних факторов.

Среднерусский период характеризуется началом перемещения ударения в пределах слова. Это время становления акцентологической системы, которая близка к современной. Перемещение ударения было вызвано фонетическими изменениями, связанными с утратой редуцированных гласных, а также влиянием морфологических процессов, таких как образование новых слов и форм [1: 53–55].

Фонетические изменения: Одной из ключевых причин перемещения ударения в среднерусский период были фонетические изменения, происходившие в языке. Утрата редуцированных гласных, также известных как «ѣ» и «ь», привела к значительным изменениям в структуре слов. Эти редуцированные гласные ранее играли важную роль в распределении ударения, и их исчезновение вызвало сдвиг ударения на соседние слоги. Например, слово «стѣна» (стена) могло потерять редуцированный гласный, что приводило к перемещению ударения: «стѣна» -> «стенá».

Влияние морфологических процессов: Морфологические процессы также играли важную роль в перемещении ударения. В среднерусский период активно происходило образование новых слов и грамматических форм, что влияло на акцентуационные модели. Появление новых суффиксов и префиксов могло менять место ударения в слове. Например, добавление суффикса могло переносить ударение с корня на новый суффикс: «писáть» (писать) -> «письмó» (письмо).

Влияние заимствований: Среднерусский период также был временем активного заимствования слов из других языков, таких как греческий, латинский, польский и немецкий. Заимствованные слова приносили с собой свои собственные акцентуационные модели, которые часто отличались от русских. Это привело к дальнейшему усложнению системы ударения и появлению новых акцентуационных норм. Например, слова «профѣссор» (профессор) и «теáтр» (театр) демонстрируют влияние иностранных акцентуационных моделей.

Развитие акцентологической системы: Все эти изменения способствовали становлению акцентологической системы, которая близка к современной. Перемещение ударения стало более предсказуемым и систематизированным, что отразилось в новых акцентуационных правилах. Эти правила начали фиксироваться в грамматических и орфографических трудах того времени, что способствовало их стандартизации

256 | и распространению. Примеры перемещения ударения в среднерусский период можно наблюдать в различных частях речи. Например: В существительных: «водо́пад» (водопад) -> «водопа́д» (мн. ч. водопады); В глаголах: «звони́ть» (звонить) > «звони́т» (3-е лицо, ед. ч.); В прилагательных: «краси́вый» (красивый) > «краси́вый» (красивая).

Среднерусский период был временем значительных изменений в системе ударения русского языка. Эти изменения были вызваны комплексом фонетических, морфологических и внешних факторов, которые способствовали становлению современной акцентологической системы. Понимание этих изменений и их причин важно для лингвистических исследований и помогает глубже понять эволюцию русского языка

Современный период развития русского языка отмечен дальнейшей эволюцией ударения, которая проявляется в перемещении ударения внутри слова в зависимости от его формы и значения. Ударение стало разноместным и подвижным, что позволило различать омонимичные формы слов и придало языку большую гибкость и выразительность. В современном русском языке ударение может перемещаться в зависимости от морфологических изменений, таких как добавление суффиксов, приставок или изменение формы слова. Эта подвижность ударения позволяет различать слова и формы слов, которые иначе были бы омонимичными. Например: ру́ки (множественное число, именительный падеж) – ру́ки (единственное число, родительный падеж); ве́тер (сущ.) – ве́тер (глагол).

Влияние заимствований: Современный период характеризуется активным заимствованием слов из других языков, особенно из английского, что также влияет на систему ударения. Заимствованные слова часто сохраняют свое оригинальное ударение, что приводит к появлению новых акцентуационных моделей в русском языке. Примеры включают: компью́тер (computer), ма́ркетинг (marketing), менеджме́нт (management).

Роль ударения в морфологии и синтаксисе: Подвижное ударение играет важную роль в морфологии и синтаксисе современного русского языка. Оно помогает различать грамматические формы и значения слов, что особенно важно для правильного понимания и интерпретации текстов. Например: замо́к (строение) – за́мок (механизм), му́ка (продукт) – му́ка (страдание).

Акцентологическая норма и вариативность: Современный русский язык допускает определенную вариативность в ударении, что отражает разнообразие речевых практик и культурных влияний. Вариативность ударения может наблюдаться в различных социальных, региональных и профессиональных группах, что делает изучение ударения важным не только для лингвистов, но и для социологов и культурологов.

Фонетическое и стилевое значение: Ударение также имеет важное фонетическое и стилевое значение. В поэзии и риторике правильное использование ударения способствует созданию нужного ритма и интонации, подчеркивает эмоциональные и смысловые акценты. Например, в стихах изменение ударения может изменить ритмическую структуру и придать тексту дополнительную выразительность.

Современные методики преподавания: Современные методики преподавания русского языка активно учитывают особенности подвижного ударения. Использование цифровых технологий, интерактивных упражнений и аудиовизуальных материалов позволяет более эффективно обучать правильному ударению. Программы, основанные на анализе речевых корпусов, помогают выявлять типичные ошибки и разрабатывать

целевые учебные материалы. Исследования в области подвижного ударения продолжают, открывая новые аспекты его функционирования и влияния на язык. Будущие исследования могут сосредоточиться на изучении влияния социальных и культурных факторов на акцентуационные нормы, анализе изменений в системе ударения под влиянием языковых контактов и заимствований, а также на разработке новых методик преподавания.

Современный период развития русского языка характеризуется динамичностью и разнообразием акцентуационных моделей. Понимание особенностей подвижного ударения важно для точного и выразительного использования языка, а также для успешного преподавания и изучения русского языка. Современные исследования и методики продолжают развиваться, предлагая новые подходы и инструменты для овладения акцентологической системой русского языка.

Факторы, влияющие на эволюцию ударения

1. Фонетические изменения играют ключевую роль в эволюции ударения. Утрата редуцированных гласных, изменения в артикуляции и просодии приводят к перемещению ударения. Эти изменения часто являются результатом взаимодействия русского языка с другими языками и диалектами, а также внутреннего развития фонетической системы [5: 79].

2. Морфологические процессы, такие как образование новых слов и форм, также оказывают значительное влияние на ударение. Появление новых приставок, суффиксов и других словообразовательных элементов может изменять место ударения:

- Приставочные глаголы: вести — перевести, нести — донести.
- Суффиксальные образования: красивый — красивее, важный — важнее [6: 87].

3. Синтаксические изменения, такие как усложнение структуры предложения и появление новых синтаксических конструкций, могут влиять на фразовое и логическое ударение. Это связано с необходимостью подчеркивания значимых элементов высказывания и уточнения смысла: *Он пришел вчера* (кто именно пришел); *Он пришел вчера* (когда именно пришел).

4. Социальные и культурные изменения, включая влияние других языков и диалектов, также играют важную роль в эволюции ударения. Миграции, культурные контакты и интеграционные процессы способствуют заимствованию новых акцентологических норм и их адаптации в русском языке.

Современные тенденции в эволюции ударения

1. Современный русский язык характеризуется демократизацией, что проявляется в упрощении и стандартизации акцентологических норм. Это особенно заметно в разговорной речи, где часто наблюдается тенденция к фиксации ударения на определенных слогах, независимо от грамматических и морфологических изменений.

2. Заимствованные слова, особенно из английского языка, часто сохраняют оригинальное ударение, что вносит разнообразие в акцентологическую систему русского языка. Примеры включают слова «компьютер», «маркетинг», «менеджмент», которые сохраняют английское ударение на втором слоге.

3. Несмотря на разнообразие ударений, в русском языке наблюдаются тенденции к унификации акцентологических норм, особенно в официальной и письменной речи. Это способствует упрощению восприятия и понимания языка, а также улучшению его нормативности.

Эволюция ударения в русском языке представляет собой сложный процесс, который продолжается и в настоящее время. Фонетические, морфологические, синтаксические, социальные и культурные факторы оказывают значительное влияние на развитие акцентологической системы. Понимание этих процессов важно для углубленного изучения русского языка и его преподавания. Современные тенденции свидетельствуют о демократизации, влиянии заимствованных слов и стремлении к унификации, что формирует акцентологическую систему русского языка будущего.

Литература

1. Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка / Р. И. Аванесов. — М.: МГУ, 1956. — 240 с.
2. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка / А. А. Зализняк. — М.: АСТ-Пресс, 2022. — 800 с. — ISBN 978-5-6046027-0-6.
3. Касаткин Л. Л. Фонетика современного литературного языка / Л. Л. Касаткин. — М.: МГУ, 2003. — 224 с.
4. Кузнецова И. Н., Муминова С. И. Практическая грамматика русского языка / И. Н. Кузнецова, С. И. Муминова. — СПб.: Златоуст, 2005.
5. Прокопович Л. Ф. Русское ударение: норма и варианты. — М.: Языки славянской культуры, 2004.
6. Земская Е. А. Морфология современного русского языка. — М.: Наука, 1981.

Hasanova K. E.

Mammadova A. B.

Ganja State University

ON THE PROBLEM OF STRESS EVOLUTION IN RUSSIAN

Abstract: This article examines the evolution of stress in the Russian language, traces its development in various historical periods, and examines the phonetic and morphological factors that influenced its changes. The main purpose of the study is to understand the changes in the structure of accents: from fixed stress in Old Russian to mobile stress in modern Russian. The relevance of this topic lies in its significance for the historical and linguistic development of the Russian language, which provides an insight into its phonological evolution and its impact on modern linguistic usage.

Keywords: Evolution of stress, Russian language, linguistic variations, loanwords.

УСЛОВНОЕ НАКЛОНЕНИЕ ГЛАГОЛА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОСОБЕННОСТИ, ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация: условное наклонение в русском языке — важнейшая грамматическая форма, с которой часто сталкиваются иностранные студенты из-за различий в условных конструкциях в разных языках. В данной статье рассматриваются его формирование, использование и общие трудности в обучении. Новизна исследования заключается в анализе конкретных ошибок и практических стратегий обучения. Цель состоит в том, чтобы улучшить понимание с помощью сравнительного анализа, интерактивных упражнений и аутентичных материалов. Полученные результаты подтверждают, что структурированный подход значительно улучшает понимание и запоминание материала.

Ключевые слова: грамматические трудности, спряжение глаголов, методы обучения, интерактивные упражнения.

Условное наклонение глаголов — одна из ключевых грамматических форм в русском языке, которая часто создает значительные трудности для иностранных студентов. Это наклонение используется для выражения действия, которое могло бы произойти при определенных условиях. Правильное использование условного наклонения требует понимания спряжения глаголов, употребления прошедшего времени с частицей «бы» и логической структуры условных предложений. Для не носителей языка трудности возникают из-за различий в том, как формируются условные конструкции в их родных языках, отсутствия прямых эквивалентов в некоторых лингвистических системах и необходимости тонкого понимания правил русской грамматики.

В этой статье мы проанализируем особенности условного наклонения в русском языке, рассмотрим основные трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты при его изучении, и обсудим эффективные стратегии преподавания, способствующие пониманию и запоминанию. Особое внимание будет уделено практическим методам, таким как сравнительный анализ, контекстуальное обучение и интерактивные упражнения, которые помогут студентам более эффективно понять структуру и использование условного наклонения.

Условное наклонение глаголов в русском языке образуется с помощью частицы «бы» или ее краткой формы «б» и прошедшего времени глагола. Например:

— *Если бы я знал* (муж. род).

— *Если бы она пришла* (жен. род).

Частица «бы» может занимать различные позиции в предложении, что иногда вызывает затруднения у иностранных студентов. Важно помнить, что частица «бы» чаще всего ставится после подлежащего:

— *Если бы он знал об этом, он бы ничего не сказал.*

— *Я бы не пошел туда, если бы знал.*

Употребление условного наклонения

Условное наклонение используется для выражения действий, которые могли бы произойти при определенных условиях. Оно часто встречается в условных предложениях, например:

— *Если бы у меня было время, я бы пошел в кино.*

— *Если бы он знал об этом, он бы принял другие меры.*

Также условное наклонение может выражать вежливые просьбы или пожелания:

— *Могли бы вы помочь мне с этим заданием?*

— *Я бы хотел чашку чая.*

Согласование глаголов в условном наклонении

Глагол в условном наклонении должен согласовываться с подлежащим по роду и числу:

— *Если бы мы знали* (множественное число).

— *Если бы ты знал* (единственное число, муж. род).

Эта особенность является важной для правильного употребления условного наклонения в различных контекстах.

Трудности понимания условного наклонения иностранными студентами

Одной из основных трудностей является правильное использование частицы «бы». Иностранные студенты часто не понимают, куда ее ставить в предложении. В русском языке частица «бы» может отделяться от глагола и находиться в разных местах предложения, что вызывает путаницу:

— *Если бы я мог* (правильно).

— *Если я мог бы* (неправильно).

Различие временных форм

Иностранным студентам также сложно понять различие между прошедшим временем и условным наклонением, так как в некоторых языках нет четкого различия между этими формами. Например, конструкции в русском языке, такие как «*если бы я знал*» и «*я знал*», имеют четкое различие в значении, что может вызывать трудности у студентов [3: 86].

Согласование по роду и числу

Особую сложность представляет согласование глаголов по роду и числу. В русском языке глаголы в прошедшем времени изменяются по роду, что не всегда встречается в других языках. Например:

— *Она бы пошла.*

— *Он бы пошел.*

В других языках таких различий может не быть, что вызывает дополнительные трудности для иностранных студентов.

Активные методы объяснения и закрепления условного наклонения

Визуализация и схемы

Использование визуальных схем и таблиц помогает студентам лучше понимать структуру предложений с условным наклонением. Примеры можно представить в виде диаграмм, показывающих правильное расположение частицы «бы». Например, можно использовать таблицы, где показано, как частица «бы» соотносится с прошедшими формами глаголов в разных родах и числах.

Практика через диалоги и игры

Интерактивные методы, такие как ролевые игры и диалоги, позволяют студентам применять условное наклонение в реальных ситуациях. Например, можно разыгрывать сценарии, где студенты обсуждают, что бы они сделали в различных ситуациях. Это способствует не только запоминанию грамматических форм, но и развитию разговорных навыков.

Упражнения на перевод

Перевод предложений с условным наклонением с родного языка на русский и обратно помогает укрепить понимание этой грамматической формы. Преподаватели могут предложить студентам перевести условные предложения из их родного языка на русский и обсудить возникающие трудности. Это также способствует развитию аналитических навыков и способности видеть грамматические структуры в разных языках [4: 69].

Использование аутентичных материалов

Работа с текстами из русской литературы, где часто встречаются условные конструкции, позволяет студентам видеть примеры использования условного наклонения в реальных контекстах. Это может быть чтение отрывков из произведений А. П. Чехова или Л. Н. Толстого, где часто используются условные предложения. Такой подход помогает студентам лучше понимать культурные и исторические контексты использования условного наклонения [5: 42–44].

Рефлексия и обсуждение ошибок

Активное обсуждение ошибок и рефлексия помогают студентам понять свои трудности и научиться их преодолевать. Преподаватель может создать ситуацию, в которой студенты должны будут обсудить свои ошибки и предложить пути их исправления. Например, можно проводить регулярные рефлексивные сессии, где студенты анализируют свои письменные и устные работы, выявляют типичные ошибки и обсуждают способы их исправления [2: 73–75].

Условное наклонение глагола в русском языке представляет собой сложную грамматическую конструкцию, требующую особого внимания при обучении иностранных студентов. Понимание его особенностей, использование активных методов обучения и практика на примерах из реальной жизни помогут студентам успешно овладеть этой грамматической формой. Важно применять разнообразные методики, которые позволяют студентам активно использовать условное наклонение в речи и понимать его роль в языке.

Литература

1. Бирюлин А. Грамматика русского языка: учебное пособие. — М.: Просвещение, 2010.
2. Иванова Н. Практическая грамматика русского языка для иностранцев. — СПб.: Златоуст, 2015.
3. Плунгян В. Введение в грамматику русского языка. — М.: Высшая школа, 2007.
4. Томашевская М. Методика преподавания русского языка как иностранного. — Казань: Казанский университет, 2012.
5. Федорова Е. Русский язык для всех: учебник для иностранных студентов. — СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2018.

Hasanova V. S.

Murquzova L. N.

Ganja State University

CONDITIONAL VERB MOOD IN RUSSIAN: FEATURES, DIFFICULTIES FOR INTERNATIONAL STUDENTS AND TEACHING METHODS

Abstract: The conditional mood in Russian is the most important grammatical form that foreign students often encounter due to differences in conditional constructions in different languages. This article discusses its formation, use, and general learning difficulties. The novelty of the research lies in the analysis of specific errors and practical learning strategies. The goal is to improve understanding through comparative analysis, interactive exercises, and authentic materials. The results show that the structured approach significantly improves the understanding and memorization of the material.

Keywords: grammatical difficulties, verb conjugation, teaching methods, interactive exercises.

СЕМАНТИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: рассмотрены понятие интерференции и роль типолого-сопоставительного анализа при изучении иностранного языка. Выделены проблемы, возникающие в результате интерференции на грамматическом уровне. Дан пример анализа семантики родительного падежа азербайджанского и русского языков.

Ключевые слова: типолого-сопоставительный анализ, падежная система, интерференция, функция падежа, морфологическое выражение, субординативный билингвизм.

Интерференция пронизывает все уровни языка, как отмечает Н. Н. Рогозная [3], от фонологии до синтаксиса. Рассматривая грамматический ярус языка и анализируя его компоненты, стоит особое внимание уделить как совпадающим, так и различающимся морфологическими категориями в сопоставляемых языках. При субординативном билингвизме возникают различные типы интерферентных явлений, в том числе и грамматическая интерференция, что свидетельствует о влиянии родного языка на изучаемый. Несмотря на наличие достаточного количества исследований в области сопоставительного анализа азербайджанского и русского языков, до сих пор недостаточно освещения получили вопросы описания значений падежей каждого из языков. Цель данной статьи — произвести сопоставительный анализ падежной системы азербайджанского и русского языков, рассмотрев их семантику и функционирование (на примере родительного падежа). Данный анализ позволяет рассмотреть те функции, которые совпадают в обоих языках, а также выделить признаки, которые различаются.

Материалом явились работы российских и зарубежных ученых в области морфологии, типолого-сопоставительный анализ, включающий сопоставительный, контрастивный, конфронтативный.

Задачей данного исследования является анализ функционирования категории падежа с точки зрения ее функционального применения в речевой деятельности азербайджанцев на русском языке. Однако, прежде чем сравнивать падежные системы сопоставляемых языков, стоит рассмотреть грамматические категории, присущие сопоставительным в русском и азербайджанском языках.

Имени существительному в русском языке присущи категории рода, числа и падежа, в азербайджанском языке — категории числа, падежа, притяжательности и сказуемости. Несмотря на совпадение некоторых из категорий, они не являются полностью тождественными. Вследствие этого, в русской речи азербайджанцев потенциальными граммаферентами являются ошибочные речевые произведения, приводящие зачастую к срыву коммуникации. Кроме того, категория одушевленности

264 | присуща только существительным, характеризующих людей, но не животных, как это принято в русском языке.

В «Русской грамматике» приводится следующее определение категории падежа: «...это словоизменительная категория имени, выражающаяся в системе противопоставленных друг другу рядов форм и обозначающая отношение имени к другому слову (словоформе) в составе словосочетания или предложения» [3: 58].

Типолого-сопоставительный анализ падежных систем исследуемых языков выявил отсутствие предложного и творительного падежа в азербайджанском языке. Отсутствие грамматического значения в одной из языковых систем приводит к возникновению интерференции. Также в системе азербайджанского языка есть падежи, отсутствующие в русском языке: местный (yerlik hal) и исходный (çıxışlıq hal) падежи. В обоих языках, несмотря на несовпадение их семантики, количество форм совпадает.

Таблица 1

Сравнительный анализ падежных систем русского и азербайджанского языков

Русский язык	Азербайджанский язык
Именительный	Adlıq hal
Родительный	Yiyəlik hal (Притяжательный падеж)
Дательный	Yönlük hal
Винительный	Təsirlilik hal
Творительный	—
Предложный	—
	Yerlik hal (Местный падеж)
	Çıxışlıq hal (Исходный падеж)

Однако так же, как и в русском языке, азербайджанские падежи классифицируются в грамматические (также могут именоваться синтаксическими) и семантические (в азербайджанском языке: грамматически-местные) [1: 46; 2].

Родительный падеж является грамматическим падежом. Это один из самых функционально значимых и многозначных падежей как в азербайджанском, так и в русском языке. Стоит также иметь в виду, что категория падежа в первую очередь функционально-синтаксическая, следовательно и значения, и формы любого падежа будут обусловлены синтаксически. Эта особенность в первую очередь затрагивает родительный падеж, что приводит к семантическому разнообразию.

В азербайджанском и русском языках функциональные значения родительного падежа частично тождественны. В данной статье исследуется функционирование имени существительного в родительном падеже и рассматриваются соответствие/несоответствие значений, прослеживается различие аффиксов азербайджанского языка и флексий русского.

Рассмотрим родительный падеж в азербайджанском языке. Само слово *üyəlik* означает владение. Таким образом можно сделать вывод о том, что данный падеж будет указывать на всякие отношения принадлежности. Однако, как отмечает М. Гусейнзаде, родительный падеж в азербайджанском языке может также указывать на численную совокупность: *tələbələrin beşi* — пятеро студентов [1: 48].

Азербайджанские лингвисты делят родительный падеж на два вида: 1) родительный падеж, выражающий определенность, конкретность. Данный вид отвечает на вопрос кого? (чей?) чего? откуда? и принимает аффиксы родительного падежа — *m, in, un, ün (nin, nın, nün, nüün)*: *Mehdinin dəftəri* — тетрадь Мехди, *evin divarı* — стена дома и т. д.; 2) родительный падеж, выражающий неопределенность, общность. В данном случае существительное будет отвечать на вопрос что?, аффиксы родительного падежа принимать не будет: *el gücü* — сила народа.

При этом нужно иметь в виду, что в азербайджанском языке нет предлогов, а есть послелоги, некоторые из которых будут полностью тождественны предлогам в русском языке, например, послелог *üçün* будет тождественен предлогу «для». Однако не всегда значения и их морфологическое выражение родительного падежа в русском языке тождественно значению и морфологическому выражению родительного падежа азербайджанского языка. Для наглядности нами предлагается сопоставительный анализ значений родительного падежа в обоих языках.

Таблица 2

**Сопоставительный анализ родительного падежа
в азербайджанском и русском языках**

Рус. Азерб.	Значение	Предлог	Пример	Пример	Аффикс	Значение
	Опыт	—	Радость отца	Atanın sevinci (Отца радость)	-nın	Опыт
	Родство	—	Мама Михаила	Mikailın anası (Михаила мама)	-ın	Родство
	Материал/ свойство	из	Стол из дерева	Ağacdan masa (Из дерева стол)	-dan	Материал, грамматически выражен исходным падежом (çıxışlıq hal)
	Причина	от	Боль от раны	Yaradan ağrı (От раны боль)	-dan	Причина, грамматически выражен исходным падежом (çıxışlıq hal)
	Паритив	—	Стакан чая/ чаю	Bir stəkan çay (Один стакан чая)	—	—

Рус. Азерб.	Значение	Предлог	Пример	Пример	Аффикс	Значение
	Совокупность	–	Ящик груш	Bir qutu armud (Один ящик груш)	–	Совокупность, грамматически выражен им. падежом (adlıq hal)
	Характеристика	–	Учебник русского языка	Rus dili dərsləyi (Русского языка учебник)	-yi	Характеристика, грамматически выражен вин. падежом (təsirlik hal)
	Часть целого	–	Ветка дерева	Ağacın budağı (Дерева ветка)	-ın	Часть целого
	Отношение	–	Доктор больницы	Xəstəxananın həkimisi (Больницы доктор)	-ın	Отношение
	Объект владения	–	Выражение лица	Üz ifadəsi (Лица выражение)	–	Объект, выражен неопределенным родительным падежом
	Объект при отрицании	–	Нет тетради	Dəftər yoxdur (Тетради нет)	–	–
	Субъект владения	–	Дом отца	Atanın evi (Отца дом)	-ın	Субъект
	Происхождение	из	Вода из колодца	Quyudan su (Из колодца вода)	-dan	Происхождение, выражен исходным падежом (çıxışlıq hal)

Как и демонстрирует таблица, семантика родительного падежа в сопоставляемых языках не всегда тождественна. Большинство значений тождественны друг другу, и это способствует положительной интерференции, однако грамматические выражения выделенных значений не совпадают в силу различий типологий сопоставляемых языков. В азербайджанском языке отсутствуют флексия и предлоги. Вместо предлогов за образование словосочетаний отвечают послелогов, и не всегда их значения также тождественны друг другу. Суффиксы в агглютинативных языках, к коим относится и азербайджанский язык, служат для образования форм падежей и обладают однозначностью и неизменяемостью. Учет этих особенностей необходим для минимизации и преодоления возникновения интерферентов в процессе обучения РКИ при презентации темы именительного падежа в русской речи азербайджанцев.

Литература

1. Hüseynzadə Muxtar. Azərbaycan dili qramatikası. III hissə. Morfologiya. Bakı, “Şərq-Qərb”, 2007. — 280 səh.
2. Курилович Е. Проблема классификации падежей // В кн.: Курилович Е. Очерки по лингвистике. — М.: Иностранная литература, 1962. — С. 175–203.
3. Рогозная Н. Н. Языковые контакты: билингвизм, интерязык, интерференция: монография. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. — 200 с.
4. Русская грамматика: в 2-х т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. — М.: Наука, 1980. — Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. — 789 с.

Firengiz Gakhramanova

Pushkin State Russian Language Institute

**COMPARATIVE ANALYSIS OF GENITIVE CASE FUNCTIONING
IN AZERBAIJANI AND RUSSIAN LANGUAGES**

Abstract: This paper considers the concept of interference and the role of comparative analysis in the learning of a foreign language. It also highlights the problems that arise as a result of interference at the grammatical level. To illustrate the comparative analysis of the semantics of the genitive case in the Azerbaijani and Russian languages, an example is provided.

Keywords: typological-comparative analysis, case system, interference, case function, morphological expression, subordinate bilingualism.

СИМВОЛИЗАЦИЯ ГОРОДА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация: статья посвящена символизации города в русской лингвокультуре. За основу исследования были взяты примеры из Национального корпуса русского языка. Изучение городского пейзажа в тексте дает возможность выделить особые символические значения лексемы «город». В теоретической части приведены определения лингвистических терминов «концепт», «художественный концепт». В ходе исследования был проведен анализ произведений и выявлены основные символические значения города в русской лингвокультуре.

Ключевые слова: концепт, город, символизация, лингвокультура, символ.

Целью данной работы является характеристика символизации города в русской лингвокультуре. Понятийная сфера «город» привлекала внимание исследователей [1; 5; 6]. В разных текстах понятийная сфера «город» имеет различные метафорические модели. Город представляется как место перемен, символ движения, активной жизни.

Как пишет Н. А. Белова, «Город в самых разных культурах воспринимается как точка пересечения дорог, торговых путей, как некий центр, объединяющий окружающее его пространство не только в географическом, но и в метафизическом смысле. Город является отражением модели мира, воссозданием Града Небесного» [1: 87].

Концепты и символы, которые могут характеризовать миропонимание человека, характеризуют его языковое сознание. Согласно подходу И. А. Стернина, языковое сознание — компонент когнитивного сознания, «заведующий» механизмами речевой деятельности человека, это один из видов когнитивного сознания, обеспечивающий такой вид деятельности как оперирование речью. Оно формируется у человека в процессе усвоения языка и совершенствуется всю жизнь, по мере пополнения им знаний о правилах и нормах языка, новых словах, значениях, по мере совершенствования навыков коммуникации в различных сферах, по мере усвоения новых языков [3: 45].

Лингвокультурные символы оказывают большое влияние на языковую картину мира человека. Как образы, обладающие высокой ценностью, они объединяют различные концепции, нормы поведения и жизненные установки, которые разделяют все носители определенной культуры.

В сознании языковой личности символы могут быть закреплены вербально и невербально. При этом именно словесная форма играет ключевую роль в формировании восприятия мира и его отражения в сознании представителей определенной культуры. Осмысление явлений, событий и качеств в когнитивном плане выражается как концептуализация объективной и субъективной реальности, т. е. закрепление в индивидуальном и коллективном сознании фрагментов переживаемого опыта. Такое закрепление может быть охарактеризовано в понятийном, образном и ценностном

измерениях, оно специфично для разных коммуникативных ситуаций и может рассматриваться как индикатор определенных типов личностей [4: 221]. Люди, которых связывают одни и те же жизненные обстоятельства, установки и ценности, имеют в своем сознании схожие символические значения, метафорические модели и коннотации определенных лексем. Из-за этого и происходит разделение не только по культурному признаку и родному языку говорящего, но и по социальному статусу личности, отношению к той или иной конфессии, происхождению.

В русской лингвокультуре город обладает разными символическими значениями — культура, история, развлечения, образ жизни и т. д. Обратимся к определению из Словаря современного русского языка:

Город — 1. Населенное место торгово-промышленного типа; обычно административный, торговый и культурный центр. 2. Жители города. 3. Истор. Населенное место, огороженное стеной, оградой для защиты от неприятеля; крепость. 4. Истор. Укрепленное место внутри поселения; кремль. 5. Истор. Ограда около жилья, поселения. 6. Спорт. В игре в городки — небольшой очерченный участок площадки или поля, в пределах которого расставляются рюхи, выбиваемые палками во время игры. В различных подвижных играх — лагерь каждой из партий; граница лагеря.

Можно отметить, что город прежде всего означает определенную территорию, которая огорожена чем-либо. Это может быть жилье, огороженное забором или населенный пункт, определенный административными границами, огороженный участок, используемый для игры. Также лексема город может употребляться для обозначения всех жителей города (*город спал*).

Чтобы определить основные символические значения лексемы «город», обратимся к Национальному корпусу русского языка.

Город осмысливается как место, которое хранит воспоминания, позволяет вернуться в моменты прошлого, в детство. Город называют «родным», «городом детства», что наделяет это пространство особыми качествами. Это место, где человек родился, где живут его родители, находятся знакомые ему места.

И чтобы проверить и еще раз это почувствовать, вы поедете в свой родной город, найдете дом, в котором вы провели детство, будете тысячу раз входить и выходить из него, чтобы почувствовать..., и не почувствуете. [Евгений Гришковец. ОдиноврЕмЕнно 5(2004)].

*В этом отношении **родной город** значительно уступает городу предполагаемого отъезда. [Ю. Ф. Флоринская, Т. Г. Роцина. Жизненные планы выпускников школ из малых городов (2004) // «Человек», 2005].*

*Воспоминания и ностальгия часто возвращали ее в **родной город**. [Владимир Будников. Четырежды романтическая душа // «Дальний Восток», 2019].*

Город обозначает собрание административной власти, бюджетные учреждения, которые регулируют местную экономику, порядок, жизнь горожан.

*В 2001 году своим бюджетникам **город** доплачивал сначала по 100 рублей ежемесячно, потом по 200, потом выплаты были ежеквартальными, а под Новый 2002-й год дали по 500 рублей. [Елена Калашиникова. Зарплату повысят завтра, а кушать бюджетникам хочется сейчас // «Новороссийский рабочий», 2003.02.18].*

Стоит отметить, что рассмотрение заявки происходило как раз в то время, когда **город**, по словам мэра, столь остро нуждался в деньгах, что появилась необходимость

270 | за бесценно заложить 11 объектов недвижимости. [Сергей Николаев. Опасный прецедент // «Богатей» (Саратов), 2003.07.17].

Исторические города обычно ассоциируются с музеем, выставкой. Каждая улица, наполненная памятниками архитектуры, монументами, домами великих людей.

*Интересный город. Как бы **город-музей** средневековой архитектуры. Последнее прибежище «псов-рыцарей» — крестоносцев... [А. Стабилини. «420» и «600» (1975)].*

*Весь **город** — **музей**, и все это великолепие художественное не занесено извне, как в петербургском Эрмитаже или в парижском Лувре, а все оно доморощенное. [Ф. И. Буслаев. Мои воспоминания (1897)].*

Город может осмысляться как место, куда многие стремятся. Посещение или переезд в этот город может стать настоящей мечтой или целью в жизни человека.

*Венеция — **город-мечта**. Великолепные дворцы, перламутровые церкви, разряженные соборы, отражающиеся в зеркале каналов, — все это кажется миражом, вот-вот растворяющимся в воздухе. [Итальянское каприччио для путешественников // «Туризм и образование», 2000.06.15].*

*Город-сказка, **город-мечта**, город, где стоит побывать каждому! [Сашиа Грибодова. Амстердам Trip (2004) // «Хулиган», 15.07.2004].*

*Очарованных Петербургом иностранцев не перечесть: «**Город-мечта**, волшебным возникший из финских болот, как мираж в пустыне...», «Версаль на фантастическом фоне белых ночей...», «Соединение Венеции и Лондона». [Г. В. Иванов. Закат над Петербургом (1953)].*

Символизация города в русской лингвокультуре представляет собой образ города как разнообразного и меняющегося в сознании людей в зависимости от их собственного восприятия этой огороженной местности. С помощью символических значений лексема «город» приобретает новые смыслы. В русской лингвокультуре город может осмысляться и как мечта, цель, к которой стремятся люди, как место, хранящее в себе воспоминания, где запечатлено детство человека, исторические города актуализируются в сознании как музеи, выставки.

Литература

1. Белова Н. А. Концепт «Город» в современном литературоведении // Вестник ЮГУ. — 2012. — № 1 (24).
2. Володина Н. В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения [Текст] / Н. В. Володина. — М., 2010.
3. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку: Сб. науч. тр.: Посвящ. Елене Самойловне Кубряковой / В. А. Виноградов (отв. ред.). — М.: Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002. — С. 44–51.
4. Карасик В. И. Ветер как лингвокультурный символ в русском и английском языковом сознании // Русистика и компаративистика. — 2021. Вып. XV. — С. 219–235.
5. Малыгина Ю. В. Образ города в языке русской классической литературы // Челябинский гуманитарий. — 2016. — № 1 (34). — С. 30–32.
6. Шукин В. Г. Поэтика города. Морфология поэтосферы // Эйдос. — 2013. — № 7. — С. 299–336.

SYMBOLIZATION OF THE CITY IN RUSSIAN LINGUOCULTURE

Abstract: The article is devoted to the symbolization of the city in the Russian linguistic culture. The research was based on examples from the National Corpus of the Russian Language. The study of the urban landscape in the text makes it possible to highlight the special symbolic meanings of the lexeme “city”. The theoretical part contains definitions of the linguistic terms “concept” and “artistic concept”. The research analyzed the works and identified the main symbolic meanings of the city in Russian linguistic culture.

Keywords: concept, city, symbolization, linguoculture, concept, symbol.

РУССКИЕ РЕАЛИИ: МОДЕЛЬ СЛОВАРЯ

Аннотация: реалии — слова, содержащие культурный код и являющиеся носителями национального колорита, истории, быта — наиболее точно и четко отражают тесную связь языка и культуры, духовного мира и вербального его воплощения. В данной работе мы стремимся представить модель словаря русских реалий, предназначенного для начинающих румынских переводчиков с русского языка, с целью подчеркнуть необходимость знания культурных элементов.

Ключевые слова: реалия, способы перевода, эквивалент, русский язык, румынский язык.

Малый словарь русских слов-реалий и их лексико-фразеологических соответствий на румынском языке [4] представляет собой ценное исследование, которое значительно вносит вклад в область лингвистики и перевода. Автор данного словаря — Даниэла Гелтофан, доцент Кафедры славянских языков Факультета словесности, истории, философии и теологии Западного университета Тимишоары. В этом труде автор представляет выборку из примерно 200 русских слов-реалий и их фразеологических эквивалентов на румынском языке, предоставляя полезный ресурс для всех, кто начинает изучать русский язык, литературу, культуру и цивилизацию, прежде всего для студентов, изучающих русский язык как иностранный, но и для многих других — преподавателей, переводчиков с русского на румынский и, соответственно, для всех, кто интересуется проблемами прагмалингвистики.

Словарь содержит вводную статью, в которой рассматривается понятие «realia» в русской и румынской научной литературе, а также способы перевода русских слов-реалий. Исходя из идеи, что реальная единица является детектором/посредником культуры или культурным детектором/посредником, этот «малый словарь» является, как указано в предисловии, «поводом для размышлений о трудностях и провокациях, возникающих при идентификации или уточнении культурно-семантических эквивалентов с русского на румынский» [4: 8]. В вводной статье этого словаря [4: 17–56] используются термины «реалии-слова», «реалии-лексемы», «реалии-словосочетания», «реалии-единицы», под которыми подразумеваются лексические и синтагматические элементы с культурной спецификой. Автор подчеркивает, что реалия-лексема помогает определить культурное поле и язык данного народа, особенно когда адресат обладает определенным культурным багажом и владеет устной и письменной коммуникацией в этой области. Данный факт подтверждает роль реалии-единицы как посредника/детектора культуры.

При разработке словаря Даниэла Гелтофан использовала в качестве теоретического фундамента лингвострановедческие концепции, а также понятия из области

теории и практики перевода русскоязычной и румынской научной литературы (Верещагин, Костомаров [12]; Влахов, Флорин [13]; Степанов [15], Лунгу Бадеа [6–10]; Бадеа [1; 2]; Молдован [14]; Моисе [11]; Кондреа [3] и др.).

Как объясняется в сносках [4: 35–36], единицы-реалии были выбраны из исследований по истории, культуре и цивилизации России, произведений русских классиков, туристических путеводителей по России, и определены на основе объяснений из специализированных словарей. Каждая словарная статья построена по общему принципу: в квадратных скобках дается фонетическая транскрипция рассматриваемой реалии-лексем, затем следует краткое определение и минимальная информация об элементе, далее предлагаются способы перевода и, наконец, в качестве примера приводятся выражения с соответствующим словом, взятые из двуязычных толковых словарей или из двуязычных фразеологических словарей, указанных в библиографии. В словаре также приводится двуязычный список переводческих терминов. Два примера слов-реалий из данного словаря:

«Bába-Ягá [Baba-Iaga] — положительное божество славянского пантеона, оберегает семью и детей, но в христианскую эпоху приобретает отрицательное значение. В русских сказках Баба-Яга, склонная к антропофагии, заманивает людей, детей или животных.

Способы перевода:

- а. транслитерация: Рум. *Baba-Jaga*;
- б. фонетическая адаптация: Рум. *Baba-Iaga*;
- в. функциональный аналог: Рум. *vrăjitoare, vidmă, hârcă* (Рус. ведьма, колдунья);
- г. традиционный вариант/ местный вариант: Рум. *Baba-Hârca/ Cloanța, Muma-Pădurii, Gheonoaia, Sf. Vineri, Sf. Miercuri, Marțolea* и др.;
- д. объяснительный перифраз + приближение: Рум. *demon, din basmele rușești, asemeni vrăjitoarelor* (Рус. демон, из русских сказок, как ведьма);
- е. гипероним + культурная аллюзия + объяснительный перифраз: Рум. *babușka din izbă, starușka din izba* (Рус. старуха из русского крестьянского дома/ избы)» [4: 61].

«Kásha [kaša] — традиционное русское блюдо. Это питательный, сытный кулинарный продукт из вареных зерен. Кашу всегда подавали к столу, и потому она стала ритуальной пищей обрядов основных этапов жизни: рождение — брак — похороны. Например, на свадьбе жениху и невесте подавали кашу с пожеланием «Хозяйка красна — и каша вкусна» [(Dacă) stăpâna e frumoasă — și kașa e gustoasă]. Также было принято готовить «примирительную» кашу, и потому это блюдо символизирует мир. Приготовлением ритуальной каши сопровождаются и другие торжества и события, такие как крещение, именины, канун Вербного воскресенья, день летнего солнцестояния (день Ивана Купалы), сбор урожая и т. д.

Способы перевода:

- а. транслитерация: Рум. *kaša*;
- б. фонетическая адаптация: Рум. *kașa*;
- в. функциональный аналог: Рум. *terci*;
- г. гипероним + функциональный аналог + перифраза: Рум. *mâncare, asemănătoare cu terciul*.

Встречается в таких выражениях, как:

- а. Рус. каша во рту (у кого-л.) — Рум. a avea mămăligă/ prune în gură;
- б. Рус. каши не сварить (с кем-л.) — Рум. a nu face nicio brânză cu cineva; a nu putea s-o scoți la capăt cu cineva;
- в. Рус. каша в голове (у кого-л.) — Рум. a avea tărâțe/ ghiveci în cap, a avea capul calendar;
- г. Рус. березовая каша — Рум. (a trage) o papară, o mamă de bătaie;
- д. Рус. заварить кашу — Рум. a încurca ștele, a face o mare încurcătură;
- е. Рус. (сам) заварил кашу — (сам и) расхлебывай — Рм. capul face, capul trage; ai încurcat ștele, descurcă-le; singur ai făcut-o, singur s-o descurci;
- ж. Рус. каши в рот набрал — Рум. a tăcea chitic, a tăcea ca pește;
- з. Рус. мало каши ел / съел — Рум. trebuie să mai mănânce mămăligă, a fi cu caș la gură» [4: 103–105].

Что касается перевода слов-реалий, то подчеркивается, что «переводчики сталкиваются с различными трудностями в сохранении культурных коннотаций, однако существуют значимые и релевантные решения» [4: 50], такие как: транслитерация, фонетическая и графическая адаптация, буквальный (семантический) перевод, приближенный перевод, описательный (объяснительный, перифрастический) перевод, перевод через гиперонимизацию или гипонимизацию и переводные дублеты. Помимо процедур перевода, используемых для выбора подходящего эквивалента, упоминаются и другие аспекты, которые необходимо учитывать: тип текста, в котором эти элементы, несущие культурную информацию, появляются, и целевая аудитория.

Важным аспектом работы является то, что она не ограничивается только переводом слов, но также исследует культурные коннотации, связанные с ними, подчеркивая трудности перевода и предлагая различные решения для передачи значений на румынский язык. Также приводятся различные способы передачи этих слов, такие как транслитерация, буквальный перевод, описательный перевод и другие, что дает читателю широкий выбор вариантов для правильного понимания и использования терминов.

Еще одной замечательной особенностью словаря является его четкая и удобная структура, статьи представлены в алфавитном порядке и сопровождаются краткими объяснениями и иллюстративными примерами. Эти примеры также приведены на двух языках, что позволяет проводить прямое сравнение между русским и румынским языками, облегчая изучение и понимание представленных понятий и выражений.

В конце словаря находятся дополнительные ресурсы, такие как индекс, библиография и краткое содержание на румынском, русском и английском языках. Они способствуют не только созданию интегрированного образа книги, но и служат поддержкой для читателя, чьи знания не обязательно являются профессиональными, так как представленный материал адресован также более широкой аудитории, увлеченной русским языком и культурой.

В целом, *Малый словарь русских слов-реалий и их лексико-фразеологических соответствий на румынском языке* является полезным инструментом не только для переводчиков и лингвистов, но и для всех желающих углубить свои знания о русском языке и культуре. Эта работа адресована широкой аудитории и является отличной отправной точкой для изучения русского языка и культурных особенностей.

Литература

1. Badea G. Essai de redéfinition et mise à jour des significations d'un concept. Le culturème // Des mots aux actes. — 2019. — № 7. — С. 59–87.
2. Badea G. Sur les realia, les culturèmes et les mêmes. Conceptualisation et traduction // Quaestiones romanicae — 2024. — Vol. 11. — № 2. — С. 10–22.
3. Condrea I. Traducerea din perspectiva semiotică. — Chișinău, 2006. — 266 с.
4. Gheltofán D. Mic dicționar de cuvinte-realii rusești și corespondențele lor lexicofrazeologice românești. — Timișoara, 2021. — 197 с.
5. Gheltofán D. Some historical realia in Russian and Romanian: lexical and phraseological correspondences // Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara. Transactions on Modern Languages. — 2020. — Vol. 19. — № 1. С. 23–32.
6. Lungu Badea G. Culturemele — între conotații și aluzii culturale. Încercare de definire a unui concept // Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice. — 2002. — Vol. 39. — С. 367–383.
7. Lungu Badea G. Remarques sur le concept de culturème // Translationes. — 2009. — Vol. 1. — С. 15–78.
8. Lungu Badea G. Tendințe în cercetarea traductologică. — Timișoara, 2005. — 276 с.
9. Lungu Badea G. Teoria culturemelor, teoria traducerii. — Timișoara, 2004. — 288 с.
10. Lungu Badea G. Traduire les «effets d'évocation» des culturèmes: une aporie // Des mots aux actes. Jean-René Ladmiral: Une œuvre en mouvement. — 2012. — № 3. — С. 289–308.
11. Moise J. Traducerea și lexicul fără echivalent. — Timișoara, 2006. — 214 с.
12. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр.: учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам. — М., 1973. — 232 с.
13. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. — М., 1980. — 343 с.
14. Молдован В. Теория художественного перевода. — Timișoara, 2000 [1995]. — 190 с.
15. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. — М., 2004 [1997]. — 992 с.

**Gheltofán D.
Ciocoiu A.-M.**

Universitatea de Vest din Timișoara, România

RUSSIAN CULTURAL ITEMS: A MODEL OF DICTIONARY

Abstract: The realia-lexeme as a cultural revelator and mediator facilitates the apprehension between cultures. Knowledge of certain parts of a culture can be mediated even through lists, simplified commented, of elements-realii. In this paper, we intend to present a dictionary model addressed to Romanian beginners translators of Russian language, through which to highlight the need to know cultural items.

Keywords: realia, translation solutions, equivalent, Russian language, Romanian language.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ КАК ЦЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в работе как доминирующий выделяется редукционистский тренд присутствия художественной литературы в школьном литературном образовании Европы. Автор рассматривает складывающийся феномен замещения эстетического восприятия текста школьниками его логическим, смысловым пониманием. Несмотря на достаточную поддержку чтения художественной литературы в европейской школе, целевым результатом чтения художественных произведений в европейской модели на сегодняшний день являются не литературоведческая и культурологическая компетенции школьников, а их коммуникативные компетенции и социальные навыки.

Ключевые слова: художественный текст, чтение школьников, образовательные практики, методические подходы.

Мировые дидактические модели активно позиционируют чтение художественной литературы как инструмент, который помогает привить учащимся ряд социальных, духовных и культурных ценностей (см. работы А. Эплби, Дж. Алсуп, Т. Янссен). В 2005 году вышло переиздание книги известного американского педагога Луизы Розенблатт «Читатель, текст, стихотворение», в которой она специфически определила сотрудничество автора и читателя: «Обычно считается, что миссия педагога заключается в том, чтобы донести книги до людей. Но книги не просто появляются у людей. Скорее, люди появляются у книг. Рассказ, стихотворение или пьеса — это ... символы, ведущие нас к жизни чувств. Испытывая эти чувства, мы проникаемся человеческой личностью или творчески участвуем в событиях текста, мы сами создаем литературное произведение искусства» [17: 62]. Иными словами, Л. Розенблатт считает чтение художественной литературы специфической формой человеческого опыта. Данный человеческий опыт в концепции Л. Розенблатт не окрашен государственной или национальной принадлежностью: образная природа литературы безмерно расширяет способность человека к эмпатии и социальному анализу, преобразуя индивида в гражданина мира.

Категорию гражданина мира в контексте воздействия художественной литературы развивает (уже на материале высшей школы) профессор Чикагского университета Марта Нуссбаум: «Высшее образование должно развивать у студентов понимание художественного текста. Но действительно ли литература играет жизненно важную роль в воспитании граждан мира? Какие именно художественные произведения выполняют эту функцию? И какого рода преподавание должны продвигать наши академические институты, чтобы способствовать осознанному и сострадательному взгляду читателя» [13: 88–89]. Развивая проблемы, поставленные Л. Розенблатт и М. Нуссбаум, ряд европейских ученых видят в формировании мировой

гражданской идентичности средствами литературы и противоречивые результаты. З. Онгстад, И. Габриэльсен, Дж. Лангер отмечают нежелательное, но ощутимое смещение в целях преподавания литературы: с творчества на понимание, с чувств на познание; художественную литературу в школе, с точки зрения ученых, все чаще анализируют в когнитивном измерении [18]. Дж. Лангер отдельно говорит о подмене литературной компетенции общетекстовыми навыками [12: 162]. В связи с нарастающей значимостью общетекстовой компетенции учащихся по сравнению с их литературными умениями, начиная с 2010-х годов европейская дидактика отмечает доминирование категории «чтение» над категорией «художественный текст» (см. работы С. Стоцкого, Е. Кроуга, Дж. Алсуп). Обобщая позиции ученых, можно говорить об их обеспокоенности повышенным вниманием школьной практики к общетекстовым навыкам учащихся, которые могут поставить под сомнение ценность самой художественной литературы.

Переходя к актуальным на сегодняшний день методическим подходам изучения художественного текста, следует выделить в их числе четыре основных, название которых в логике научного инструментария русского языка могут показаться несколько упрощенными или даже неточными. Несмотря на это, наименования подходов мы оставляем как прямую кальку с английского: 1) *традиции в преподавании литературы*; 2) *подходы, основанные на обсуждении*; 3) *экспериментальный и аналитический подходы*, 4) *самостоятельное чтение*.

Традиции в преподавании литературы. В последнее десятилетие XX века в ряде исследований, анализирующих европейские учебные программы по литературе, было доказано, что выбор текстов и подходы к обучению литературе остались традиционными (см. работы М. Нистранд, Дж. Лангер). Ученые утверждают, что методы преподавания по-прежнему опираются на устоявшуюся в Европе интерпретационную традицию. Но интерпретационная составляющая, на наш взгляд, здесь номинальная, так как реализуется, (в трактовке европейских дидактов), как застывшая форма учительского монолога, в котором интерпретатором является сам учитель. А ученик — лишь получатель этой, уже готовой интерпретации. Воображение и мышление ученика остаются в пассиве [11].

Подходы, основанные на обсуждении, анализируются в работах В. Изер, Л. Розенблатт, С. Берейтера, Б. Тэйлора, И. Уилкинсона. Подходы, опирающиеся на обсуждение, подразумевают обучение, которое: а) актуализирует способность учащихся погружаться в художественный текст и постигать авторскую идею; б) включает в себя неформализованные беседы и дискуссии о художественных произведениях; в) сосредоточивается на процессе погружения, а не на методах проверки качества такого погружения; г) способствует формированию множественных позиций в оценке произведения. Среди недавних исследований, поддерживающих данный подход, можно выделить работу М. Шрайверса, исследующего ожидаемые результаты литературного образования с точки зрения понимания учащимися человеческой природы в целом. Связанность гуманитарных целей и целей литературного образования — характерная черта современной западной дидактики. На наш взгляд такая связанность, безусловно, оправдана, но, зачастую она меняет и цели литературного образования, о чем речь пойдет ниже. Итак, Шрайверс предложил три принципа проектирования в качестве руководящих принципов работы с художественным текстом в классе: 1) использование

278 | тематически релевантных художественных текстов; 2) письменные задания для активации предыдущего личного опыта, для аннотирования текста во время чтения и для размышления над полученным опытом после чтения; 3) исследовательская, обязательно диалоговая деятельность, связанная непосредственно с художественным текстом [18: 34]. Необходимо отметить, что несмотря на распространенность подходов, основанных на обсуждении, в последних европейских разработках все же недостаточно сведений о степени регулярного использования обсуждения в школьной практике преподавания литературы.

Экспериментальный и аналитический подходы. В рамках экспериментального подхода интерпретационная работа получает наибольший масштаб, именно в этом подходе поощряются личностно окрашенные рассуждения. Экспериментальный подход предполагает отношение к тексту как к эстетическому феномену. Встреча с текстом сопровождается катарсисом. Здесь важна непосредственная реакция читателя на текст, умозрительная встреча читателя с текстом.

Аналитический подход предполагает главным своим фокусом текст (не читателя). В его рамках текст не воспринимается как своего рода иллюстрация к той или иной социальной ситуации или событию (см. работу Дж. Свона и Д. Аллингтона). Текст самоценен, и читательский опыт остается как бы за скобками анализа. Аналитический подход обуславливает использование инструментария научного литературоведческого поиска. Как факт, интересный российскому читателю, отметим, что с позиций И. Габриэльсен, профессора университета Осло, наиболее релевантен аналитический подход к изучению французской и русской литературы [18].

Самостоятельное чтение. Использование самостоятельного чтения, когда ученики читают самостоятельно выбранные книги широко распространено в американской средней школе. Там в качестве учебной практики самостоятельное чтение (SSR — Sustained Silent Reading) пропагандировалось как средство мотивации к чтению (см. работу А. Берши-Кауфман и Т. Грейбера). Однако в последнее время американские последователи SSR задаются вопросом об уровне и качестве обучения литературе в процессе чтения про себя. Определенным ответом на эти вопросы стало возвращение деятельной роли учителя в рамках SSR-подхода. Из ранга «самостоятельное чтение» такой подход в современных американских исследованиях трансформировался во «вспомогательное чтение». В европейской дидактике достоверных статистических исследований об эффективности самостоятельного чтения как подхода к изучению художественной литературы не зафиксировано.

В завершении обзора методологического инструментария предмета «Литература» в современной европейской дидактике, целесообразно обратиться к современной программе изучения словесности Норвегии. В ней принят в качестве ключевого *экспериментальный* подход к изучению литературы в школе. На данном примере легко убедиться в том, что в Европе смещаются навыки в рамках программы по литературе — от специфически художественных к общетекстовым. Дисциплинарная неразделенность языка и литературы в норвежской модели обуславливает и неразделенность целеполагания этих дисциплин. Главными целями в программе заявлены «культурное взаимопонимание, коммуникация, всестороннее образование и развитии идентичности... Художественная литература должна предоставить учащимся доступ к текстам, жанрам и языковому разнообразию культуры, а также помочь им

развить язык для мышления, общения и обучения. Изучение литературы должно подготовить учащихся к трудовой жизни, которая требует разнообразных навыков чтения, письма и устного общения» [1: 2]. Таким образом, методологическая динамика освоения предмета «Литература» связывается европейскими дидактами с категориями, выходящими, с нашей точки зрения, за рамки литературного развития подростка; она связывается, прежде всего, с социализацией учащегося, развитием его общетекстовых и коммуникативных навыков. Данные категории довлеют над традиционными целями литературного образования, выстраивая общегуманитарную (не литературную) направленность процесса изучения художественного произведения в школе.

Литература

1. Программа норвежского языка для средней школы [Online]. — Available at: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=eng> (Accessed: 15.01.2025).
2. Alsup, J. (2013). Teaching literature in an age of text complexity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, № 57(3), Pp. 181–118.
3. Applebee, A. N., Burroughs, R., & Stevens, A. S. (2000). Creating continuity and coherence in high school literature curricula. *Research in the Teaching of English*, № 34(3), Pp. 396–429.
4. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, № 17(1), Pp. 9–30.
5. Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (2017). Adolescent reading and the reproduction of literary judgement: What adolescent book reviews of self-selected texts reveal. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, № 17, Pp. 1–19.
6. Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
7. Gabrielsen I., Blikstad-Balas M., Tengberg M. (2019) The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *Educational Studies in Language and Literature* 19, Running Issue (Running Issue): Vol. 1. № 32. DOI:10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13.
8. Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
9. Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1—Educational Studies in Language and Literature*, № 9(1), Pp. 91–116.
10. Krogh, E. & Penne, S. (2015). Languages, literatures, and literacies. Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, № 15, Pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12>
11. Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York, NY: Teachers College Press.
12. Langer, J. A. (2013). The role of literature and literary reasoning in English language arts and English classrooms. In K. Goodman (Ed.), *Whose knowledge counts in government literacy policies* (pp. 161–166). New York, NY: Routledge.

- 280 | 13. Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 321 p.
14. Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
15. Ongstad, S. (2015). Competing disciplinarity in curricular L1. A Norwegian case. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, № 15, Pp. 1–28.
16. Reutzel, D. R., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *The Journal of Educational Research*, № 102(1), Pp. 37–50.
17. Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts: Selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
18. Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, № 89(1), Pp. 3–45.
19. Stotsky, S., Traffas, J., & Woodworth, J. (2010). Literary study in grades 9, 10, and 11: A national survey. *Forum: A Publication of the ALSCW*, № 4, Pp. 1–75.
20. Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget — fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? [Silent reading in Norwegian language arts — From breather for the teacher to guided reading?]. *Acta Didactica Norge*, № 10(3), Pp. 1–20.
21. Swann, J., & Allington, D. (2009). Reading groups and the language of literary texts: A case study in social reading. *Language and Literature*, № 18(3), Pp. 247–264.
22. Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, № 104(1), Pp. 3–28.
23. Wilkinson, I. A. G., & Son, E. H. (2012). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 359–387). London, UK: Routledge.

Getmanskaya E. V.

Moscow State Pedagogical University

SOCIALIZATION AND COMMUNICATION SKILLS AS THE GOALS OF STUDYING LITERATURE IN A EUROPEAN SCHOOL

Abstract: The paper highlights as the dominant, reductionist trend of the presence of fiction in European school literary education. The author examines the emerging phenomenon of replacing the aesthetic perception of the text by schoolchildren with its logical, semantic understanding. Despite the sufficient support for reading fiction in European schools, the target result of reading fiction in the European model today is not the literary and cultural competencies of schoolchildren, but their communicative competencies and social skills.

Keywords: literary text, reading by schoolchildren, educational practices, methodological approaches.

СТИМУЛИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема снижения интереса студентов вузов к изучению русского языка и возможные пути ее решения посредством проектной деятельности. Анализируется влияние активных методов обучения на мотивацию студентов, приводятся примеры успешных проектов, а также формулируются рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: проектная работа, активизация, учебно-познавательная деятельность, мотивация, русский язык, самостоятельная работа, web-квест.

Закон Республики Узбекистан «Об образовании» № ЗРУ-637 от 9 сентября 2020 года дает следующее определение понятию «образование» — системный процесс, направленный на предоставление обучающимся глубоких теоретических знаний, умений и практических навыков, а также на формирование общеобразовательных и профессиональных знаний, умений и навыков, развитие способностей. Умение работать и интегрировать цифровые, облачные технологии, современные методы и модели в образовательных процессах является главной задачей в становлении специалиста. Актуальным становится рассмотрение особенностей интернета как информационно-образовательной среды, использования web-технологий в образовательном процессе [1].

Русский язык как учебная дисциплина остается важным элементом образовательных программ в вузах, особенно для филологических специальностей, иностранных студентов и направлений, связанных с коммуникацией. Однако современная молодежь нередко теряет интерес к его изучению из-за традиционных, иногда устаревших методов преподавания. Введение проектной деятельности может стать эффективным инструментом повышения мотивации студентов, помогая им увидеть практическую значимость языка и развивать коммуникативные навыки.

Снижение интереса студентов к изучению русского языка связано с рядом факторов:

- Однообразные формы преподавания, основанные на заучивании правил и выполнении однотипных упражнений.
- Отсутствие связи между учебным материалом и реальными жизненными ситуациями.
- Недостаток интерактивных и творческих методов обучения.
- Увеличение влияния цифровых технологий, что меняет стиль восприятия информации у молодежи.

- Проектная деятельность, ориентированная на решение реальных задач, помогает устранить эти проблемы, мотивируя студентов к самостоятельному изучению языка и развитию творческих способностей.

Несмотря на то, что проблема мотивации в зарубежной и отечественной педагогике и психологии описывалась такими известными учебными как Выготский Л. С., А. С. Макаренко, Матюхина М. В., М. Н. Скаткин, Якобсон П. М. и др., проблема мотивации студентов к изучению русского языка является недостаточно изученной.

Теоретико-методологической базой исследования стали научные работы, посвященные проблеме формирования мотивации (Л. С. Выготский, В. А. Сухомлинский и др.) у человека, а также работы ученых, занимавшихся разработкой личностной теории в образовании (Давыдов В. В., Л. С. Выготский, Г. М. Анохина, Б. Г. Ананьев и др.) и изучением игр как феномена (П. П. Блонский, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, А. А. Бодалев, Д. Бруннер, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, Дж. Шелл, Б. Брэтвейт, Р. Костер, Э. Р. Бартл, Д. Перри, Д. Норман, Д. Фримен, Д. Парлетт, Р. Бум, Д. МакГонигал, Т. Фуллертон, С. Свинк, К. Сален, Э. Адамс и др.) [2].

Проведенные исследования и существующая литература позволяют всесторонне и объективно подойти к проблеме исследования. Но новые условия, в которые поставлено образование требуют проведения специальных исследований в области формирования познавательной мотивации студентов вузов к изучению русского языка.

В контексте вузовского образования русский язык рассматривается не только как инструмент коммуникации, но и как культурный феномен, средство выражения профессиональных идей, аналитический инструмент для работы с текстами и данными. Интегративный подход позволяет преподавать русский язык в связке с другими дисциплинами, что делает обучение более осмысленным и практически значимым для студентов.

Основные направления интеграции в преподавании русского языка:

Междисциплинарная интеграция. Связь между разными предметами, такими как литература, история, философия, культурология, способствует более глубокому пониманию языка. Например, изучение произведений классической русской литературы через призму исторических и культурных событий помогает студентам не только осваивать языковые навыки, но и понимать культурный контекст, что важно для их общего развития.

Интеграция с профессиональными дисциплинами. Русский язык как средство профессиональной коммуникации важен для будущих специалистов в разных областях. Например, студентам юридических или медицинских факультетов могут предложить задания по написанию юридических или медицинских текстов на русском языке, что способствует развитию навыков профессиональной письменной речи.

Интеграция современных технологий. Использование цифровых инструментов в обучении языку позволяет студентам более эффективно осваивать материал и взаимодействовать с ним. Это может быть создание блогов на русском языке, работа с текстами в онлайн-библиотеках или проведение вебинаров, где студенты могут применять полученные знания в реальных условиях.

Примерами применения интегративного подхода в обучении русского языка в вузе является проектная деятельность на основе междисциплинарных связей.

Проектная работа — эффективный способ интеграции русского языка с другими дисциплинами. Например, студенты филологических факультетов могут участвовать в проекте по созданию образовательного веб-сайта, который содержит материалы по русской литературе, грамматике, стилистике. В процессе работы они не только применяют знания русского языка, но и учатся пользоваться техническими инструментами, работать с текстами в контексте современных информационных технологий.

Проектный метод обучения предполагает активное участие студентов в создании различных материалов и решений, что способствует более глубокому пониманию предмета. В рамках изучения русского языка можно выделить несколько видов проектов:

1. Исследовательские проекты — анализ литературных произведений, изучение диалектов, работа с архивами.
2. Творческие проекты — написание эссе, рассказов, постановка спектаклей, создание видеоблогов на русском языке.
3. Прикладные проекты — разработка языковых квестов, создание обучающих пособий, ведение подкастов.
4. Социальные проекты — работа с иностранными студентами, проведение языковых клубов, организация мероприятий по популяризации русского языка.

Таким образом, проектная методика обладает рядом преимуществ:

Развитие самостоятельности — студенты учатся искать и анализировать информацию, структурировать материалы.

Формирование коммуникативных навыков — работа в группах способствует развитию устной и письменной речи.

Повышение мотивации — реальные задачи делают процесс обучения более увлекательным.

Интеграция с цифровыми технологиями — студенты могут использовать мультимедийные ресурсы, что делает процесс обучения более современным.

Примеры успешных проектов:

1. «Русский язык в цифровом мире» — студенты разрабатывают образовательные TikTok-ролики и YouTube-видеоуроки, популяризируя грамотность.
2. «Путеводитель по родному городу» — создание интерактивных карт и гидов с описанием исторических мест на русском языке.
3. «Диалоги культур» — организация встреч между носителями русского языка и иностранными студентами.
4. «Литературный подкаст» — обсуждение классических и современных произведений с элементами анализа и театрализации.

В *нашем эксперименте* по внедрению проектной технологии в образовательный процесс бакалавров интегрирован электронный ресурс по русскому языку WEB-КВЕСТ «Знатоки слова» (Свидетельство об официальной регистрации программы

284 | для электронных вычислительных машин» № DGU 32413 Министерства юстиции Республики Узбекистан от 09 января 2024 года).

Нами под самостоятельной работой рассматривается система, состоящая из следующих компонентов: *мотивационный, информационно-содержательный, процессуальный, рефлексивный*. Web-квест позволяет осуществить компетентностный, деятельностный, практико-ориентированный подход к образовательному процессу по изучению русского языка [3]. Также одной из задач данного квеста является оказание учебно-методической помощи студентам в самостоятельной работе над учебным материалом, путем целенаправленной работы с источниками, чтобы студент научился анализировать полученные знания, преобразовывать их, составляя собственные задания по теме. Приведенный пример образовательного web-квеста «*Знатоки слова*» по русскому языку применялся на первом курсе по специальности 60111700 «Русский язык в иноязычных группах», *изучающих дисциплину «Практический русский язык»* Гулистанского государственного педагогического института. Данный проект проводился в рамках изучения темы «Стили речи» (см. рис. 1).

Цель — систематизация знаний по русскому литературному языку и его нормированному употреблению, а также совершенствование умения правильно оформлять устную и письменную речь, владеть речевым этикетом, распознавать и знать основные признаки стилей речи. Также учебной целью является расширение и уточнение данных, а результатом — глубокий анализ собранных данных и их преобразование в новое понимание. Образовательные квест — это интерактивная деятельность, поисково-исследовательского задания с ориентацией на развитие познавательной деятельности, в котором основная часть информации добывается через ресурсы сети Интернет.

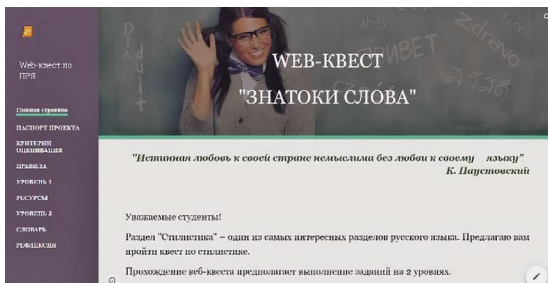


Рис. 1. Скриншот квеста

Выбор проектной методики обоснован задачами цифровизации в образовании и направленностью на развитие всех видов цифровой деятельности будущих учителей русского языка и литературы. Проектная работа направлена на развитие у обучаемых *навыков* аналитического и творческого мышления, на повышение интереса к изучаемой теме, усиление учебной мотивации по изучению русского языка.

Мы провели опрос студентов о внедрении метода проектов, по использованию сети Интернет и сервисов для подготовки к учебным занятиям и выполнению самостоятельных работ.

Опрос показал, что студенты активно используют Интернет (78 %), социальные сети (62 %), легко работают на компьютере и на других цифровых устройствах, в мобильных приложениях (74 %). Также они, выразили желание и дальше использовать современные методы и технологии в учебной и (СРС) самостоятельных работах (69 %). Понравилось работать в команде проекта (82 %). Легко находят информацию (78 %). Полезен опыт работы в web-сервисах (72 %). Используют электронную библиотеку педагога (76 %). Пользуются электронными словарями (68 %).

Положительными сторонами проектной технологии в работе квеста отмечены студентами, оказались интерес в изучении стилистики (68 %), чтения научных статей (58 %), быстрое и разнообразие учебного процесса (72 %), интересное выполнение заданий (74 %).

Проектная деятельность является мощным инструментом повышения интереса студентов к изучению русского языка. Она способствует интеграции теории и практики, развивает творческий потенциал и коммуникативные навыки. Преподавателям рекомендуется:

1. Активно внедрять проектные методы в учебный процесс.
2. Разрабатывать темы проектов с учетом интересов студентов.
3. Использовать цифровые технологии для вовлечения молодежи.
4. Содействовать командной работе и обмену опытом между студентами.

Таким образом, внедрение проектной деятельности в изучение русского языка может значительно повысить уровень мотивации студентов, сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

Литература

1. Гизатулина О. И. Интеграция педагогических и облачных технологий в дистанционном образовании. // Наука, техника и образование. — 2021. — № 3 (78).
2. Гизатулина О. И. Формирование мотивации к изучению русского языка студентами вузов // Academic research in educational sciences. — 2022. — № 4.
3. Барина Т. П., Казакова В. Н., Карюкина С. В. Пути повышения профессиональной компетентности педагогов в информационной среде // Молодой ученый. — 2016. — № 19.1. — С. 14–16.
4. Аверина Т. В. Проектная деятельность как способ мотивации студентов в изучении языка // Вестник педагогических наук. — 2020. — № 3. — С. 45–52.
5. Костылева О. А., Петрова М. В. Инновационные технологии преподавания русского языка в вузе // Язык и культура. — 2022. — № 2. — С. 112–120.
6. Полат Е. С. Метод проектов в образовательном процессе. — М.: Владос, 2020. — 198 с.
7. Филин В. П. Русский язык в XXI веке: вызовы и перспективы // Филологические науки. — 2019. — № 4. — С. 67–74.
8. Чернявская В. Е. Мотивация к изучению русского языка у студентов: пути решения проблемы // Вестник высшего образования. — 2021. — № 6. — С. 53–60.
9. Шамов А. Н. Цифровые технологии в преподавании русского языка // Современное образование. — 2023. — № 1. — С. 34–42.

Olga I. G.*Gulistan State Pedagogical Institute, Gulistan, Republic of Uzbekistan***STIMULATING INTEREST IN LEARNING RUSSIAN AMONG UNIVERSITY STUDENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES**

Abstract: This article examines the problem of reducing the interest of university students in learning the Russian language and possible ways to solve it through project activities. The influence of active teaching methods on student motivation is analyzed, examples of successful projects are given, and recommendations for teachers are formulated.

Keywords: project work, activation, educational and cognitive activity, motivation, Russian language, independent work, web quest.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье определены теоретические основы применения принципа диалога культур на практике и показано, как он может применяться в обучении иностранным языкам. Авторы подчеркивают важность использования принципа и делают вывод о том, что только при учете основных положений принципа учитель может добиться хорошего уровня иноязычной коммуникативной компетенции российских школьников.

Ключевые слова: принципы культурного диалога, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, аутентичные тексты.

В современном многонациональном и многоотраслевом российском обществе, характеризующемся возрастающей глобализацией и интенсивным межкультурным взаимодействием, воспитание личности, способной к успешному функционированию в поликультурном пространстве, приобретает первостепенное значение. Это подразумевает не только владение иностранным языком, но и глубокое понимание культурных контекстов, лежащих в основе коммуникации. Обучение иностранному языку выходит за рамки простого усвоения грамматических правил и лексики; его основная цель — «развитие второй языковой личности» обучающегося, обладающей комплексной коммуникативной компетенцией, включающей в себя не только лингвистическую, но и социокультурную составляющую. Эта компетенция — ключ к успешной социализации и самореализации в условиях глобализованного мира.

Данная компетенция входит в структуру коммуникативной компетенции и рассматривается 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 [1: 286–287].

Социокультурная компетенция, являющаяся неотъемлемой частью коммуникативной, охватывает широкий спектр знаний и умений. Это понимание не только грамматики и лексики, но и исторического контекста, социальных норм, культурных традиций, ценностей и стереотипов страны изучаемого языка. Ученик должен уметь распознавать и интерпретировать невербальные сигналы, понимать особенности национального менталитета, различия в стилях общения и этикете. Без этого знания даже безупречное знание грамматики может привести к коммуникативным неудачам и взаимному непониманию. Например, жесты, считающиеся вежливыми в одной культуре, могут быть оскорбительными в другой. Понимание этих тонкостей является залогом успешного межкультурного диалога.

Эффективность обучения иностранному языку напрямую зависит от качества используемых материалов. Аутентичность и ценностная значимость иноязычного

288 | материала — критически важны. Использование аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов (фильмы, песни, интервью, новостные сюжеты) позволяет учащимся погрузиться в языковую среду и получить более полное представление о культуре страны изучаемого языка. Это позволяет формировать не искаженное, а объективное восприятие культуры, избегая стереотипов и предубеждений. Дискурс обозначает текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, компонент, участвующий во взаимодействии людей [2: 11].

Однако важно отметить, что аутентичность не должна быть абсолютной. Материалы должны быть адаптированы к уровню подготовки учащихся, с учетом возрастных и психологических особенностей. Следует избегать материалов, содержащих ненормативную лексику, сцены насилия или пропаганду идей, противоречащих общечеловеческим ценностям.

Выбор методики также играет ключевую роль. Принцип диалога культур предполагает создание интерактивной образовательной среды, способствующей обмену опытом и знаниями между учащимися и преподавателем, а также между представителями разных культур. Изучение языка должно происходить в контексте его культуры, что позволяет учащимся понять связь между языком и культурой, и как язык отражает особенности мышления и мировосприятия носителей. Совместное изучение языка и культуры позволяет развить критическое мышление и способность к анализу культурных явлений. Согласно концепции коммуникативного иноязычного образования, для реализации диалога культур необходимо научить учащихся воспринимать факты культуры, осознавать их место в общей системе ценностей, сопоставлять их с фактами родной культуры, анализировать ценности, включать в систему своих знаний, действовать соответственно новым знаниям [3: 50].

Обучение иностранным языкам в XXI веке выходит за рамки простого освоения грамматических правил и лексики. Современная методика ставит во главу угла формирование социокультурной компетенции, что подразумевает глубокое понимание взаимосвязи языка и культуры, а также способность к эффективному межкультурному общению. Два основных принципа лежат в основе этого подхода: принцип равноправия культур и принцип диалога культур.

Первый принцип — принцип равноправия культур — утверждает, что процесс обучения должен строиться на уважении к разнообразию культурных традиций и их уникальности. Это означает не просто признание существования других культур, но и активное продвижение идеи равноправия всех культурных систем. Учебные материалы должны представлять разнообразные культурные перспективы, избегая навязывания какой-либо одной как «доминирующей» или «более развитой». Например, при изучении английского языка необходимо представлять не только британскую или американскую культуру, но и культуры других англоязычных стран, таких как Австралия, Канада, Ямайка, учитывая региональные диалекты и культурные особенности. Более того, важно избегать стереотипизации и предвзятости в отношении любой культуры, включая собственную. Обучение должно способствовать критическому мышлению и анализу культурных норм и ценностей, поощряя учащихся к формулированию собственного мнения и уважению к мнениям других. Важно также использовать аутентичные материалы — фильмы, литературу, музыку — для более глубокого погружения в культурную среду.

Второй принцип, принцип диалога культур, расширяет первый, подчеркивая взаимосвязь между языком и культурой. Язык не является просто инструментом для общения; он является неотъемлемой частью культуры, носящей в себе ее ценности, историю и традиции. Изучение иностранного языка должно быть интегрировано с изучением культуры, а обучение должно быть взаимодействующим, позволяющим учащимся не только понимать чужую культуру, но и представлять свою собственную культуру другим. Например, при изучении французского языка можно проводить сравнительный анализ французской и русской кухонь, традиций празднования Нового года или литературы. Эта взаимосвязь подчеркивает не только различия, но и общее наследие, общие человеческие ценности, способствуя развитию эмпатии и взаимопонимания.

Реализация принципа диалога культур требует активного использования разнообразных методов обучения. Это может быть работа в группах, проектная деятельность, ролевые игры, дискуссии, просмотр аутентичных видеоматериалов, обмен информацией о своей культуре и культуре страны изучаемого языка. Важна также организация межкультурных встреч и коммуникации с носителями языка, что позволит учащимся на практике применять свои знания и навыки. При этом необходимо обеспечивать безопасную и поддерживающую среду, где учащиеся не боятся делать ошибки и свободно выражать свои мнения.

Учет этих принципов способствует развитию у учащихся важных межкультурных компетенций:

- Культурная сенситивность: способность понимать и учитывать культурные различия в процессе общения.
- Эмпатия: способность понимать чувства и перспективы людей из других культур.
- Толерантность: принятие и уважение культурного многообразия.
- Коммуникативная компетентность: способность эффективно общаться с представителями других культур, учитывая культурные нюансы.
- Критическое мышление: способность анализировать и оценивать информацию с учетом культурного контекста.
- Креативность и адаптивность: способность адаптироваться к различным культурным ситуациям и находить креативные решения в процессе общения.
- Речевая находчивость: способность адаптировать свой язык и стиль общения к конкретной ситуации и собеседнику.

Недостаточно просто преподавать факты о других культурах. Обучение должно быть активным и вовлекающим, побуждая учащихся к самостоятельному исследованию, анализу и формированию собственного мнения. Только такой подход позволит вырастить грамотных и культурно компетентных граждан мира, способных к эффективному взаимодействию в глобализованном обществе. И наконец, важно помнить, что процесс обучения иностранным языкам — это постоянное самосовершенствование как для учащихся, так и для преподавателей, постоянный поиск новых методов и подходов к преподаванию, отражающих современные реалии и потребности мирового сообщества.

Интеграция культурологических аспектов в обучение иностранным языкам — это не просто добавление фактов о стране изучаемого языка, а создание полноценной среды для развития межкультурной коммуникативной компетенции. Это комплексный

290 | подход, который выходит за рамки простого заучивания слов и грамматических правил, формируя у студентов глубокое понимание взаимосвязи языка и культуры. Успешность такого подхода напрямую влияет на мотивацию студентов, превращая изучение языка из скучного процесса запоминания в увлекательное путешествие в мир другой культуры.

Осознание практической применимости полученных знаний является ключевым фактором мотивации. Когда студенты видят, как изучаемый язык помогает им ориентироваться в реальных ситуациях межкультурного общения, у них возникает естественное желание совершенствовать свои навыки. Например, разбор аутентичных рекламных роликов, анализ новостных сюжетов на иностранном языке или обсуждение актуальных социальных проблем той страны, язык которой изучается, позволяет студентам не только применять свои языковые навыки, но и формировать критическое мышление, анализируя культурные нюансы, заложенные в данных материалах. Это способствует более глубокому пониманию не только языка, но и социальных, политических и экономических реалий страны.

Интерактивные методы обучения играют здесь первостепенную роль. Ролевые игры, имитирующие различные сценарии межкультурного взаимодействия (например, посещение ресторана, поиск жилья, общение с местными жителями), помогают студентам освоить практические навыки коммуникации и адаптации в незнакомой среде. Дебаты на актуальные темы, касающиеся культурных различий, позволяют развивать аргументацию, уверенность в себе и толерантность к иным точкам зрения. Анализ кейсов, описывающих реальные ситуации межкультурного конфликта или успешного взаимодействия, способствует развитию аналитических способностей и умению разрешать межличностные конфликты, основываясь на понимании культурных нюансов. Например, кейс о недопонимании из-за разных норм этикета в деловой переписке может стать отличным инструментом для демонстрации важности культурного контекста.

Критическое мышление — неотъемлемая часть эффективного межкультурного общения. Студенты должны научиться анализировать информацию, идентифицировать культурные стереотипы и предрассудки, сравнивать свои культурные нормы с нормами другой культуры, формируя сбалансированное и объективное представление о ней. Важно подчеркнуть, что каждая культура многогранна и не поддается простому описанию, а стереотипы часто являются упрощением и искажением реальности. Развитие критического мышления способствует формированию толерантности и уважения к культурному разнообразию. Для этого можно использовать сравнительный анализ культурных особенностей, например, сравнение систем этикета разных стран, анализа различных социальных норм.

Успешное межкультурное общение — это гораздо больше, чем просто знание иностранного языка. Это сложный процесс, требующий глубокого понимания как собственной культуры, так и культуры собеседника. Незнание культурных норм и обычаев может привести к серьезным коммуникативным сбоям, непониманию и даже оскорблениям, независимо от того, насколько бегло вы говорите на иностранном языке. Представьте себе ситуацию: вы, будучи представителем культуры, где принято прямо выражать свое мнение, общаетесь с человеком из культуры, где ценятся дипломатия и косвенные высказывания. Ваша прямолинейность может быть

воспринята как грубость или невежливость, несмотря на отсутствие злого умысла. Обратная ситуация также возможна: попытки вежливого, завуалированного общения могут быть неправильно интерпретированы как нерешительность или неискренность.

Поэтому, эффективный подход к обучению межкультурной коммуникации предполагает не простое заучивание фактов о чужой культуре, а глубокое осмысление их значения в контексте этой культуры и сравнение с собственными культурными ценностями. Это требует анализа различных аспектов культуры: невербальной коммуникации (жесты, мимика, дистанция общения), системы ценностей (что считается важным, добродетельным, постыдным), социальных ролей (отношения между старшими и младшими, мужчинами и женщинами, представителями разных социальных групп), религиозных верований и традиций, повседневных ритуалов и правил этикета. Например, понимание концепции «лицепарения» в восточноазиатских культурах критически важно для успешного взаимодействия. В то время как в западной культуре прямота часто ценится, в некоторых восточных культурах открытая критика может быть воспринята как грубое нарушение этикета и привести к потере «лица» как критикующего, так и критикуемого.

Работа с аутентичными материалами, такими как фильмы, книги, песни, статьи, является незаменимым инструментом в изучении межкультурной коммуникации. Однако, простое просмотр фильма недостаточно. Необходимо анализировать контекст, обсуждать культурные особенности, выявлять потенциальные источники недопонимания. На уроках иностранного языка необходимо создавать интерактивные задания, которые стимулируют сравнение и сопоставление культурных норм. Это могут быть ролевые игры, ситуативные задачи, дискуссии на основе аутентичных материалов, проекты, требующие исследования и представления конкретных культурных аспектов. Например, студенты могут подготовить презентации о свадебных традициях разных стран, особенности делового этикета или праздновании Нового года [4: 292]. Важно, чтобы эти задания были не только познавательными, но и способствовали развитию навыков критического мышления, эмпатии и умения адаптировать коммуникативный стиль к разным культурным контекстам. Только такой комплексный подход позволит обучающимся не просто знать факты, а понимать и чувствовать разницу культур, что является ключом к успешному межкультурному взаимодействию в реальной жизни. Включение в обучение элементов культурологии, социологии позволит добиться еще более глубокого понимания сложности межкультурного диалога.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 1. — С. 11–18.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — М.: Русский язык, 2010. — 568 с.
4. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): монография / П. В. Сысоев. — М.: Еврошкола, 2003. — 401 с.

**CULTURAL DIALOGUE IN TEACHING SCHOOLCHILDREN
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract: The article deals with the theoretical basis for the implementation of the principle of dialogue of cultures at foreign language lessons, demonstrates the practical methods of its application in teaching schoolchildren foreign languages. The authors emphasize the great importance of the implementation of the principle of cultural dialogue at the foreign language lessons and come to conclusion that only basing on main provisions of this principle it is possible to achieve a good level of the foreign language communicative competence by Russian schoolchildren.

Keywords: principle of dialogue of cultures, communicative competence, sociocultural competence, authentic text.

ЦИФРОВАЯ ГУМАНИТАРИСТИКА В ВУЗЕ НИЖНЕГО НОВГОРОДА

Аннотация: в данной статье даны сведения о немаловажности компьютерных технологий в системе современного образования. Рассматривается использование новых методов преподавания посредством медиатехнологий, 3D-моделирования, работа в графических программах, оцифровка текстовых носителей.

Ключевые слова: графические программы, оцифровка текстовых носителей.

Образовательный процесс в вузе включает в себя использование компьютерных технологий, необходимых для внедрения новых методов современного преподавания в цифровом формате сетевых коммуникаций. При разработке понятийного аппарата цифровой гуманитаристики немаловажное место в системе образования занимают тематические границы и разделы предметной области. Цифровая гуманитаристика воспринимается сегодня молодым исследователем, студентом, аспирантом, преподавателем как ряд цифровых методов, отличительной чертой которых является получение информации в научном исследовании.

Как было замечено в предыдущей статье, «Цифровая лингводидактика в обучении студентов подготовительных факультетов аграрных вузов», форма электронного обучения — попытка заменить традиционное образование, которое не может отвечать в полной мере требованиям, предъявляемым к высшему образованию. В процессе обучения огромное значение имеет живой контакт преподавателя и студентов, возникновение вопросов, совместное обсуждение, установление контакта между преподавателем и студентом [2: 105], но, к сожалению, пандемия наложила отпечаток на образование. Онлайн обучение доказало значимость компьютерных технологий. Назревает создание новой модели обучения, охватывающей как медиасредства, так и направленной на сохранение русского языка в условиях глобализации современного общества [2: 106].

Выявление новых методов и технологий позволяет получать лучшие результаты в обучении современного студента. Молодые ученые, исследователи, аспиранты и студенты все чаще прибегают к использованию информации посредством медиатехнологий. Для занятий преподаватели вузов все чаще используют компьютерные технологии, 3D-моделирование, компьютеризированный контент-анализ. Немаловажным для преподавателя является постоянное совершенствование в изучении основ программирования, работа в графических программах, оцифровка текстовых носителей, создание своей странички на просторах интернета таким образом, чтобы студент знал обо всем цифровом разнообразии, которое можно применить в гуманитарной науке. Благодаря полученным знаниям в области информационных технологий, будущий специалист сможет внедрять полученные знания в деятельность своей организации, составить задание в графической программе, создать видеоролик, выложить данные в Битрикс, создавать каталоги, архивировать полученные данные с целью их повторного использования.

Подготовить грамотного специалиста в области цифровых технологий и гуманитарных дисциплин — первостепенная задача современного преподавателя. Современные студенты погружаются в мир природной и виртуальной реальности, осваивают новые цифровые возможности в стремлении превзойти друг друга, получают собственный опыт в представленных социумом технологических новинках.

Во время пандемии это становится настоящим испытанием для преподавателей старшего поколения. Кандидат философских наук, Валентина Петровна Полозова отмечает «Буквально за считанные дни многие мои коллеги в возрасте «50+» были вынуждены научиться навыкам опытного IT-специалиста, освоить проведение on line конференций и особенности работы с текстовыми редакторами, разбираться в различных образовательных платформах...» [4: 56].

Заметим, что языковой портрет современного студента напрямую зависит от общества, в котором он находится, но самую большую роль играет поддержка семьи не только в материальном плане, но и в духовно-нравственном. Материальное обеспечение также является неотъемлемой частью получения желаемого образования. Этот и другие вопросы были затронуты нами в статье «Гуманитарные аспекты изучения проблемы обучения в аграрных вузах» [3: 304].

Основная задача родителей — не потерять духовную связь со своим взрослым ребенком, вместе с тем общаясь без назиданий и чрезмерных требований.

В процессе обучения, при написании сочинения, изложения, пересказа, студенты учатся грамотно строить свои высказывания, вести умозаключения, анализировать новый материал лекции, выделять главное, задавать вопросы, вести диалоги, систематизировать прочитанный материал, доказывать, опровергать, строить гипотезы, анализировать, сравнивать. «Студенческая речь должна стать правильной и уместной в связи с тем, что молодой человек получает профессию, которая поможет обеспечить будущего специалиста и его ближайших родственников всеми необходимыми средствами для нормального проживания на любой территории нашей страны...» [1: 101].

При подготовке материала к сдаче в электронном виде, студенту необходимо кратко и лаконично сформулировать свои высказывания и убеждения, т. к. при отправке задания преподавателю по электронной почте дополнить ответ не представится возможным (в отличие от устного ответа во время занятий). Опыт освоения виртуальных сетей накладывает свой отпечаток на форму деятельности современного студента, поскольку изучение технических новинок поглощает все свободное время. Вопрос выбора профессии связан с будущим, самореализацией человека. Основная задача правильно вложить свои знания и умения в потраченное время на изучение новых материалов чтобы позже найти достойную работу.

Кандидат педагогических наук, Марина Владимировна Правдина, отмечает «Главной целью всей системы высшего профессионального образования является подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к самообразованию, профессиональному росту и мобильности и формирование творческой, активной личности» [4: 20].

Руководители вузов Нижнего Новгорода заинтересованы в привлечении целеустремленных, перспективных преподавателей, способных в полном объеме дать знания современному студенту.

Литература

1. Ваджибов М. Д. О необходимости демаргинализации русского речевого портрета дагестанского студента / М. Д. Ваджибов // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. — 2016. — Т. 6, № 6–1. — С. 98–103.
2. Глебова Н. Г. Цифровая лингводидактика в обучении студентов подготовительного отделения НГСХА / Н. Г. Глебова // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 26 мая 2021 года. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. — С. 104–107.
3. Глебова Н. Г. Гуманитарные аспекты изучения проблемы обучения в аграрных вузах / Н. Г. Глебова // Фотьевские чтения — 2022: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Благовещенск, 21 декабря 2022 года. — Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2023. — С. 301–309.
4. Новые образовательные технологии в методике обучения иностранным языкам и дисциплинам специализации в неязыковом вузе / Е. А. Абросимова, Н. Г. Глебова, Л. В. Егорова [и др.]. — Нижний Новгород: Нижегородский государственный агротехнологический университет, 2024. — 102 с.

Glebova N. G.

Independent specialist

DIGITAL HUMANITIES AT THE UNIVERSITY OF NIZHNY NOVGOROD

Abstract: This article provides information about the importance of computer technology in the modern education system. The use of new teaching methods through media technologies, 3D modeling, work in graphic programs, digitization of text media is considered.

Keywords: graphic programs, digitization of text media.

Исследование выполнено по проекту «Разработка модели межкультурной интеграции и адаптации русского языка как иностранного в странах Латинской Америки (Республика Куба, Боливарианская Республика Венесуэла, Республика Никарагуа)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (соглашение Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» № 073-03-2025-043 от 15.01.2025 регистрационный № НИОКТР 1024022700598-6-5.3.1.

Голубева Ирина Александровна

Глазовский государственный инженерно-педагогический университет

им. В. Г. Короленко

strategia@ggpi.org

Калинина Любовь Александровна

Глазовский государственный инженерно-педагогический университет

им. В. Г. Короленко

lubkalinina@mail.ru

Маратканова Светлана Сергеевна

Глазовский государственный инженерно-педагогический университет

им. В. Г. Короленко

svetlana-maratkanova@yandex.ru

МАСТЕР-КЛАССЫ ПО ФОЛЬКЛОРУ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье представлен опыт и перспективы использования технологии мастер-классов по русскому фольклору в учебно-образовательном процессе. Мастер-классы рассматриваются как один из инструментов методического сопровождения в системе поддержки профессионального роста педагогов-русистов в зарубежной образовательной среде.

Ключевые слова: методическое сопровождение, методика обучения русскому языку как иностранному, мастер-класс, русский фольклор, лингвокультурологические знания.

Социокультурное образование является обязательным компонентом современного образования и предполагает формирование и развитие общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык (русский язык) как средство поликультурного общения не только у изучающих РКИ, но прежде всего у иностранных преподавателей русского языка. Проблема методического сопровождения иностранных преподавателей русского языка, повышения их методической грамотности в условиях активизации межкультурного диалога является настоятельной необходимостью, вызовом времени.

Усиление интереса к этнопсихологии, лингвокультурологии предполагает использование методов преподавания РКИ в рамках триады «язык — культура — этнос».

Феномен языка рассматривается в контексте жизнедеятельности человека — носителя определенной культуры, представителя конкретного этноса, обладающего специфическим этническим сознанием и менталитетом [2; 4]. Культура народа всегда познается через его язык, а язык — через национальную культуру, через фольклор.

Современный преподаватель русского языка, представляющий иную культуру, должен стремиться к тому, чтобы стать носителем национальных ценностей, стать транслятором знаний о русской культуре для своих учеников, приемлемых и неприемлемых для русских людей стратегий поведения, отраженных в текстах культуры.

Именно этот подход определяет выбор такой учебной технологии, как мастер-класс, и тематику культурно-просветительских мероприятий, связанных с русской духовной культурой, а также позволяет помочь педагогу преодолеть языковой и межкультурный барьер, адаптировать обучающихся к чужому образу жизни, обычаям, традициям («Русский костюм», «В ритме русского хоровода», «Русские народные традиции и обычаи», «Русские народные праздники», «Играем в русские народные игры»).

Технология мастер-класса, описанная Г. К. Селевко [3], более предпочтительна для преподавателя РКИ, поскольку, в отличие от традиционных форм учебной работы, например, урока, мастер-класс ориентирован на системно-деятельностный подход и имеет ряд отличительных особенностей, а именно: позволяет создать условия для включения всех обучающихся, изучающих русский язык, в активную деятельность, в процесс познания; делает возможной постановку проблемной задачи и решение ее через проигрывание различных ситуаций; и, наконец, способствует созданию ситуации взаимодействия — сотрудничества, сотворчества, диалога. За счет этого возможна активизация процесса обучения, пробуждение эмоционального начала в процессе освоения лингвокультурологического материала. В силу этого алгоритм проведения мастер-классов по фольклору включает в себя ряд этапов: постановка проблемы; работа с фольклорным, лингвокультурологическим материалом; рефлексия, подведение итогов, отражение мыслей, чувств, ощущений, возникших у участников в ходе мастер-класса.

Учителю следует думать о том, что проблемная ситуация определяет психическое — вопросное состояние участника, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий. Вопрос, цель должны занимать, волновать ум ученика, быть в круге его интересов; представить это неизвестное, показать необходимость работы с ним, чтобы присоединить к имеющемуся знанию новое. Так, все мастер — классы начинаются с побуждения к мыслительной деятельности и с целеполагания: Подумайте! Какие игры вы помните? В какие игры играли в детстве или играете сейчас? Для чего мы собрались? Что будем делать? — Познакомимся с русскими народными играми. Подумаем о том, как через игры раскрывается русский человек и его жизнь.

На основном этапе работы с лингвокультурологическим материалом, в зависимости от темы мастер-класса, в поле зрения педагога попадает ряд жанров обрядового и необрядового фольклора. Поэтому во время подготовки к мастер-классу учитель русского языка должен уметь маркировать тексты с точки зрения их жанровой принадлежности. А также в процессе работы с Толковым словарем русского языка готовиться к лексической работе с учениками. Так, новая лексика на мастер-классах представлена словами ряда лексических групп: «Календарь», «Времена года», «Одежда», «Цвета»,

298 «Природа»: явления природы, животные, птицы, деревья, растения и др., «Человек»: части тела, черты характера, верования и др. В композицию каждого мастер-класса целесообразно вводить рубрику «Новое слово» и элементы этимологического анализа.

Принцип наглядности — определяющий в системе обучения РКИ. Новые слова, обозначающие реалии русской народной жизни, культуры, должны быть представлены ученикам с опорой на визуальные образы, что позволяет лучше воспринимать незнакомые понятия. Учитель русского языка должен иметь в методической копилке фотографии, иллюстрации, репродукции картин известных русских художников (И. Галкина, И. Архипова, К. Маковского, В. Сурикова, К. Брюллова и др.); выступления известных танцевальных коллективов России, например, Государственного академического хореографического ансамбля «Березка» имени Н. С. Надеждиной; тексты произведений русской литературы (В. А. Жуковского, Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, И. С. Шмелева и др.); фрагменты кинофильмов («Морозко», «Снегурочка», «Варвара-краса, длинная коса», «Огонь, вода и медные трубы», «Вечера на хуторе близ Диканьки» и др.), снятых по мотивам народных сказок, в которых содержатся эпизоды, связанные с национальными праздниками Рождества, Крещения, Масленицы, Ивана Купала, со свершением свадебного обряда, присутствуют герои в национальных костюмах. Происходит максимальное погружение в русскую историю, в бытовую национальную, культурную жизнь.

Поскольку форма мастер-класса предполагает деятельностный подход, важно создание условий для включения всех обучающихся, изучающих русский язык, в разные виды работы. Процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание. С этой целью могут быть использованы следующие интерактивные виды деятельности: примерка национальных русских костюмов (сарафанов, рубаш, кокошников, платков); национальной обуви (валенки, лаптей); участие в хороводном движении (Ручеек, Капуста, Хоровод Дружбы и др.); разучивание русских народных игр (Печем блины, А мы просо сеяли и др.); исполнение частушек любовной, бытовой тематики; отгадывание русских загадок об одежде, временах года; работа с русскими пословицами, поговорками, идиомами; участие в реконструированных народных праздниках, обрядах, гаданиях; знакомство с русской национальной кухней (каравай, блины, щи, каша, квас и др.).

Например, проведение мастер-класса «Русский национальный костюм» предполагает определение лексического значения слов, обозначающих элементы костюма, сарафан, платок, пояс, что предполагает обращение к Толковому и Этимологическому словарям русского языка. Целесообразно использовать видео выступлений танцевального ансамбля «Березка», чтобы оценить красоту женского костюма, русских женщин, определить особенности цветовой палитры русских сарафанов и ее символического смысла. Знакомство с русским платком может быть связано с произведениями декоративно-прикладного искусства (павлопосадские платки) и портретной живописи (женские портреты К. Маковского), с просмотром фильмов-сказок, а также с национальной символикой русского головного убора, отраженной, например, в стихотворении А. А. Блока «Россия». Интересно отметить, что Россия предстает в облике русской крестьянской женщины, на которой «плат узорный до бровей». Представление о роли пояса — оберега может быть подкреплено работой над прямым и переносным значениями слова «распоясаться». Защитная функция пояса закрепились в языковой

картине мира: глагол «распоясаться» употребляется не только в значении «снять пояс», но и в переносном — «лишить себя защиты, поддаться темным силам, вести себя вопреки нормам приличия, распушенно, нагло».

На третьем этапе мастер-класса по фольклору учитель возвращает учеников к цели и побуждает к диалогу, ответам на поставленные вначале вопросы, к выводам о том, что через освоение слов русского языка происходит эмоциональное погружение в русскую культуру, открытие системы ценностей русского человека (его связи с миром природы, труда как основы жизни, мира, прекрасного в окружающей действительности и в человеке и др.), что является основой межнационального диалога, готовности понимать жизнь и поступки русских людей. Как видно, в основе подачи лингвокультурологической информации лежит комплексный, ступенчатый подход: от слова к понятию, через видеоряд и интерактив к постижению и усвоению смысла явлений русской культуры.

В рамках нашего исследования, посвященного методическому сопровождению подготовки учителей русского языка в странах Латинской Америки, планируется разработать программу, направленную на формирование лингвокультурологической компетенции. Мастер-классы по русскому фольклору станут неотъемлемой частью такой программы, так как педагог должен быть готов «решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни [1].

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. — М.: Прогресс, 1984. — 400 с.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 288 с.
4. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка [Текст] / И. И. Срезневский. — М.: URSS: КомКнига, 2006. — 133 с.

Golubeva I. A.

Kalinina L. A.

Maratkanova S. S.

Glazov State University of Engineering and Pedagogics named after V. G. Korolenko

MASTER CLASSES ON FOLKLORE AS A TOOL FOR METHODOLOGICAL SUPPORT OF FOREIGN TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The article presents the experience and prospects of using the technology of master classes in Russian folklore in the educational process. Master classes are considered as one of the tools of methodological support in the system of supporting the professional growth of Russian teachers in a foreign educational environment.

Keywords: methodological support, methodology of teaching Russian as a foreign language, master class, Russian folklore, linguistic and cultural knowledge.

ПАРАДИГМАТИЧНОСТЬ ЭПИТЕТНОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация: в исследовании устанавливается, что для прозы М. Цветаевой центральным понятием является категория качества; она позволяет полно выразить личностное восприятие реалий, подобрать единственное верное и точное слово для характеристики объекта. Данная установка находит неоднократную вербализацию в ее прозе, что позволяет говорить о качестве как одной из категорий, подвергающихся авторефлексии. Сделан вывод о роли эпитетной парадигмы в репрезентации качественности, обращается внимание на активность конструирования неузуальных сложных и составных эпитетных комплексов в прозе поэта.

Ключевые слова: эпитет, идиостиль, эпитетный комплекс, эпитетная парадигма, Марина Цветаева.

Понятие качества, качественности активно разрабатывается в последние годы в рамках теории языка, лингвопоэтики, метафорологии [1–4; 8]. Как известно, свойство предмета является неотъемлемой частью его сущности, номинируя, определяя (т. е. отграничивая его от других объектов) его объективные характеристики. Так называемые «агрегатные» свойства объекта, т. е. без которых он немислим и в рамках которых он существует и функционирует в природе, воспринимаются человеком посредством органов чувств. Данные, поступающие от органов восприятия в виде ощущений, чувств, безусловно, могут исказить объективные свойства, но все же являются первичным источником знаний об объекте. Полученные характеристики объекта суммируются субъектом познания, после чего выделяются те признаки, которые типичны для ряда таких же, однородных объектов. На фоне таковых выделяются те признаки, которые хоть и указывают на сущность объекта, но «ненадежны» для их исчерпывающей сущностной интерпретации. Выделяется качественный признак, тот, который способен не только выразить совокупность характерных черт объекта, но и проявляться в «мерцающем режиме»: в большей или меньшей степени, с той или иной долей вероятности воспринимаемый относительно некоего эталона, инварианта, субъективно оцениваемый и т. д.

В связи с вышесказанным понятие качества является довольно сложным философским, лингвистическим понятием, отчего предлагаются различные версии его осмысления. В одной из наших работ в соавторстве с В. М. Грязновой, а также в ряде иных публикаций предлагается понятие «гиперконцепт Качество» как глобальная ментальная структура, концептуализирующая признаки объектов [5–7]. В русской языковой картине мира данная концептуализация находит выражение в категоризации качества тремя когнитивными признаками: «собственно качественность», «относительность + качественность» и «принадлежность + качественность». Признаковыми вербализаторами данных когнитивных признаков выступают слова

признаковой семантики, представляющие собой совокупность единиц, образующие закрытый ряд, парадигму. Безусловно, центральное место среди данных языковых единиц занимает имя прилагательное, специализирующееся на выражении признака; однако следует отметить, что важна как ядерная часть адъективных слов (собственно качественные прилагательные), так и периферийная с точки зрения оценочности и экспрессии (относительные и притяжательные адъективы). Также в парадигму качественных слов, вербализующих данный смысл рассматриваемого гиперконцепта, входят наречия, существительные в определительной роли (аппозитивы), некоторые местоимения-прилагательные, числительные, глагольные слова (причастные и деепричастные) [6].

Вербализация гиперконцепта Качество в русском языке предполагает изучение словарей признаков слов, эпитетов, прилагательных. В ряду понятий, определяющих данное исследование, является понятие эпитета. В логике когнитивной трактовки эпитета под ним понимается вербализатор признака, являющийся центром выражения качественности. Таким образом, эпитет представляет собой не простой стилистический троп, а когнитивно-семантический феномен. Единицей вербализации качественности как когнитивной категории выступает эпитетный комплекс, т. е. когнитивно-семантическое единство не только слова-определения (эпитета) и слова-определяемого (объекта эпитетации, чаще существительного), но и ментальное, когнитивное единство двух сфер категоризации объекта в целом: определение может относиться как к той же когнитивной сфере, что и определяемое (в этом случае признак и качество трактуются как ментально однородные), так и к разным ментальным областям (в этом случае признак воспринимается как явно инородный, из другой когниосферы). В последнем случае образуются переносные эпитеты, метафорические, метонимические или метафтонимические [6; 7].

Совокупность различных признаков, эпитетных средств вербализации качественности образуют эпитетную парадигму, часть эпитетного комплекса, которая в структурно-морфологическом и семантическом плане представляет собой систему языковых единиц, объединенных концептосмыслом Качество.

При широкой трактовке эпитета и эпитетного комплекса стоит отметить нежизнеспособность таких понятий, как «квазиэпитет», «эпитетоид» [3: 140]. В работе парадигматичность эпитетного комплекса описана на материале прозы М. Цветаевой, поэта, который уделял особое внимание качеству и признаковой лексике.

Обратимся к эпитетной парадигматике представления понятия качественности.

1. Первый аспект парадигмальности заключается в морфологическом многообразии вербализации качественности. Помимо прилагательных, заметную долю эпитетов составляют наречия (около 30 %).

Не ставя целью исчерпывающе описать все части речи, и наречие в частности, в аспекте их вербализации признаковой семантики, ввиду ограниченности объема статьи, отметим самые заметные случаи их функционирования в прозе М. Цветаевой.

Во-первых, отметим функционирование в прозе поэта адвербиальных эпитетных комплексов. Наречия являются составной частью сложных эпитетных комплексов: первая, наречная, часть отражает признак в его субъективном восприятии, как правило, имея семантику высшего его проявления. Это касается, например, эпитета *отродясь*.

Наречие может быть частью сложного оценочного эпитета:

Тот же отродясь-иронический рот, та же возможность смеха в глазах [9: т. 5, с. 122].

Его семантика подвергается рефлексии по принципу авторской синонимии в рамках неузального словотворчества:

Между полнотой желания и исполнением желаний, между полнотой страдания и пустотой счастья мой выбор был сделан отродясь — и дородясь [9: т. 5, с. 72].

Словно попутно брошенное второе наречие должно натолкнуть читателя на амбивалентность его смысла, а игра слов выступает способом конструирования смысла слова, его обновления.

Размышляя над судьбой Л. Н. Толстого, она замечает:

Чья проповедь нищеты убедительнее, то есть для богатства убийственнее и — отродясь-нищего, или богача, отрекшегося? [9: т. 5, с. 354].

Поэт словно рассуждает вслух над семантикой слова, устанавливая границы его значения, что представляется отнюдь не простым делом, поэтому она в конце помещает риторический вопрос, не находя точного ответа. Л. Н. Толстой был всегда нищим (осознавая свою нищету как принцип жизни) или это приобретенное?

2. Структурный компонент эпитетной парадигмы представлен простыми (60 %), составными (30 %) и сложными (10 %) эпитетными комплексами. Наибольший интерес представляют сложные и составные эпитеты.

Сложные эпитеты выполняют в идиостиле поэта несколько важных функций: точная передача необходимого оттенка, типа признака, а также возможность передать антропоморфно-субъективное его начало, что характерно в целом для идиолекта М. Цветаевой.

Дефисное написание сложных эпитетов встречается в прозе М. Цветаевой намного чаще слитного (520 единиц против 214). В первом компоненте как наиболее сильном месте сложного слова, на которое в первую очередь обращается внимание, содержится субъективная, оценочная семантика признака, который опять же дальше продолжает уточняться. Так представлен признаковый компонент *явно*:-

Когда же моим первым, явно-бессмысленным и вполне отчетливым догодовалым словом оказалась «гамма»... [9: т. 5, с. 10]; *другую, филологическую и явно-континентальную, с ее кровью, — неслиянную — и неслияющуюся* [9: т. 5, с. 20]; *И когда после бани, явно-распаренный и недаром распаренным голосом ...* [9: т. 5, с. 182]; *Возьмем рифмы — явно-обычные (тиши — души, дети — сети), явно-бедные (душою — одною). Возьмем размер, тоже ничем не настораживающий слуха. Какими средствами сделано это явно-большое дело?* [9: т. 5, с. 352].

На когнитивном уровне качественность осмысливается в виде прямых номинаций: размышлении о том, что такое качество, как происходит процесс наделения признаком, что общего и отличного в данном процессе у носителя языка и поэта. Актуализация проблемы эпитетации происходит на уровне авторефлексии.

На вербальном уровне качественность проявляет себя эпитетной парадигматикой: языковой репрезентацией признака широким спектром частей речи, структурными разновидностями, особенно сложными и составными, а также семантически гомогенным составом антропоцентрических эпитетных комплексов.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. — М.: Флинта; Наука, 2002. — 384 с.
2. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум. — М.: Флинта; Наука, 2006. — 496 с.
3. Булахова Н. П., Сквородников А. П. К определению понятия эпитет (предуготовление к функциональной характеристике) // Экология языка и коммуникативная практика. — 2017. — № 2 (9). — С. 122–143.
4. Гращенков П. В., Лютикова Е. А. Прилагательные в типологии и теории языка: семантика, дистрибуция, деривация // Rhema. — 2018. — № 4. — С. 9–25.
5. Грязнова В. М., Губанов С. А. Гиперконцепт качество как механизм вербального представления эпитетной парадигмы в творчестве М. Цветаевой // Гуманитарные и юридические исследования. — 2023. — Т. 10. — № 2. — С. 337–342.
6. Губанов С. А. Теория эпитета: основные подходы. — Самара: ДСМ, 2016. — 144 с.
7. Губанов С. А. Особенности образования эпитетов (на материале текстов М. Цветаевой) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2022. — № 6. — С. 195–201.
8. Любовская О. Л. Классификация семантических отношений компонентов двухступенчатого эпитета в парадигматическом и синтагматическом аспектах // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. — 2018. — Т. 17. — № 1. — С. 115–123.
9. Цветаева М. И. Собрание сочинений: в 7 т. — М.: Эллис-Лак, 1994–1995.

Gubanov S. A.

Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics

PARADIGMATIC NATURE OF THE EPITHET COMPLEX

Abstract: The study establishes that for M. Tsvetaeva's prose, the central concept is the category of quality; it allows you to fully express your personal perception of reality, to choose the only true and accurate word to describe an object. This attitude is repeatedly verbalized in her prose, which allows us to talk about quality as one of the categories subject to self-reflection. A conclusion is made about the role of the epithet paradigm in the representation of quality, attention is drawn to the activity of constructing non-routine complex and composite epithet complexes in the poet's prose.

Keywords: epithet, idiosyle, epithet complex, epithet paradigm, Marina Tsvetaeva.

РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В ПАРИЖЕ: СЛУЧАЙ И. С. ШМЕЛЁВА

Аннотация: центром русского рассеяния в Европе был Париж. Целям популяризации России и ее ценностей способствовали попытки эмигрантов сблизиться с европейской культурой. Шмелёву это давалось тяжело. Сказывались нелояльное отношение к безрелигиозному западу и подчеркнутая русскость коренного москвича. Ситуацию осложняли трудности с переводами его произведений. Правда писателя о России представляла из живописания народной души, русской природы, православных храмов и подробностей материально-бытового уклада.

Ключевые слова: эмиграция, культура, литература, Россия, Франция, Шмелёв.

Наследие русской эмиграции первой волны не первое десятилетие находится в центре внимания исследователей [2; 9; 12 и др.]. Однако говорить об изученности феномена эмиграции пока рано. Актуальность настоящей работы связана с задачей исследования важного звена культурно-литературного процесса XX века в целях формирования целостной научной картины его гуманитарного контекста.

Русская эмиграция, обреченная на единство в силу объективных обстоятельств, по существу, оказалась разобщенной по причине отсутствия политико-идеологического и творческого единомыслия. При этом доминантной формой выражения культуры за рубежом стала литература, ставшая благодаря языку средоточием национальной идентичности и важнейшим средством сохранения национальной культуры.

Одним из самых представительных центров русского рассеяния был Париж. Несмотря на сложности языкового порядка, попытки сближения русской и французской литератур предпринимались постоянно и на разных уровнях. В Сорбонне и Народном университете читались лекции по литературе, устраивались встречи русских и французских писателей.

Ярким примером может служить Франко-русская студия, организованная русским поэтом и публицистом В. Фохтом и французским прозаиком и критиком Р. Себастьяном. В числе постоянных посетителей собраний были И. Бунин, Б. Зайцев, Н. Берберова, М. Алданов, Н. Городецкая, В. Вейдле, А. Мальро, А. Моруа. На заседаниях студии обсуждались вопросы взаимовлияния французской и русской литератур.

В среде эмиграции находились сторонники идеи единства русской и европейской культур. Эту мысль, к примеру, отстаивал М. Л. Слоним. Идея организованной Слонимом «Новой газеты» состояла в организации диалога «эмигрантской, советской и западной литературы и — шире — как медиатор между русским и европейским культурными контекстами» [17: 431–432].

Разделяя многовековой пиетет русской культуры перед французской, Г. Адамович до эмиграции утверждал, что французская литература опережает все европейские. Со временем его взгляды изменились. Признавая первенство французских писателей

в области техники, критик огорчался напыщенностью «французского слова», а за декоративностью речи усматривал декоративность чувств.

Философ и религиозный мыслитель И. А. Ильин в качестве важнейшего источника самобытности русского искусства определял христианскую религию «во всем ее греко-православном своеобразии»: «Освободившись из тисков мирского, человек искусства обрел способность созерцания сердцем, получил духовную задачу» [5: 64].

Русский философ и религиозный деятель В. В. Зеньковский рассматривал проблему секуляризации культуры как имевшую пагубные последствия и для западно-европейской, и для русской литературы. «Расщепление» русского духа, по мнению богослова, «<...> привело к распаду, разрешилось в трагическую остановку творческой жизни», возобновление которой возможно через «внутренний синтез» и взаимодействие культуры [4: 140].

Как поклонники французской культуры, так и эмигранты, относящиеся к ней без особого пиетета, были согласны с требованием жизни по сближению векторов Запада и Востока и взаимодействию писателей-изгнанников с литературой Франции. Заметной фигурой в среде литературных сил парижской эмиграции был И. С. Шмелёв.

Первый контакт писателя с французской литературой состоялся 15 сентября 1923 г., когда в журнале «Меркюр де Франс» была опубликована его книга «Солнце мертвых» во французском переводе Анри Монго. Реакция Шмелёва на это событие нашла отражение в одном из писем Ю. А. Кутыриной: «Сам Господь Бог не мог бы перевести лучше, если б родился французом и прожил года в России. ...Ново для меня — читать себя по-французски, как будто меня одели у лучшего парижского портного, и я каким-то чудом стал говорить на языке Гюго и Рабле, пахнет от меня фиалками и вот-вот примусь горделиво говорить — мы, французы. Но сие, конечно, на миг один, ибо я весь из калужского теста и люблю запах антоновки, ржи, рябины и по-московски а-каю» [3: 25].

В целом освоение европейской культуры Шмелёву давалось непросто. Сказывалось недостаточное знание языка и подчеркнутая русскость коренного москвича, вызывающая неоднозначную оценку даже в эмигрантской среде. «Не ндравится мне тут — только храм хорош, забываешься, — описывал Шмелёв Ильину свои впечатления от Женева. — Меня и Paris никогда не завлекал. Не выношу отельной жизни: весь я московский, укладливый» [6: 231].

Ситуация осложнялась нелояльным отношением писателя к безрелигиозному западу, который виделся Шмелёву источником духовного растряпанства человечества и косвенной причиной крушения дореволюционной России. ««Европа» конечно, — писал Шмелёв Ильину в 1948 году. — И как бесславно! И как... закономерно! Давно-давно выдохлись все ее «ценности». <...> Свобода без духа — тот же тлен» [6: 275]. Удручала также позиция большей части русского литературного сообщества, которое в целом не отличалось согласием во взглядах: «Все нудно в парижской эмиграции. <...> Все вольтеровские подметки продолжают отыгаться <...> с нетерпимостью к инакомыслию, к национальному, к родному, к родовому... все с оглядкой на «запад»» [8: 13–14].

Противостояние России и Европы для Шмелёва было очевидно, «разницу» и «нелюбовь» он отмечал, в том числе, на уровне менталитетов: «Западные люди все меряют аршином пользы, и — приятности» [15: т. 3 (доп.), с. 632]. Писатель

306 | разделял точку зрения Н. Я. Данилевского, полагавшего, что «Европа видит <...> в Руси и славянстве не чуждое только, но и враждебное начало <...>, которое <...> нельзя будет себе ассимилировать, претворить в свою кровь и плоть, которое имеет и силу и притязание жить своей независимой, самобытной жизнью» [1: 66]. В утверждении религиозного смысла истории, по Шмелёву, — не только источник самобытности, но и мессианская роль России: «<...> Свет с Востока, или его не будет» [15: т. 2, с. 316].

В числе других представителей эмиграции первой волны Шмелёв видел свою задачу в сохранении и художественном запечатлении утраченной Родины. Писатель ставил перед собой цель показать Европе Россию незнаемую, истинную, не извращенную сочинениями революционной демократии. Рабская психология заискивания перед Западом, акцент на недостатках и язвах русской жизни и национального характера создали в сознании европейцев превратное представление о целом народе: «Они все читали, десятки книг, — и знают эту Russie — страну вечной зимы и мрака, где ходят в звериных шкурах, где едят человеческое мясо. Великая пустыня, где нет никакой культуры» [16: т. 2, с. 213].

Правда о России в произведениях Шмелёва представляла из живописания красоты народной души, раздолья и прелести русской природы, тишины православных храмов и трогательных подробностей материально-бытового уклада. Писатель одухотворяет быт, воплощая в вещественных приметах повседневной жизни отличительные черты материально-духовных установок и особенностей характера русского народа. Выражая восхищение рассказом «Масленица», впоследствии включенным в «Лето Господне», Ильин с сожалением констатировал: «Не может иностранец понять эту проникнутую, насыщенную мистерию быта» [6: 87].

Немаловажная роль литературы, по Шмелёву, состояла в деле собирания «растрепанных» сил эмиграции. Образцом подвижнического труда такого рода для Шмелёва был друг и единомышленник Иван Ильин. Посвящая роман «Лето Господне» супругам Ильиным, прозаик писал философу: «Вы крепили — и продолжаете! — кровную связь русских людей, выкинутых тяжелым жребием на пустынные берега всех континентов мира, с Родиной, с ее духом, ее душой, ее... земным укладом, — ее предназначением. Я старался делать то же. <...> Знаю, что я, — пусть неполно, в меру сил моих, — выполнял мое назначение русского писателя» [8: 329].

Отсутствие широкой читательской аудитории, сложности издания и перевода произведений, а также крайняя бытовая неустроенность, бывшая уделом большинства изгнанников, повергали прозаика в состояние «упадка духа» [15: т. 3 (доп.), ч. 2, с. 45]. Откровенно Шмелёв высказался о судьбе русского писателя на чужбине в письме к О. А. Бредиус-Субботиной: «Мы не торгуем, мы не строим материальной жизни... — мы — всем чужие, особенно такой, как я. <...> Я — чужой, слишком чужой со всей своей мукой, со своей любовью к родине <...>» [15: т. 1, с. 340]. Отсюда «одна из сквозных тем эмигрантских произведений Шмелёва, отразившаяся и в его центральном создании, очерках «Лето Господне», — ответ гордому Западу <...>» [13: 5].

Временами материальные трудности принимали поистине угрожающие размеры. «Дырья и ущемления» [7: 80], — определил Шмелёв свое положение в письме к Ильину в сорокалетний юбилей «литературной каторги и нищеты», который он встретил

в «хлопотливом» и «тормошащем» Париже: «С недоумением спрашиваю себя, как же я мог, смог столько написать — здесь?! <...> Всю Европу отдам за тихую всенощную в снежку, за баньку, за родной лай собаки в тупике!» [6: 182].

Случай со Шмелёвым не исключение — неуютно себя чувствовали в Европе даже писатели, лояльно настроенные к ее культуре. Вспоминая свои настроения перед отъездом из России, Вячеслав Иванов печалился о неоправдавшихся ожиданиях: «И жадно хотелось переменить воздух и оглядеться в Европе и из Европы; но жизни на Западе я также не узрел — и вот влачусь в пустыне мрачной» [14: 406]. В художественной форме о положении эмиграции Шмелёв высказался устами героя романа «Няня из Москвы»: «<...> Все мы как потонули, будто уж на том свете» [16: т. 3, с. 20].

Но несмотря на все сложности, жизнь вынуждала обустриваться в эмигрантской столице. В письме к Ильину от 5.08.1947 Шмелёв сообщал: «<...> В половине будущего января исполнится четверть века —! — как я въехал во Францию. Правда, я написал здесь самое главное из моего. Но не завершил» [8: 175].

В этом же году писатель поделился с другом и единомышленником идеей создания «Русского Дома», с церковью, театром, залом для лекций и библиотекой им. А. С. Пушкина. Понимая, сколь затратной будет предполагаемая затея, Шмелёв готов был положить на нее последние силы: «Я найду в себе огонь — жечь и звать — до приказа!» [8: 178].

Обычные для эмигрантов трудности с переводами в случае со Шмелёвым осложнялись особенностями языка его произведений, который практически невозможно без серьезных потерь воспроизвести по-французски. Не без остроумия оценивал писатель перспективы перевода с перевода. Так, о предполагаемом выходе эпопеи «Солнце мертвых» в Испании он писал Кутыриной: «Лишь бы французский текст был (т. е. перевод) <...> Ах, ссуккины сыны! Достаточно, чтобы он был полон и совершенно точен и ясен. А они его уж в испанскую веру произведут. Это все равно, что смотреть любимую бабу через двадцать платков! И получится не Венера, а чучело огородное. Плевать, мне хоть на марсианский язык переводить, лишь бы я писал сам хорошо для своих читателей» [13: 4]. Несмотря на все опасения, к концу 1930 года двадцать три произведения Шмелёва вышли в иностранных переводах, к началу 1942 было уже около пятидесяти книг в переводах на разные языки, включая китайский и японский, а к 1948 году Шмелёва читали более чем на двадцати языках мира.

При всех жизненных сложностях эмиграция имела свои преимущества, по крайней мере, в сравнении с положением литературного сообщества в Советской России. Главным из них была, безусловно, творческая свобода. Жизнь на юру и бытовая неустроенность отчасти компенсировались отсутствием идеологического диктата, возможностью полноценного художественного самоопределения. «Всегда я был свободен в писательстве, не приглядывался «по сторонам». А теперь обрел полную свободу. Не стыдно, не страшно — ничего! Правду, свою, пишу», — делился Шмелёв с Бредиус-Субботиной [15: т. 3 (доп.), ч. 2, с. 63].

Таким образом, литература в изгнании не только не пришла в упадок, но и сумела «<...> внести существенный вклад в культурную жизнь стран, принявших эмиграцию, и обогатить собственную культурную традицию» [10: 27]. Несмотря на различие

308 | политико-идеологических и творческих установок, разноликая эмиграция первой волны видела свою задачу в сохранении исторической памяти о России, русской культуры и православной духовности как доминант национального характера. Самоотверженно трудился на этом поприще автор «Богомолья» и «Лета Господня», чьи произведения повествовали о любви к Родине и ее национальному идеалу, а также утверждали веру в мессианскую роль России.

Литература

1. Данилевский Н. Я. Россия и Европа / сост. и ком. Ю. А. Белова. — М.: Институт русской цивилизации, 2008. — 816 с.
2. Егорова Л. П. Литература русского зарубежья (непрочитанные страницы). — Москва, Ставрополь, Сочи: Альпен-Прин, 2022. — 180 с.
3. Землякова О. К., Леонидов В. В. «Я решил остаться свободным писателем...»: о письмах И. С. Шмелёва Ю. А. Кутыриной // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. — М.: Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына, 2011. — С. 280–289.
4. Зеньковский В. В. Русские мыслители и Европа. — М.: Республика, 2005. — 368 с.
5. Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 т. / сост., ком. Ю. Т. Лисицы. — Т. 6. Кн. 3. — М.: Русская книга, 1997. — 560 с.
6. Ильин И. А. Собрание сочинений: Переписка двух Иванов (1927–1934) / сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. — М.: Русская книга, 2000. — 560 с.
7. Ильин И. А. Собрание сочинений: Переписка двух Иванов (1935–1946) / сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. — М.: Русская книга, 2000. — 576 с.
8. Ильин И. А. Собрание сочинений: Переписка двух Иванов (1947–1950) / сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. — М.: Русская книга, 2000. — 528 с.
9. Протопопова А. В., Протопопов И. А. Дискуссия о русской эмигрантской литературе в журнале «Меч» и вокруг него // Studia Litterarum. — 2023. — Т. 8. № 4. — С. 222–249. — URL: <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2023-8-4-222-249> (дата обращения: 30.07.24).
10. Раев М. В. Россия за рубежом. История культуры русской эмиграции 1919–1939. — М.: Прогресс-Академия, 1994. — 296 с.
11. Слоним М. Россия и Европа: По поводу двух поэм // Воля России. — 1928. — № 5. — С. 44–57.
12. Смирнова А. И. Труд Глеба Струве «Русская литература в изгнании» как опыт системного изучения культуры русского зарубежья // Другие берега русской литературы и культуры: идеи, поэтика, контексты: коллективная монография. — Вроцлав — Краков: Scriptum, 2021. — С. 81–91. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=isnzwq&ysclid=lz85qce5h2781896061> (дата обращения: 30.07.24).
13. Суровова Л. Ю. Франция глазами И. С. Шмелёва // Культурологический журнал. — 2015. — № 2 (20). — С. 1–9. — URL: http://crjournal.ru/rus/journals/327.html&j_id=23 (дата обращения: 29.07.24).
14. Шишкин А. Б. Французская литературная культура и русская эмиграция: Случай Вячеслава Иванова / Русские писатели в Париже: Взгляд на французскую литературу: 1920–1940; Международная научная конференция. — М.: Русский путь, 2007. — С. 405–431.

15. Шмелёв И. С. Переписка с О. А. Бредиус-Субботиной // Роман в письмах: в 2 т. — М.: РОССПЭН, 2003–2006.
16. Шмелёв И. С. Собрание сочинений: в 5 т. (с тремя доп. томами). — М.: Русская книга, 1998–2000.
17. Янгиров Р. М. «Новая газета»: К истории печатного диалога молодой эмигрантской литературы с художественной культурой Франции / Русские писатели в Париже: Взгляд на французскую литературу: 1920–1940; Международная научная конференция. — М.: Русский путь, 2007. — С. 431–464.

Gudzova Y. O.

Moscow International University

RUSSIAN EMIGRATION IN PARIS: THE CASE OF I. S. SHMELEV

Abstract: Paris played the role of the center of the Russian diaspora in Europe. The aims of popularizing Russia and its values contributed to the attempts of emigrants to get closer to European culture. I. S. Shmelev found it especially difficult to adapt to European culture. His disloyalty to the non-religious West, his emphasized Russianness as a native Muscovite all had their influence. In Shmelev's case, the difficulties of translation were compounded by the linguistic peculiarities of his literary contribution. The truth about Russia in the writer's literary contribution was conveyed through descriptions of the people's soul, Russian nature, Orthodox churches, and details of material and everyday life.

Keywords: emigration, culture, literature, Russia, France, Shmelev.

К ИСТОРИИ ПОЯВЛЕНИЯ АРГУМЕНТАЦИИ В РОССИИ И КИТАЕ

Аннотация: в статье проводится сравнительный анализ аргументативных традиций Древней Руси и Древнего Китая. Выявляются различия, обусловленные влиянием религиозной (православие) и философской (конфуцианство) парадигм, а также подчеркивается важность сохранения культурного наследия.

Ключевые слова: аргументация, история, культура, философия, сравнительный анализ.

Т еория аргументации получила значительный вклад от многих ученых. Например, И. В. Хоменко подчеркивает широкое применение аргументации в различных сферах жизни, таких как общение, бизнес, юриспруденция, политика, наука и образование, отмечая ее важность как компонента жизненной компетенции личности в обществе [6: 85–99]. Философы С. Я. Подопригора и А. С. Подопригора определяют аргументацию как процесс приведения аргументов [5: 21]. С. И. Ожегов рассматривает аргументацию как совокупность этих аргументов [4: 51]. Аргументация как процесс обоснования утверждений и убеждения в истинности является неотъемлемой частью человеческой коммуникации и имеет глубокие исторические корни. Формирование аргументативных стратегий тесно связано с культурными, философскими и социальными особенностями общества. Россия и Китай, обладающие богатым и самобытным историческим наследием, представляют собой интересные объекты для сравнительного анализа в области аргументации. Целью данной статьи является исследование истории возникновения и развития аргументации в России и Китае, выявление сходств и различий в подходах к обоснованию и убеждению, а также анализ факторов, повлиявших на формирование аргументативных стратегий в обеих странах.

Древнерусская аргументационная мысль испытывала глубокое влияние со стороны Православной церкви. В начальный период становления христианства толкование и распространение религиозной литературы являлись ключевым аспектом аргументативных практик. Духовенство, осуществляя интерпретацию канонических текстов, таких как Библия, использовало содержащиеся в них истории и наставления для обоснования религиозных догматов и моральных принципов. Данный метод аргументации, опиравшийся на религиозный авторитет, подчеркивал значимость понимания и следования Божьей воле, что наделяло его особой святостью и убедительностью. В период Киевской Руси в ходе распространения Православной церкви миссионеры посредством проповедей, диспутов и иных форм дискурса стремились продемонстрировать рациональность православного учения, что способствовало постепенному утверждению христианства в России. Таким образом, аргументация выступала инструментом религиозной легитимации и распространения христианской веры.

Иной путь развития аргументативной мысли демонстрирует Древний Китай. Она сформировалась в период до династии Цинь, в условиях «эпохи Сражающихся царств» (период политической раздробленности), когда различные философские школы, стремясь обосновать собственные взгляды, разработали богатый арсенал аргументативных методов. Конфуцианство, опираясь на концепцию «гуманности» (доброжелательности), раскрывало морально-этические нормы посредством цитирования классических текстов, аналогий и примеров. Так, в «Лунь Юй» («Рассуждениях и беседах Конфуция») сформулирован принцип межличностного взаимодействия: «Чего себе не желаешь, того не делай другим». Подобные аргументы, основанные на жизненном опыте, отличались простотой понимания и практической направленностью. Школа моистов, в свою очередь, придавала особое значение логическому мышлению. В трактате «Мо-цзы» детально рассматривались логические категории понятия, суждения и аргументации. «Метод трех таблиц», разработанный моистами, предполагал анализ проблемы с точки зрения оригинальности, самобытности и практической пользы, уделяя внимание историческому опыту, человеческим чувствам и конкретным результатам, что свидетельствовало о наличии строгой системы аргументации. Следовательно, в Древнем Китае аргументация служила инструментом философской полемики и обоснования различных моделей социального устройства.

Религиозная аргументация оказала определяющее воздействие на формирование древнерусского права. В «Русской Правде» моральные императивы, продиктованные христианской доктриной, инкорпорированы в систему законодательных установлений. Концепты милосердия и покаяния, транслируемые в церковных проповедях, опосредованно влияли на смягчение мер наказания. Данный факт находит отражение в паремиологическом фонде русского языка, в частности, в пословицах и поговорках, актуализирующих морально-правовой аспект: «Виноватый повинится — Бог милует». В юридической практике и в языке сохраняется акцент на категориях совести и моральной ответственности как основополагающих принципах правового регулирования. Функционирование церковных судов предоставляло институциональную площадку для аргументации, основанной на нормах канонического права. В «Кормчих книгах» (сводах церковных законов) разрешение споров, касающихся брачно-семейных и наследственных отношений, осуществлялось посредством интерпретации библейских текстов. Аргументация в пользу расторжения брака, к примеру, строилась на ссылках на Евангелие от Матфея: «Кто разведется с женою своею... тот подает ей повод прелюбодействовать» (Мф. 5:32). Данные формулировки не только конституировали правовые нормы, но и способствовали обогащению юридической терминологии за счет заимствований из церковнославянского языка: «прелюбодеяние», «святотатство», «епитимья».

В Древнем Китае основой правовой аргументации стали конфуцианские принципы. Идея «Чжэн Мин» («исправление имен»), требующая соответствия терминов сути явлений, оказала влияние на юридическую лингвистику. Например, в трактате «Хань Фэй-цзы» подчеркивалась важность точности закона («фа») и ритуала («ли»). Этот подход сохраняется в современном праве: юридические термины должны однозначно отражать суть понятий, избегая двусмысленности. Конфуцианская методология, основанная на аналогиях и исторических примерах, оказала влияние на формирование практики прецедентного права. Решения по аналогичным делам,

312 | как и в судебной практике Китая, часто основывались на авторитетных прецедентах, что напоминает использование русских пословиц в народном правосознании: «Не пойман — не вор». В русском языке также присутствуют фразеологизмы, восходящие к философским трактатам, например, «слово и дело», отражающие идею соответствия действий обещаниям.

В то время как в Китае аргументация в правовой сфере опиралась на конфуцианские принципы «ли» (ритуал) и «фа» (закон), как это представлено в трактате «Хань Фэй-цзы», в Древней Руси доминировала идея божественного закона. В «Поучении Владимира Мономаха» (XII в.) транслируется императив: «Страх Божий имейте превыше всего... Не убивайте, не проклинайте, аще ли можете, милуйте». Данные наставления, соотносимые с юридическими нормами, подчеркивали, что легитимность власти и справедливость судебного решения проистекают из божественного источника.

В обоих случаях можно видеть, как древние методы аргументации повлияли на формирование юридических систем и отразились в языке.

Три аспекта стимулируют сравнение исторических аргументаций двух стран.

Во-первых, различия и взаимодополняемость стилей мышления. Традиционное китайское аргументативное мышление, тяготеющее к ассоциативному мышлению и рассуждению по аналогии, отражает целостность и гибкость. Россия же находится под сильным влиянием западного логического мышления, уделяющего особое внимание дедукции и индукции, логике и строгости. Различия в образе мышления предоставляют дополнительные возможности, а взаимное обращение к ним помогает расширить кругозор и улучшить навыки аргументации.

Во-вторых, важность культурных традиций. История обеих стран испытала глубокое влияние их соответствующих культурных традиций. Китайские культурные традиции, такие как конфуцианство и даосизм, сформировали уникальный стиль аргументации, а русская православная культура также оставила глубокий след в ее аргументационном мышлении. Культурные традиции служат основой аргументативного мышления. Защита и наследование выдающихся культурных традиций могут обеспечить постоянный источник мотивации для развития аргументативной мысли.

В-третьих, необходимость открытого обмена мнениями. История аргументации между двумя странами показывает, что обмен идеями и интеграция с иностранными культурами являются важной движущей силой, способствующей развитию аргументативной мысли. Будь то постепенное развитие западного образования в Китае или реформы вестернизации в России, идеи этих стран постоянно совершенствовались при столкновении с иностранными культурами. В эпоху глобализации укрепление международного обмена идеями и сотрудничества имеет огромное значение для содействия развитию аргументативной мысли.

Таким образом, сравнение исторических аргументативных традиций Китая и России позволяет выявить не только различия и взаимодополняемость стилей мышления, обусловленные влиянием различных культурных и философских систем, но и подчеркнуть важность сохранения культурного наследия и необходимость открытого международного обмена идеями для дальнейшего развития аргументативной мысли в обеих странах. В эпоху глобализации взаимодействие и интеграция различных подходов к аргументации представляются ключевым фактором для обогащения и совершенствования интеллектуального ландшафта как в Китае, так и в России.

Литература

1. Агаркова О. А., Губанова Ю. В. Аргументация как стратегия речевого воздействия // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2017. — № 7 (207). — С. 34–37.
2. Алексеев А. П. Аргументация. Познание. Общение. — М.: МГУ, 2023.
3. Маркарян Э. Б. Аргументация. — Ереван: АН Армянской ССР, 1984.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. — М.: Мир и Образование, 2018. — 51 с.
5. Подопригора С. Я., Подопригора А. С. Философский словарь. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. — 21 с.
6. Хоменко И. В. Теоретические проблемы неформальной логики: конфликты точек зрения // Epistemology & Philosophy of Science. — 2013. — № 3. — С. 85–99.

Gong P.*Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia***ON THE HISTORY OF ARGUMENTATION IN RUSSIA AND CHINA**

Abstract: The article provides a comparative analysis of the argumentative traditions of Ancient Russia and Ancient China. The differences are revealed due to the influence of religious (Orthodoxy) and philosophical (Confucianism) paradigms, and the importance of preserving cultural heritage is emphasized.

Keywords: argumentation, history, culture, philosophy, comparative analysis.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В ВУЗАХ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация: в статье рассматриваются новые возможности, которые открываются для обучения иноязычной устной речи в вузах вследствие быстрого развития технологий цифрового интеллекта, подчеркивается важная роль технологий цифрового интеллекта в преподавании, учении, упражнениях, тестировании, оценке, а также составлении и обновлении учебников. Кроме того, интерактивные и ситуативные функции технологии цифрового интеллекта обеспечивают надежную поддержку в обучении устной речи и способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: искусственный интеллект, технология цифрового интеллекта, развитие обучения иноязычной устной речи, развитие межкультурной коммуникативной компетенции.

20-е годы XXI века являются переломным моментом для цифровой трансформации человеческой науки и технологий. Хотя эта область все еще находится на ранней стадии своего развития, уже появилось большое количество результатов исследований, и почти каждый день будет появляться большое количество новых продуктов или быстрых обновлений технологий. Поэтому мы считаем, что обучение говорению будет иметь больше возможностей в будущем с помощью развития цифровизации и искусственного интеллекта и сможет решить многие долгосрочные проблемы, с которыми трудно было справиться при обучении иноязычной устной речи ранее.

Под оцифровкой ученые и практики предлагают понимать перевод информации из аналоговой формы в цифровую, ее перенос с физических (бумажных) носителей на цифровые [2: 187]. Интеллектуализация — это «наделение компьютеров человекоподобными интеллектуальными характеристиками для автономного обучения, рассуждений, суждений, принятия решений и т. д.». А цифровой интеллект — это «интеграция искусственного интеллекта, больших данных, облачных вычислений, 5G и других технологий на основе оцифровки для достижения интеллектуального принятия решений на основе данных и оптимизации операции» [1].

Характеристики технологии цифрового интеллекта: генеративная, интерактивная, эффективная, цифровая, безбумажная, персонализированная, мультимедийная, мультимодальная, ситуативная, разнообразная помощь в обучении и т. д. Цифровой интеллект = цифровая технология + технология AI/AGI + ИКТ + технология VR (виртуальная реальность) + технология AR (дополненная реальность: объединение виртуального мира с реальностью) + интеллектуальная платформа [1].

Конечно, развитие любой технологии должно в конечном итоге решать актуальные проблемы в определенных областях. В обучении иноязычной устной речи иногда сталкиваются с некоторыми препятствиями, и ожидается, что развитие искусственного интеллекта (ИИ) позволит преодолеть их и обеспечить мощную поддержку всему процессу обучения: преподаванию, учению, упражнениям, тестированию, оценке, построению учебных материалов. Например, развитие технологий цифрового интеллекта может эффективно решить следующие проблемы или привести к позитивным изменениям.

Во-первых, проблему недостаточности времени для устной практики на занятиях. Преподаватели должны объяснять языковые материалы на занятии, поэтому время для устной практики ограничено. На самом деле, преподаватели могут заранее записывать объяснения теоретических знаний на видео (перевернутый класс) или разместить их в Интернете в виде MOOC. Студенты получают теоретические знания заранее перед уроком, чтобы сэкономленное время можно было использовать для речевой тренировки в классе.

Во-вторых, проблему отсутствия интерактивности коммуникативных упражнений при обучении иноязычной речи. Характеристикой коммуникативных упражнений является «взаимодействие». На самом деле многие причины приводят к отсутствию интерактивных условий в обучении иностранному языку, однако искусственный интеллект обладает интерактивными функциями. В настоящее время многие голосовые помощники в стране и за рубежом могут проводить языковые интерактивные тренировки. Учащиеся имеют возможность не только отвечать на вопросы, но и инициировать реплики во время взаимодействия, чтобы достигается при многократных речевых взаимодействиях с голосовым помощником в любое время и в любом месте. Такое программное обеспечение голосового помощника включает в себя: Алиса (Яндекс), Siri (Apple Inc.), Alexa (Amazon), DouBao (ТикТок) и др., однако существуют ограничения, поскольку некоторые голосовые помощники не разработаны специально для преподавания иностранных языков и могут заниматься только поиском информации на определенный запрос, но не имеют функции речевого взаимодействия. В настоящее время активно разрабатываются голосовые инструменты для обучения иностранным языкам. Например, «Call Annie» (Animato) может проводить иммерсивные видеозвонки с пользователями. Ответы и разговоры виртуальной помощницы Энни близки к реальным людям. Она может читать изображения, естественно комментировать их содержание и даже помогать пользователям готовиться к устным экзаменам.

В-третьих, проблему недостаточного моделирования речевых ситуаций. 1. Развитие цифровых технологий сделало представление учебных материалов более мультимодальным. Текущая разработка языковых электронных баз данных, включая «мультимедийный корпус НКРЯ», предоставляет большое количество ресурсов учащимся, визуализируя их в обучении говорению. 2. Некоторые вузы начали изучать использование компьютерной виртуальной среды для имитации сцен реального мира. Учащиеся могут играть разные роли в сценах, разговаривать с виртуальными персонажами и с эффектом погружения тренировать устную речь, обычно используемую в реальной жизни. С помощью VR + AR делают упражнения по говорению ситуативными, например, некоторые речевые ситуации и темы, появившиеся в учебниках (Восток), такие как «сделать заказ в кафе», «посетить

316 музей», «получить читательский билет в библиотеке», также можно тренировать в форме взаимодействия.

В-четвертых, трудности тестирования и оценки при обучении устной иноязычной речи. 1. Для осуществления создания более разнообразных тестовых заданий необходимо речевое взаимодействие экзаменуемого и экзаменатора во время теста. Однако в Китае обычно большое количество экзаменуемых, особенно во время ТРЯ-4 и ТРЯ-8, а экзаменаторов мало, поэтому трудно разнообразить виды задания теста по говорению, потому что это увеличит нагрузку на тестирование и оценку теста. В то время как искусственный интеллект может выступать в роли экзаменатора для решения проблемы взаимодействия «экзаменуемый-экзаменатор» в процессе теста. Например, «Pi, you personal AI» — это инструмент чата. Вы можете дать ему «подсказку» (промты/prompts) и попросить его провести экзамены по говорению в качестве экзаменатора или иностранного преподавателя. 2. Еще одна трудность в тестах по говорению — это сложность оценки результатов теста: в случае длинной записи экзаменуемых и слишком большого количества экзаменуемых для экзаменаторов прослушивание записей тестов по говорению испытуемых один за другим является сложной и обременительной задачей. А с помощью ИИ можно оценивать быстрее, эффективнее, объективнее и справедливее, и уже сейчас появилась программа автоматической проверки домашних заданий и контрольных работ ChatGLM, способная автоматически анализировать сильные и слабые стороны домашних заданий и отмечать это, вносить изменения в предложения, генерировать высококачественные образцы, обобщать ключевые элементы текста, предоставлять соответствующие учебные материалы, динамически отслеживать результаты многочисленных тестов и другие функции. «Pi, you personal AI», «Polyspeak» и «EF Speak» и некоторые инструменты уже имеют возможность оценивать устное произношение по таким параметрам, как точность, беглость, полнота и пропущенные слова, а также исправлять лексические и грамматические ошибки и анализировать причины ошибок, а еще предоставлять идеи по решению этих проблем и другие функции.

В-пятых, проблему длительного цикла обновления содержания учебников и разнообразных способов представления материалов. Развитие цифровых технологий может привести «к сокращению потребления бумаги» и изменению формы учебника, они могут быть представлены в электронном виде, а их содержание будет динамически обновляться в любое время, что позволит избежать длительных циклов обновления и устаревания содержания предыдущих учебников. В то же время, функция генерирования текстов и картинок ИИ облегчает создание учебников. Кроме того, представление текстов и упражнений в учебниках стало более разнообразным, они не ограничиваются текстом, поскольку можно отсканировать QR-код для просмотра учебного видео, или материал может быть представлен онлайн для практики устной речи и так далее.

В-шестых, искусственный интеллект может вызвать изменения в системе упражнений по иностранным языкам. 1. В настоящее время преподавателям достаточно предоставить план лекций, презентацию или текстовые описания идей для составления упражнения, а ИИ может «сгенерировать упражнения одним щелчком мыши» в соответствии с заданным содержанием, что делает создание упражнений более эффективным и снижает нагрузку работы на преподавателей. 2. Помимо

создания упражнений из текста программа может автоматически генерировать различные типы упражнений на основе многоязычных изображений, веб-страниц, аудио и видео. Например, программа tweek.com может всего за несколько секунд сгенерировать упражнения на основе ссылок видео (например, любых ссылок на youtube), такие как «открытые вопросы», «вопросы ABCD», «диалог на основе темы», «заголовки для текста» и многие другие типы упражнений. Мы даже можем выбрать уровень языка (например, B1) и цель упражнения (аудирование, говорение, чтение, письмо). 3. Мы знаем, что при создании системы упражнений необходимо учитывать количество, порядок, соотношение упражнений и другие факторы, в прошлом нам было трудно рассчитать, как установить соотношение различных видов упражнений, чтобы максимизировать эффект от упражнений, потому что каждый студент находится на разном уровне обучения и индивидуален. Не существует идеальной модели соотношения видов упражнений, которое позволило бы добиться максимального эффекта от обучения для всех учеников на всех этапах. Но на основе ИИ и больших данных, проводя многостороннее предварительное тестирование индивидуальных уровней учеников, мы можем определить их сильные и слабые стороны в изучении языка и создать для них набор разумно пропорциональных, индивидуальных систем упражнений.

В-седьмых, сделать процесс обучения более интересным. Веб-сайты, создающие обучающие игры, также быстро развиваются, что может помочь стимулировать мотивацию учащихся к изучению языка и разнообразить способы тренировки.

В-восьмых, обучение может стать более индивидуальным. Так как появится возможность создавать персонализированные упражнения и модели обучения, основанные на личностных характеристиках и успеваемости разных учащихся, а также разработать индивидуальные учебники, основанные на особенностях преподавания в вузах в разных регионах.

Некоторые компании постоянно разрабатывают функции и инструменты искусственного интеллекта. Новые продукты и функции обновляются и улучшаются с каждым днем. Хотя ИИ находится на начальной стадии развития и еще не полностью освоен, его развитие для расширения возможностей преподавания иностранных языков является тенденцией настоящего времени. Но вместе с этим ИИ также имеет определенные проблемы и риски, например: 1. Стоимость разработки ИИ очень высока, продукты на рынке смешаны, а соответствующие законы и правила еще не завершены. 2. Чрезмерное использование ИИ приведет к снижению способности преподавателей к обучению. 3. Использование ИИ для написания домашних заданий или даже выполнения диссертации снизит самостоятельное обучение и творческий потенциал учащихся. 4. Полная зависимость от интеллектуального оценивания языка лишит учащихся способности самостоятельно регулировать процесс изучения. 5. Совместное использование данных и ресурсов создает риски для безопасности личной информации. Однако развитие ИИ приносит новые возможности развития преподавания иностранных языков. Таким образом, целью его развития должно быть решение актуальных проблем в преподавании иностранных языков, но в то же время следует избегать злоупотреблением ИИ. Страна также должна контролировать риски, связанные с развитием ИИ, чтобы цифровой интеллект действительно мог безопасно и эффективно служить человечеству.

Литература

1. Мэй Д. Интеграция и представление китайской культуры в учебниках по иностранным языкам в эпоху цифрового интеллекта: предметная направленность, содержание исследования и основные методы // Форум по учебникам по иностранным языкам. — Шанхай, 2024. — URL: https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzA4NTk1NTY1MA==&mid=2247511170&idx=2&sn=364bac1df1717672bec20fb3b7988aa&chksm=9e937c33f0eb802a84ead8ff68ab8c03be3468899d81f1e7c5c2419478b0195d3e04b7efdc0&scene=27 (дата обращения: 27.05.2024).
2. Турковский С. Р. Оцифровка, цифровизация и цифровая трансформация в контексте инновационного развития и организационно-управленческих инноваций // Экономическая наука сегодня: сб. науч. ст. / БНТУ. — Минск, 2023. — Вып. 17. — С. 186–195. — URL: <https://doi.org/10.21122/2309-6667-2023-17-186-195> (дата обращения: 10.01.2025).

Gong X.

The Pushkin State Russian Language Institute

TRENDS AND PERSPECTIVES OF FOREIGN LANGUAGE ORAL LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE DIGITAL AGE

Abstract: The article discusses the new opportunities that are opening up for foreign language oral language teaching in higher education institutions due to the rapid development of digital intelligence technologies, emphasising the important role of digital intelligence technologies in teaching, learning, exercises, testing, assessment, and textbook design and updating. In addition, the interactive and situational functions of digital intelligence technology provide reliable support for oral language learning and contribute to students' intercultural communicative competence.

Keywords: artificial intelligence, digital intelligence technology, development of foreign language oral language learning, development of intercultural communicative competence.

МУЛЬТИМОДАЛЬНАЯ ПЛАКАТНАЯ РЕКЛАМА С QR-КОДОМ И ВИДЕОРЕКЛАМА В РОССИИ И ГЕРМАНИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: автор анализирует педагогический потенциал рекламных поликодовых текстов (плакатных и видео), а также их лингвокультурологическую составляющую. Собранный эмпирический материал представляет собой результат собственных наблюдений автора. Даются общие рекомендации по использованию рекламных текстов на занятиях по изучению иностранных языков (РКИ и НКИ).

Ключевые слова: немецкоязычная реклама, русскоязычная реклама, мульти-модальность, семья, лингвокультура.

Реклама является эффективным средством продвижения товаров или услуг. С целью привлечения внимания реципиента рекламодатели создают короткие, емкие сообщения, способные зацепить, запомниться, призвать к действию — покупке или приобретению услуг. Мы в рамках данной статьи рассматриваем рекламные плакаты с интерактивным компонентом — QR-кодом — которые можно встретить как на улицах России, так и Германии. Также мы выбрали два видеоролика, которые отражают семейные ценности каждой из выбранных культур, о чем речь пойдет ниже.

Ю. А. Барышева и Т. А. Паршуткина отмечают, что особенностями рекламных текстов Германии являются их лаконичность, конкретность, точность и логичность. По утверждению авторов, немецкие потребители обращают внимание на экономичность, технологичность, а также на практичность рекламируемого товара [1: 502]. Одновременно с этим исследователи подчеркивают, что реклама для российского рынка должна апеллировать к эксклюзивности продукта, его соответствию модным тенденциям, известности бренда и т. п. Однако мы склонны частично не согласиться с данным утверждением. Хотя современная российская реклама часто включает в себе яркие, «модные» компоненты, это не всегда является закономерностью. Наоборот, дается простор для творчества менее известным производителям. Также на российском рынке все чаще начинают появляться ролики и постеры на социальную тематику. Более остро в нашем обществе рассматриваются темы здорового образа жизни, семьи, патриотизма, защиты окружающей среды, кибербезопасности и под (например, рекламные ролики под эгидой Национальных проектов России [7], а также рекламные плакаты от оператора наружной рекламы Russ Outdoor «Все равно?!» [8]). По нашим наблюдениям, ориентация на человека и его окружение также близка и немецким рекламодателям [14; 15].



Рис. 1



Рис. 2

О. И. Таюпова отмечает, что сотворение рекламного образа переключается со сложившейся в том или ином культурно-языковом сообществе системой ценностей и стереотипов. При создании рекламного образа используются не только языковые средства, но также привлекаются средства паралингвистики: рисунки, компоновка текста, соответствующий шрифты, цветные фотографии, расположение текста на поверхности бумаги и т. д. [10; 11: 437]. На рисунках 1 и 2 мы видим две разные рекламы, затрагивающие, однако, тему досуга (тема «Увлечения» и «Культурная среда» рассматриваются в рамках уровней В1 и В2 соответственно) [3: 79, 140]. Использована супраграфика, контрастные цвета, гиперкод для перехода на сайт (в немецкой рекламе) и приложение (в российской рекламе). В рекламных плакатах использованы числительные (10, 30). Для отработки говорения можно дать задание студентам обсудить в группах, какие преимущества дают людям подарочные сертификаты для посещения кинотеатра, а также в чем польза и удобство заказа книг через мобильное приложение. Можно попробовать дать задание создать собственную рекламу развлекательного центра, опираясь на данные примеры. Либо написать, какой вид досуга они бы выбрали после просмотра данных рекламных плакатов и почему, а после в группах обсудить результаты.

Для данной статьи мы выбрали два видеоролика социальной рекламы, выпущенных, тем не менее, коммерческими организациями — российский ролик от «Сбербанка» про 86 400 секунд (рис. 3) [9], а также немецкий ролик от продуктового магазина Edeka, посвященный теме Рождества (рис. 4) [12]. И первый, и второй ролики говорят нам о главенствующей роли семьи.



Рис. 3



Рис. 4

Если мы обратимся к государственному стандарту для первого сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ-I/B1), а также к государственному стандарту для второго сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ-II/B2), то увидим, что темы «Семья», «Мой друг (знакомый, член семьи)», «Родители и дети», «Человек и его личная жизнь» будут включены в перечень изучаемых. «1.1.3. Иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики. 1. Рассказ о себе. Биография: детство, учеба, работа, интересы. 2. *Мой друг (знакомый, член семьи)*. 3. *Семья*. 4. Учеба, работа (место работы, профессия). 5. Изучение иностранного языка. 6. Мой рабочий день. 7. Свободное время, отдых, интересы. 8. Родной город, столица. 9. Здоровье. 10. Погода» [5: 9]. «1.1.3. Иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках актуальной для данного уровня тематики, которая представляет собой три тематических круга, выделенных по характеру участия в них говорящего: 1-й круг тем актуален для говорящего как личности — «Человек и его личная жизнь», «Семья», «Работа», «Отдых», «Мужчина и женщина», «Родители и дети», «Путешествия», «Свободное время», «Увлечения» [4: 10] (*прим.: курсив — выделено нами — М. Г.*).

Чтобы студенты поняли, о чем идет речь в рекламе, данные видеоролики необходимо сопроводить подробным лингвокультурологическим комментарием, позволяющим иностранным гражданам более полно понять имплицитную составляющую аутентичного мультимодального текста.

В рамках статьи, а также собственного диссертационного исследования мы опираемся на следующее пояснение касательно лингвокультурологического комментария, данное в кандидатской диссертации А. Н. Богомолова: «В текстах массовой коммуникации часто встречаются слова и выражения с национально-культурной семантикой, которые способные выступать в качестве хранителей и носителей информации о культуре страны изучаемого языка. Такие слова не поддаются семантизации через синонимические замены и перефразирование. Комментарий таких языковых единиц называют по-разному: реальным, текстовым, социальным, лингвострановедческим. Мы называем его лингвокультурологическим комментарием, т. к. наряду с обозначением национально-самобытных явлений в нем комментируются кросс-культурные реалии, вернее их обозначения по-русски, которые не всегда понятны всем иностранцам (“шведский стол”, Палата Общин, Стортинг, Шенгенское пространство, “Буря в пустыне”, “знаменитая поправка к конституции США” и т. п.)» [2: 43–44]. Из выводимой данным автором классификации, можно выделить прагматичный и проективный комментарий как подходящие для анализа видеорекламы — то есть для общего понимания необходимо снабдить каждый ролик краткой энциклопедической справкой о затрагиваемых там культурных явлениях (объектах), а для подробного разбора важно предоставить учащимся информацию о социальной функции и общественном месте, а также роли предмета либо явления [Там же: 44–45], чтобы сформировать более полное представление учащихся о том или ином концепте, обеспечить более глубокое погружение в культуру за счет разъяснения сложных моментов мультимодального текста. Некоторые детали в каждом из рассматриваемых рекламных роликов, апеллирующих к культурным реалиям России и Германии, могут быть непонятны реципиентам. Необходимо сопровождение педагога, который способен объяснить студентам не только эксплицитное, но и имплицитное

322 содержание рекламных сообщений. Авторы Александр Киклевич и Жанна Сладкевич выражают в своей статье ключевую мысль — в одном и том же дискурсе могут быть выражены «параллельные сообщения (не важно, на одном или на разных языках): данное сообщение (данный текст) отсылает к другим сообщениям (к другим текстам), например, имеющим подобное содержание или обладающих статусом прецедентных текстов» [16: 163]. Важно подчеркнуть, что в обоих роликах главные герои — это пожилые люди и их внуки. Каждый из взрослых героев учит своих близких чему-то важному: бабушка учит внука грамотно распоряжаться временем (*время — деньги*) и заботиться о близких, а дедушка учит подросших детей проявлять больше внимания к тем, кто далеко. Тема смерти, несмотря на свою табуированность, так или иначе затрагивается в роликах. Так, в рождественском ролике Edeka мы не только знакомимся с видеорядом и слышим закадровую немецкую речь актеров, но и можем уловить закадровую мелодию на английском (песня *Neele Ternes — Dad*), что открывает нам второй пласт восприятия поликодовой информации. Как бы кощунственно ни прозвучало, но слова *dad* и *dead* в английском являются омофонами, и в целом тема смерти обыгрывается в данном ролике — только уход одного из родственников способен сплотить семью. На деле гиперболизация заявленной темы нужна лишь, чтобы усилить истинный посыл — сила человека в семье, и без близких жить становится тяжело. В ролике Сбербанк аллегорично продолжительности жизни человека играют часы «Чайка» (параллельно можно рассказать студентам о том, что это за часы и как появилось их название). Как только часы останавливаются, умирает человек (бабушка). Роль Edeka заканчивается фразой: *Zeit heimzukommen* (*Время возвращаться домой — перевод наш — М. Г.*). Любопытно, что исследователь В. И. Жельвис выделяет следующий эвфемизм в немецком языке: *Jemandes Zeit ist gekommen* («*Что-то время (умереть) пришло*») [6: 169], что в некотором смысле перекликается с фразой из концовки рекламы.

Помимо этого, в ролике Edeka фигурируют сцены ужина пожилого мужчины — мы видим три сцены, где он зажигает свечу и ужинает в одиночестве каждый вечер в трех разных костюмах. А на четвертый вечер воссоединяется с семьей. Тут важно пояснить, что в Германии существует сезон Адвента — время подготовки и ожидания пришествия Христа. Каждое воскресенье перед Рождеством зажигают по свече (всего четыре), каждая из которых символизирует, соответственно: надежду, мир, радость и любовь [13]. Необходимо дать данное пояснение студентам, не являющимся носителями немецкой культуры. Также, поскольку реклама спонсировалась компанией Edeka, в ней уделено особое внимание сервировке праздничного стола, в центре которого находится немецкий рождественский гусь с яблоками — еще одна неизменная традиция для немцев, что можно сравнить по значимости, пожалуй, с оливье на столе российского обывателя. Студентам можно предложить игру и отработать продуктивный вид речевой деятельности (говорение) — обсудить, какие блюда являются наиважнейшими в разных культурах при праздновании Рождества/Нового года.

Смыслы инкорпорируются внутрь видео- и плакатной рекламы, создавая лингвистические сокровища, которые можно раскрыть только при грамотном разборе текста. Для этого преподавателю-методисту следует разобрать каждое рекламное сообщение и предоставить студентам краткую лингвострановедческую справку, что будет способствовать более вдумчивому анализу языкового содержимого каждым из учащихся на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. Барышева Ю. А., Паршуткина Т. А. Особенности перевода рекламного текста с немецкого языка на русский // Теория и практика современной науки. — 2016. — № 2 (8). — С. 501–504.
2. Богомолов А. Н. Средства массовой коммуникации: Культурол. и дидакт. аспекты, рус. яз. как иностр.: дис. ... канд. культ. наук: 24.00.04. — М., 1997. — 152 с.
3. Глазунова О. И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1–С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо // О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. — 3-е изд., стереотип. — М.: Русский язык. Курсы, 2022. — 216 с.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. — М. — СПб.: Златоуст, 1999. — 40 с.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Андрушина Н. П. и др. — М. — СПб.: Златоуст, 1999. — 36 с.
6. Жельвис В. и др. Смерть в немецких эвфемизмах // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — Т. 1. — № 4. — С. 168–174.
7. Национальные проекты: сделано для людей и не только [Электронный ресурс]. — URL: <https://национальныеприоритеты.пф/news/natsproekty-sdelano-dlya-lyudey-i-ne-tolko/> (дата обращения: 10.03.2025).
8. Проект «Все равно?!» расскажет россиянам о безопасном вождении [Электронный ресурс]. — URL: https://www.outdoor.ru/news/proekt_vse_ravno_rasskazhet_rossiyanam_o_bezopasnom_vozhdenii/ (дата обращения: 10.03.2025).
9. Реклама Сбербанка Притча о времени [Электронный ресурс]. — URL: https://vk.com/video-171665469_456239035 (дата обращения: 01.03.2025).
10. Таюпова О. И. Коммуникативно-прагматическое варьирование в малоформатных прозаических текстах современного немецкого языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2005. — 54 с.
11. Таюпова О. И. Реклама как вид медиатекста // Российский гуманитарный журнал. — 2017. — Т. 6. — № 5. — С. 435–443.
12. Трогательная рождественская реклама сети магазинов EDEKA (Германия) / EDEKA Weihnachtsclip — #heimkommen 2015 [Электронный ресурс]. — URL: https://vkvideo.ru/video-54105996_171455117?ref_domain=yastatic.net (дата обращения: 01.03.2025).
13. Что означают четыре свечи Адвента в лютеранской традиции? Значение символа и знака [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.astromeridian.ru/magic/what-do-the-four-candles-of-advent-symbolize-catholic.html> (дата обращения: 08.03.2025).
14. Gewalt Angehen Gemeinsam stark gegen gewalt [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.dguv.de/gewalt-angehen/index.jsp> (дата обращения: 02.03.2025).
15. Karriere bei der BSB [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.bsb.de/de/karriere/offene-stellen> (дата обращения: 02.03.2025).
16. Kiklewicz A., Ślaskiewicz Ż. Мультиmodalность — мультимедийность — мультиканальность и др. Альтернативные формы передачи информации как проблема лингвистической теории и терминологии // Biuletyn PTJ. — 2021. — Т. 77. — № 77. — С. 153–173.

**MULTIMODAL POSTER ADVERTISING WITH QR-CODE AND VIDEO
ADVERTISING IN RUSSIA AND GERMANY: A COMPARATIVE ASPECT**

Abstract: The author analyzes the pedagogical potential of advertising polycode texts (poster and video), as well as their linguistic and cultural component. The collected empirical material is the result of the author's own observations. General recommendations are given on the use of advertising texts in foreign language classes (RFL and GFL).

Keywords: German-language advertising, Russian-language advertising, multimodality, family, linguistic culture.

НЕОФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ИНДИКАТОР ОТКРЫТОСТИ И ДИНАМИЧНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА (на материале медиатекстов)

Аннотация: статья представляет отдельные результаты системного исследования процессов неологизации фразеологического состава современного русского языка на примере медиадискурсивных употреблений 2018–2025 гг. Объектом описания становятся неофраземы или неофразеологизмы в широком понимании термина, предметом изучения стали их функциональные и семантико-этимологические особенности, которые, по мнению автора, свидетельствуют о динамичности лексического состава языка, его открытости и гибкости как внутреннем свойстве фразеологических единиц.

Ключевые слова: неофразеологизмы, лексическая система, динамичность, языковая креативность, игровое мышление, медиадискурс, медиатекст.

Лексические системы языков принято описывать как открытые, динамично развивающиеся, постоянно пополняемые и трансформирующиеся — данные признаки свидетельствуют о живости языка, его востребованности и обширном круге его носителей. К числу элементов, «вторгающихся» в систему, относят прежде всего иноязычные единицы разной степени адаптированности и востребованности — заимствования, варваризмы, иноязычные неологизмы, иноязычные морфы и проч. Однако язык, реагируя на внешние социокультурные изменения, технологический прогресс и развитие медиапространства, способен опираться и на собственные внутренние, системные ресурсы и выступать источником обогащения лексической, наиболее подвижной системы — сначала на уровне индивидуально-авторском, ситуативно-контекстном, а затем и на уровне словаря, картины мира, ментальности. К числу таких новых единиц, активно появляющихся в последние десятилетия, исследователи относят процесс неологизации фразеологического корпуса современного русского языка, о котором Н. Ф. Алефиренко емко высказался в одной из своих работ: «...это не только деривационные процессы в ... системе, но еще и творческая, созидательная деятельность перестраивающегося языкового сознания, его приспособление к новым ценностно-смысловым приоритетам, своеобразная номинативная реакция языка на стремительные изменения в социокультурном пространстве нашего общества» [1: 226–227].

Неологичные фразеологические единицы (неофразеологизмы, неофраземы), представляющие собой сравнительно новое явление в русской фразеологии, все чаще становятся объектом научного описания и осмысления, а потому в работах последних лет получают более точные границы интерпретации. Считается, что они обозначают новые устойчивые сочетания слов, обладающие признаками воспроизводимости, целостности значения и экспрессивности. Роль неофразеологизмов

326 | заключается в оперативном отражении новых реалий, оценке событий и формировании общественного мнения. Они способствуют языковой экономии, позволяя кратко и емко выражать сложные смысловые и эмоциональные концепты. Мы предлагаем рассматривать их как маркеры открытости фразеологической и шире — лексической системы в целом.

Исследователь А. Н. Столярова, рассмотрев типологические особенности фразеологизмов и неологизмов, предложила пять признаков неофразем (автор уравнивает понятия «неофразема» и «новая фразеологизированная единица»): 1) признак расчлененности структуры (они всегда неоднословны, расчленены по составу); 2) признак семантической осложненности; 3) лексикографический признак (отсутствие в словарях); 4) стилистический (новизна и экспрессия); 5) функциональный признак устойчивости и воспроизводимости [6: 171]. В. М. Мокиенко считает экспрессивность и отсутствие словарной фиксации важнейшими свойствами недавно возникших фразеологических единиц [3: 65]. Для нашей работы принципиально важен и тот факт, что исследователь, занимающийся вопросами фразеологии не одно десятилетие, описывает способы образования неофразем или источники, пути их появления в системе: во-первых, они могут появляться в процессе речевой практики и тогда их следует считать собственно неофразеологизмами (в узком понимании) — они могут создаваться путем метафоризации, нарушения законов языковой логики, семантического сдвига, как результат языковой игры и т. д. (*информационная бомба*); во-вторых, такие единицы приходят из других языков, например путем калькирования или прямого заимствования (*интернет-торговля, лук-бук, глобальная деревня, фейк-ньюс*); в-третьих, это так называемые неологизированные фразеологизмы (*выйти в оффлайн, зависнуть в интернете*) — они образуются в результате лингвокреативной деятельности конкретных авторов и в этом случае представляют собой различные варианты фразеологических трансформаций (широкое понимание термина) [5: 138]. Отдельные примеры могут демонстрировать смешение разных типов — например, неофразема *блокчейн-технологии, сигма-бой*.

Считаем, что именно учет и узкого, и широкого понимания неофразем, как и фразеологизмов в целом, позволяет объемно представить динамичность фразеологического состава русского языка, его чувствительность к смысложизненному контексту, что особенно явственно проявляется в цифровом медиадискурсе, а также широкий спектр функций, которые подобные единицы выполняют в текстах онлайн-среды. Среди последних отметим:

- номинативную и коммуникативно-экспрессивную — неофраземы обеспечивают точность и выразительность общения и, по нашему мнению, не только (а порой не столько) номинируют, но и выражают значимость смысла, оттенки значения,
- культурно-историческую — отражают современные тенденции и изменения в обществе,
- социально-идентификационную — помогают маркировать группы людей по интересам или профессии,
- аттрактивную — привлекают внимание читателя за счет комического эффекта или имплицированной части смысла (поэтому такие единицы зачастую выносятся в заголовочную часть),

- семантико-экспоненциальную — выражают более объемные смыслы за счет концептуализации культурных сем, имплицирования и языковой игры,
- лексическо-инновационную — обеспечивают обновление словарного состава и позволяет языку оставаться актуальным, демократичным, гибким и соответствовать потребностям выражения меняющегося мира.

Рассмотрим, как указанные функции реализуются в практическом применении неофразем, способствуя расширению возможностей лексической системы русского языка. Материалом для настоящего исследования послужили публикации новостного аналитического интернет-портала «Коммерсантъ», печатные публикации одноименной газеты и посты телеграм-канала издания, а также интернет-издание РБК и др. Критерии выделения единиц, которые были использованы нами, — расчлененность структуры, семантическая емкость, отсутствие фиксации в словарях в заданном контекстом значении и форме, экспрессивный потенциал, воспроизводимость в других публикациях или изданиях.

Так, неофразеологизмы, функционирующие на бумажных и виртуальных страницах издания, образуются разными способами, в том числе и смешанными. Среди них наиболее активно используются следующие:

- семантический сдвиг в ранее калькированном терминологическом понятии — примерами могут служить неофраземы *точки роста* и *взрывная волна* («*Точки роста: госрегулирование и стратегии развития торговли*». ...Как достичь баланса, предоставить игрокам равные условия и найти в этом новые *точки роста* — обсудим за круглым столом с экспертами ИД "Коммерсантъ", интернет-публикация «Коммерсантъ» от 13.03.2025 — единица *точки роста* использовалась ранее исключительно в ботанике и использовалась по аналогии с англ. *growing point* — «молекулярной формой, образуемой материнской и двумя дочерними двухцепочечными молекулами ДНК в процессе полуконсервативной репликации» [2]; новое значение единицы «возможности для внесения изменений, которая дает нынешняя ситуация»; «*Взрывная волна проверок*» интернет-публикация «Коммерсантъ» от 25.11.2021, «*Взрывная волна дошла до следствия: СКР выясняет причины гибели рабочих на нижекамском предприятии*» от 13.12.2016, «*Взрывная волна: В Турции в решающую фазу вступила подготовка к досрочным парламентским выборам*» от 26.10.2015 — в ряде контекстов связь с чрезвычайной ситуацией, взрывом и техническим термином «*взрывная волна*» еще сохраняется, однако, например, в последнем из приводимых контекстов она полностью утрачена и значение неофраземы перенесено в социально-политический контекст);
- метафоризация в целях создания варианта подтермина, уточненного понятия (ср.: *платформенная экономика, цифровая экономика* в интернет-публикациях «Коммерсантъ» от 13.03.2025, 02.02.2025, РБК от 06.06.2024, 25.11.2024 и др.; а также *онлайн-кладбища, цифровые кладбища, цифровой мавзолей* — в материалах интернет-портала «Коммерсантъ» от 01.06.2023);
- лексико-семантическая замена компонента в имеющемся фразеологизме, сопровождающаяся метафоризацией — например: *яблоко раздора* → *линия раздора*

(«Киргизия и Таджикистан стерли линию раздора», интернет-публикация «Коммерсантъ» от 13.03.2025; «Линия раздора», интернет-публикация РБК. Общество от 02.02.2015 — как правило, речь идет либо о линии фронта, либо о границах между государствами; в случае с первым вариантом значения можно говорить также о контаминации двух устойчивых единиц — *линия фронта* и *яблоко раздора*);

- создание нового понятия-варваризма путем неполного калькирования — примерами этого смешанного способа могут стать единицы русскоязычного молодежного сетевого дискурса *сигма-бой* и *сигма-герл* (восходят к англ. понятию *sigma male* — ‘сигма-самец, мужчина-сигма’ и впервые появилось в 2010-х в работах социолога Теодора Роберта Била; ср.: «Словосочетание “сигма-бой” стало популярным на сленге для обозначения харизматичных и независимых мужчин, которые ведут себя как “одинокое волки”», публикация интернет-портала Ura.ru от 07.02.2024);
- создание аналога иноязычному слову или выражению — например, обороты *травля в сети*, *травля в интернете*, переносящие в русское концептуальное пространство иноязычное понятие «кибербуллинг», расщепляя при этом его структуру (использованы в интернет-публикации «Кибербуллинг: что важно знать и как от него защититься?» портала РБК. Тренды от 30.11.2023, «Россияне отмечают рост уровня агрессии в интернете» в «Коммерсантъ» от 14.11.2023, «Вышел из группы» в «Коммерсантъ» от 14.12.2018 и др.);
- пространственная метафоризация сетевых локаций (*выйти из группы*, *покинуть группу* — ср.: интернет-публикация «Вышел из группы» в «Коммерсантъ» от 14.12.2018 и др.);
- обыгрывание устойчивых речевых сегментов (интернет-публикация «Решительное «да, но» от Москвы», «Коммерсантъ» от 14.03.2025, «Побыстрее модернизировать? Да, но...» от 01.03.2010, «Холодно, да, но азартно» от 28.01.2019 и др.).

Приведенные примеры наглядно демонстрируют, насколько открыт наш язык к семантически объективированным «вторжениям», насколько легко и быстро он адаптирует новое и изобретает его, используя знакомые системные средства семантических трансформаций.

Безусловный интерес для исследователей представляют и пока единичные (окациональные) случаи трансформации уже известных фразеологизмов, которые, однако, получились настолько семантически емкими и выразительными, что имеют шансы породить множественные контексты употребления. К указанному типу можем отнести следующие трансформированные единицы:

- *победители не судят из победителей не судят* (интернет-публикация «Победители не судят», «Коммерсантъ» от 13.03.2025);
- *гонка голосовых вооружений из гонка вооружений* (тг-публикация «Коммерсантъ» «Гонка голосовых вооружений» от 20.02.2025);
- *крепче рукоятки держи, курьер из Крепче за баранку держись, шофер* (тг-публикация «Коммерсантъ» «Крепче рукоятки держи, курьер» от 24.02.2025);
- *как копить дать из как пить дать* (тг-публикация «Коммерсантъ» «Как копить дать» от 03.03.2025);

- *красота раскатала губы* из *раскатать губу* (тг-публикация «Коммерсантъ» «Красота раскатала губы» от 14.03.2025);
- *Долгий Восток* из *Дальний Восток* (тг-публикация «Коммерсантъ» «Долгий Восток» от 03.03.2025);
- *велo спорится* из *делo спорится* (тг-публикация «Коммерсантъ» «Велo спорится» от 28.02.2025);
- *от перестановки камер суммы не меняются* из *от перестановки слагаемых сумма не меняется* (тг-публикация «Коммерсантъ» «Крепче рукоятки держи, курьер» от 10.03.2025) и др.

Подобные случаи употребления свидетельствуют не только о гибкости лексического состава русского языка, податливости к изменениям и внутренней готовности к игре, но и о таких важных его свойствах как динамичность и податливость. Динамичность является системным свойством фразеосостава русского языка: при условии постоянного функционирования единиц в контексте, они необычайно подвержены изменениям, которые могут оформляться настолько разнообразными способами, что их проблемно унифицировать до перечня — от буквализации значения, фонетической игры, метафоризации до терминологизации. Податливость же обозначает внутреннюю способность языковых элементов изменяться, сохраняя связь с первичной внутренней формой.

Значение неологизма при этом может лишь незначительно варьироваться в зависимости от ситуации употребления, а его форма — подвергаться незначительным трансформациям, сохраняя при этом узнаваемость. Эта гибкость позволяет им адаптироваться к меняющимся коммуникативным потребностям медиапотребителя.

В. М. Мокиенко когда-то несколько по иному поводу заметил, что «наиболее общей доминантой современного состояния русского языка ... следует признать его интенсивную динамизацию. Она проявляется в виде трех основных тенденций — неологизации (новеллизации), экспрессивизации и демократизации» [4: 22]. Все три тенденции нашли отчетливое отражение в таком явлении, как неологизация фразеологического корпуса современного русского языка. Думается, что состав корпуса современного этапа развития будет предоставлять нам все больше вариантов фразеобразований и фразеотрансформаций.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 344 с.
2. Арефьев В. А., Лисовенко Л. А. Англо-русский толковый словарь генетических терминов. — М.: ВНИРО, 1995.
3. Мокиенко В. М. Проблемы европейской фразеологической неологии // Slovo. Text. — Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 2002. — С. 6376.
4. Мокиенко В. М. Динамические тенденции в современном русском языке // Записки Горного института / Санкт-Петербургский государственный горный университет. — Т. 193: Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. — СПб., 2011. — С. 21–24.

- 330 | 5. Мокиенко В. М. Современная славянская неофразеология: сходства и различия // Славянские лингвокультуры в пространственном и временном континууме. Сборник научных статей. — Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. — С. 137–146.
6. Столярова А. Н. О критериях выделения неофразем // Сборник статей по материалам Междунар. научно-практич. конфер. — Могилев: Могилевский государственный университет, 2020. — С. 168–172.

Davydova M.

Lomonosov Moscow State University

**NEOPHRASEOLOGISMS AS AN INDICATOR OF OPENNESS
AND DYNAMISM OF PHRASEOLOGICAL LANGUAGE COMPOSITION
(on the material of media texts)**

Abstract: The paper presents some results of a large systematic study of the processes of neologisation of the phraseological corpus of the modern Russian language on the basis of media discourse usage covering 2018–2025. The object of the description is neophrases or neophraseological phrases in the broad sense of the term, the subject of the study is their functional and semantic-etymological features, which, according to the author, testifies to the dynamism of the lexical composition of the language, its openness and pliability, flexibility as an internal property of phrase-units.

Keywords: phraseological neologism, lexical system, dynamism, linguistic creativity, game thinking, media discourse, media texts.

ОТНОШЕНИЕ К СТАРШИМ В РУССКОЙ И ПЕРСИДСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация: рассматривается отношение к старшим в русской и персидской лингвокультурах на материале пословиц и фразеологизмов. Установлены типы назиданий в содержании сравниваемых единиц. В целом требование уважительно относиться к представителям старшего поколения в русском и персидском языковом сознании совпадает. Различие между культурами состоит в определенной критике неподобающего поведения людей старшего возраста в русской лингвокультуре, в персидских пословицах такие примеры нам не встретились.

Ключевые слова: фразеологизм, пословица, старшинство, русский язык, персидский язык.

В данной работе рассматривается выражение отношения к старшим в семантике русских и персидских пословиц и поговорок. Уважение к старшим считается нормой в культурах разных народов мира. Концепт «старость» и характеристики социального статуса представителей старшего поколения привлекали к себе внимание исследователей [4; 6; 7], но в сопоставительном плане эта тема еще недостаточно освещена в лингвистической литературе.

В качестве материала использованы данные толковых и фразеологических словарей русского и персидского языков [1; 2; 8–10; 12].

В толковом словаре русского языка приводятся следующие значения слова «старший»: 1. Имеющий больше лет по сравнению с кем-либо; самый большой по возрасту среди кого-либо (противопол. младший). 2. Взрослые люди в противоположность детям, молодежи. 3. Стоящий выше по сравнению с кем-либо по званию, должности, служебному положению (противопол. младший). 4. Лицо, возглавляющее какую-либо группу, коллектив; начальник, главный. 5. Близкий к выпуску, к завершению обучения (противопол. младший). О классе, курсе учебного заведения [12: т. 14].

В персидском языке слово ارشدیت [Arshadiyat], т. е. «старшинство» выступает синонимом лексем بزرگ (bozorg) (великий, большой), مدیر (modir) (руководитель), رئیس (raais) (директор), سرگروه (sargouruh) (главный в группе), سرور (sarvar) (предводитель).

Дефиниции показывают, что в основе осмысления этого концепта находится разница в возрасте, которая затем осмысливается как старшинство по должности либо по ступеням обучения.

В русских пословицах можно увидеть следующие нормы поведения, предписывающие уважать старших.

Старших следует уважать, поскольку с опытом человек становится умнее и мудрее:

Седина в бороду — ум в голову. Детинка с сединой везде пригодится. За старой головой — как за каменной стеной. От совета старых людей голова не болит. Без старых не проживешь. Старого воробья на мякине не проведешь. Старая крыса

332 ловушку обходит. Старого дятла в гнезде не поймаешь. Старого волка в тенета не загонишь. Старый дуб не скоро сломится. Старый конь борозды не портит. У старого козла крепче рога.

В этих речениях подчеркивается, что старые люди обычно опытные, их труднее обмануть, следует прислушиваться к их советам.

В пословицах сравниваются старые и молодые люди, при этом можно выделить несколько аспектов сравнения. Во-первых, подчеркивается, что старость неизбежна, и вместе с ней приходят разные недуги:

Не смейся над старым, и сам будешь стар. Корми деда на печи: сам будешь там. Годы не птица: улетят — не воротишь. К старости шаг укорачивается, а путь удлиняется. Придет старость, придет и слабость. Молодому — все дороги, старому — одна тропа. Молодость ушла — не простилась, старость пришла — не поздоровалась. Выношенная шуба не греет. Годы хребет горбят. Над старостью смеяться грех.

В этих речениях показано, что к старым людям нужно относиться с уважением, поскольку им живется труднее, чем молодым.

Во-вторых, в пословицах говорится о том, что старые в чем-то могут не уступать молодым:

Старик, да лучше семерых молодых. Борода сивая, да душа красивая. Борода широка, да душа молода. Волосом бел, а крепостью цел. Дуплистое дерево скрипит, да стоит, а крепкое — валится. И молод, да хил, и стар, да дюж. И стар, да весел, и молод, да угрюм. И стар, да семью кормит, и молод, да по миру ходит. Стар пес, да верно служит.

Эти речения содержат в себе уступительное суждение: хотя А, но Б. В этих нормах выражено утилитарное отношение к людям старшего возраста, уважение к ним обусловлено получением от них пользы.

В-третьих, отмечено, что молодым положено одно, а старым другое:

Молод — на битву, стар — на совет. Смолоду наживай, а под старость проживай. Молодым везде у нас дорога, старикам везде у нас почет. Молодость плечами покрепче, а старость — головою.

Подчеркивается, что у каждого возраста есть свое предназначение.

Вместе с тем в народных речениях выражена и отрицательная оценка неподобающего поведения некоторых людей старшего возраста. Не всегда с годами к людям приходит мудрость:

Под старость человек либо умней, либо глупей бывает. Молодому лгать вредно, старому — непотребно. К старости зубы тупее, а язык острее. Колюч еж шипами, да стар годами. Не к лицу бабке девичьи пляски. Седина в бороду, бес в ребро. Стар кот, а масло любит.

Осуждается глупость у стариков, склонность к придиркам и ссорам и неуместное участие в забавах молодых людей.

В пословицах говорится о том, что бессмысленно пытаться переучивать стариков:

Старого под новое не покрасишь. Старого учить — только портить. Старого учить — что мертвого лечить.

В этих пословицах выражены жизненные наблюдения, которые состоят в нормах целесообразности.

В русских фразеологических единицах идея старшинства представлена как характеристика представителей животного мира: *Стреляный (старый) воробей* — (разг., ирон.) Очень опытный человек, которого трудно провести, обмануть; бывалый человек. *Травленный (старый) волк* — (разг.) Человек, приобретший опыт, испытав много лишений. Кроме того, в русской фразеологии имеется заимствованная из французского языка единица «*старая гвардия*» — ветераны, опытные специалисты в любой сфере человеческой деятельности. Так в свое время Наполеона Бонапарта называлась лучшая часть его войска. Это были самые отборные войска, которые он берег для наиболее решительных битв. Постепенно выражение «старая гвардия» стало обозначать людей испытанных, опытных, закаленных в трудностях.

Выписанные из фразеологических и толковых словарей персидского языка фразеологические единицы распадаются на четыре группы.

1. Фразеологизмы с общим значением «внешность»:

ریش سفید (букв. «белая борода») [riš sefid], مو سفید (букв. «белые волосы») [mu sefid], موی سفید نشان از تجربه و سال دارد (букв. «старые волосы, признак опыта и возраста») [muye sefid neshan az tajrobe vas al arad] (букв. «право стыдиться своих старых седых волос») [hagh sharm darad ze muye sefid], موی خود را در آسیاب سفید نکردن (букв. «не отбеливать волосы на мельнице») [muye khod ra dar asiyab sefid nakardan]. Основным признаком, характерным для внешности старого человека в персидской фразеологии, оказались седые волосы.

В целом, все эти выражения подчеркивают, как внешность, в частности цвет волос и бороды, несет в себе глубокие культурные и социальные значения. Они отражают отношение общества к старению, опыту и мудрости, а также к тому, как человек воспринимает себя в контексте своего возраста.

2. Фразеологизмы с общим значением «возраст»:

بخشش از بزرگان است (букв. «прошение, от старших») [bakhshesh az bozorgan ast], بزرگی گفتند کوچکی گفتند (букв. «говорят, большой, говорят, маленький») [bozorgi goftand kuchaki goftand], من که پیرم و می لرزم، بر صد جوان می ارم (букв. «я, старый и дрожащий, стою сотни молодых») [man ke piramo milarzam bar sad javan miarzam], درخت پیر را نشکن، سایه‌اش عزیز است (букв. «не ломай старое дерево, его тень дорога») [derakhte pir ra nashkan sayeash aziz ast], واجب است مراعات خاندان قدیم (букв. «обязательно уважение к старой семье») [vajeb ast moraat khandane ghadim], حق مهتران سخت (букв. «права старейшин более строгие и обязательные») [hagh mehtaran sakht va vajebtar ast], تکیه بر جای بزرگان خطاست (букв. «полагаться на старших, ошибка») [tekye bar jaye bozorgan khatast], مثل شاه شطرنج (букв. «быть как «шах» в шахматах») [mesle shahe shatraj], پیر عاشق ز مرگ نترسد (букв. «старик не боится смерти») [pire ashegh ze marg natarsad], يك باز سپید به زسد باز سیاه (букв. «одна белая пешка против ста черных пешек») [yek baze sepid beh ze sad baze siyah], بالانشین کم خزج هست (букв. «тот, кто сидит высоко, тратит меньше») [balaneshin kam kharg hast], آفتابش لب بام است (букв. «Солнце на крыше») [aftabash labe bam ast].

Данные высказывания представляют собой богатый культурный пласт, в котором возраст и мудрость старших играют ключевую роль в формировании общественных норм и ценностей. Они отражают уважение к традициям, значимость опыта и мудрости, а также философские размышления о жизни и смерти.

3. Фразеологизмы с общим значением «опыт»:

دو پیراهن بیشتر پاره کرده است (букв. «износить на одну или несколько рубашек больше») [do pirahan bishtar pare karde ast], پیرمرد به تجربه، جوان به زور بازو (букв. «старик с опытом, юноша с силой рук») [piremard be tajrobe javan be zur], سرد و گرم روزگار چشیده (букв. «отведавший и холодного, и горячего в жизни») [sard o garme ruzegar cheshide], هر چه به گوش شنیده ای ما به چشم دیده ایم (букв. «все, что вы слышали, мы видели») [harche be gush shenidei ma be cheshm dideim], شراب کهن قوی تر باشد (букв. «старое вино крепче») [sharabe kohan ghavitar bashad], آنچه در آئینه جوان ببیند، پیر در خشت خام آن ببیند (букв. «то, что молодые видят в зеркале, старые видят в сырой глине») [Anche dar ayene javan binad pir dar kheshte kham an binad], دود ازکنده برخیزد (букв. «дым поднимается от бревна») [dud az konde barkhizad], غیر مرد پیر سرلشکر مباد (букв. «генералом может быть только старик») [gheyre marde pir sarlashkar mabad], هر چه کهنهتر، بهتر (букв. «чем старше, тем лучше») [har che kohnetar behtar].

Эти выражения подчеркивают важность жизненного опыта и мудрости, которые приходят с возрастом, и указывают на то, что именно накопленный опыт делает человека более ценным и успешным в жизни.

4. Фразеологизмы с общим значением «мудрость»:

پیری، سفری است به سوی دانایی بیشتر (букв. «старость — это путь к большей мудрости») [piri — safari ast be suye danaii bishtar], پیری هر کسی، پایان دانایی نیست (букв. «старость не является концом мудрости ни для кого») [piri har kasi payane danaii nist], پیر داناست و جوان توانا (букв. «старый мудр, а молодой способен») [pir danast va javan tavana], پیر که شد، راه میشناسد (букв. «когда он стар, он знает путь») [pir ke shod rah mishenasad], سخن پیران بود دلپسند (букв. «слова старших были приятны») [sokhan piran bovad delpasand], تدبیر از پیر جنگ از جوان (букв. «мудрость стариков, война молодых») [tadbir az pir jang az javan], لب پیر با پند، نیکوتر است (букв. «уста старика лучше советовать») [labe pir ba pand nikutar ast], سخن بزرگان شنیدن، ادب است (букв. «прислушиваться к словам старших, это вежливость») [sokhan bozorgan shenidan adab ast], زسودای بزرگان هیچ کس نقصان نمی بیند (букв. «никто не видит недостатков в щедрости старейшин») [ze sodaye bozorgan hich kas naghsan nemibinad], رای پیر از بخت جوان به (букв. «мнение стариков лучше удачи молодых») [raye pir az bakhte javan beh], یک سر و گردن بالاتر بودن (букв. «на голову выше») [yek sar va gardan balatar budan].

Эти выражения подчеркивают ценность мудрости, полученной с возрастом, и важность уважения к старшим в культуре. Мудрость ассоциируется с жизненным опытом, а старость рассматривается как этап, когда знания и понимание достигают своего пика.

Таким образом, в целом отношение к старшим, выраженное в семантике фразеологизмов, пословиц и поговорок, в русской и персидской лингвокультурах во многом совпадает и сводится к требованию уважать старших. Различие заключается в том, что в русской языковой картине мира прослеживается также отрицательная оценка недостатков поведения, свойственных отдельным представителям старшего поколения.

Литература

1. Амид Х. Толковый словарь персидского языка. — Иран, Тегеран: Энтешарат Рахе рошд, 2022. — 1088 с. (на перс. яз.).
2. Анвари Х. Фразеологический словарь «Сохан». — Тегеран: Сохан, 2005. (на перс. яз.).
3. Аристова Т. С., Ковшова М. Л., Рысева Е. А., Телия В. Н., Черкасова И. Н. Словарь образных выражений русского языка / под ред. В. Н. Телия. — М., 1995.
4. Блинова И. С. Концепт «старость» в русской и немецкой лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 2009. — 22 с.
5. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / сост. И. С. Брилева, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, И. В. Зыкова, С. В. Кабакова, М. Л. Ковшова, В. В. Красных, В. Н. Телия (ответственный редактор). — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006.
6. Карасик В. И. Язык социального статуса. — М.: Институт языкознания АН СССР, 1991. — 495 с.
7. Крючкова Н. В. Концепты возраста (на материале русского и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Саратов, 2003. — 23 с.
8. Молотков А. И. Фразеологический словарь русского языка. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — 543 с.
9. Рубинчик Ю. А. Персидско-русский словарь. — М.: Русский язык, 1970.
10. Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. — М.-Л.: Академия наук СССР, 1950–1965. (ССРЛЯ).
11. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т.
12. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. — М.: Астрель: АСТ, 2008. — 828 с.

Dareyni Maryam

Pushkin State Russian Language Institute

**THE ATTITUDE TO ELDERS IN THE RUSSIAN AND PERSIAN
PHRASEOLOGY**

Abstract: The paper deals with attitude to elders in Russian and Persian language and culture on the material of proverbs and phraseological phrases. The types of edification in the content of the compared units are described. In general, the requirement to treat respectfully the representatives of the older generation in Russian and Persian linguistic consciousness coincides. The difference between the cultures consists in a certain criticism of inappropriate behavior of elderly people in Russian mentality, we have not met such examples in Persian proverbs.

Keywords: phraseology, proverb, seniority, Russian language, Persian language.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СООТВЕТСТВИЯ ЗАПРОСАМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: новое поколение студентов, получившее название поколение *Зет*, и поколение *Альфа*, отличается от предыдущих поколений. Представителям этого поколения свойственен совершенно иной подход к получению информации и обучению. Это представляет собой вызов уже имеющимся методическим подходам и комбинациям, а также успешно существующим учебным пособиям. В данной статье на примере двух известных учебных пособий представлен их сравнительный анализ на предмет соответствия запросам поколения *Зет* и *Альфа*, а также предложены рекомендации для создания учебных материалов при работе со студентами нового поколения.

Ключевые слова: поколение *Альфа*, учебные пособия, РКИ, методика.

В ближайшие годы студентами станут люди, родившиеся в 2010-х. Поколение, которое вслед за поколением *Зет* (зумеров), получило название поколение *Альфа*. Это дети, буквально родившиеся с гаджетами в руках и безлимитным доступом к Интернету. Их отличает постоянная включенность в виртуальный мир, интернет-общение, а также использование новейших технологий, таких как возможности ИИ (искусственного интеллекта). Это, в свою очередь, порождает неспособность к критическому мышлению (отличить реальную информацию от «фейка»), нежелание запоминать большой объем информации (ведь Интернет всегда под рукой), неспособность к длительной концентрации внимания (нынешние видео, называемые «рилз», редко длятся больше минуты) и использование искусственного интеллекта для выполнения заданий (чат «джипити» или любой голосовой помощник, по типу Алисы, легко найдет ответ практически на любой вопрос). Кроме того, поколение *Альфа* сверхэмоционально, ранимо и склонно к личностным расстройствам.

Все эти факторы нужно учитывать при обучении, иностранному языку в том числе. Старые методы и устаревшие учебники (много текста, мало картинок) больше не являются эффективными. Освоение иностранных языков теперь происходит также посредством приложений, сайтов, интернет общения, просмотра видео и т. д. То есть можно сказать, что, если ранее учебник был основным средством в процессе изучения языка, теперь у него есть много разных «конкурентов».

Необходим совершенно иной подход к презентации лексико-грамматического материала. «Основной психологической особенностью зетов и частично альфа стало формирование клипового мышления как способности краткосрочного восприятия окружающего мира и информации на основе посылы воплощенного в форме видеоклипа. Отсюда и феномены музыкальных роликов и видеоклипов, и лента теле-новостей» [4: 121].

Э. Г. Азимов в исследовании говорит о необходимости следовать глобальному технологическому прогрессу: «Опыт создания и использования электронных учебников позволяет сформулировать следующие педагогические требования:

1. Ориентация на целевые группы пользователей, выбор компьютерной технологии, соответствующей целям и задачам обучения. 2. Организация дистанционного взаимодействия учащихся с преподавателем и пользователей группы между собой (вебинары, форумы, «Скайп», электронная почта, социальные сети). 3. Использование различных моделей проведения занятий: видеолекция, практическое занятие (онлайн-урок) с преподавателем, обсуждение материалов (в социальных сетях), вебинар, проектные технологии. 4. Возможность встраивания отдельных материалов онлайн-курсов в традиционные формы обучения: классно-урочные или лекционно-семинарские занятия. 5. Использование разнообразных средств контроля результатов обучения (тесты, устное общение, анализ письменных работ), а не только формализованного контроля» [1: 49].

Если мы обратимся к существующим пособиям по РКИ, которые широко используются в университетах, и проанализируем их с точки зрения актуальности при работе с новым поколением студентов, становится заметно, что некоторые из них не отвечают запросам и особенностям восприятия информации у представителей поколения Зет и особенно Альфа.

Для сравнительного анализа мы предлагаем рассмотреть два известных и популярных учебных пособия по русскому языку как иностранному на предмет подачи грамматического, лексического и текстового материала: «Дорога в Россию» [2] и «Точка.ру» [3].

1. Презентация грамматического материала. «Дорогая в Россию» при подаче новой грамматической темы дает максимально подробные таблицы и схемы, однако они при этом выглядят перегруженными и тяжелыми для восприятия. В «Точке.ру» подача грамматики более лаконична, там нет подробных правил, только лексико-грамматические модели и краткие схемы. Это требует больше объяснений от преподавателя, но при этом такая подача кажется легкой, что важно для поколения Альфа. К тому же, эмпирическим путем с помощью преподавателя можно вывести правило, что добавляет условно-игровой элемент. Обобщая, можно сказать, что для студентов нового поколения практика важнее теории, они не склонны заучивать длинные правила и разбираться в сложных таблицах. Основное требование к подаче грамматического материала: краткость, максимальная схематизация и алгоритмизация.
2. Грамматические упражнения на закрепление нового учебного материала. В пособии «Дорога в Россию» много разнообразных упражнений, однако сами задания не всегда понятны студентам. Стоит отметить еще одну особенность обучения поколения Зет и Альфа: им необходимы четкие инструкции и алгоритмы, поэтому каждое задание должно сопровождаться примером или четкими инструкциями. Представители нового поколения не будут делать много однотипных «дриллинговых» упражнений. Пособие «Точка.ру» отражает эту тенденцию, поэтому непосредственно грамматических упражнений буквально два-три на определенную тему. Основное закрепление происходит через коммуникативные задания. Таким образом, можно сказать, что в учебнике нового поколения нет места объемным и массивным упражнениям по грамматике.

3. Подача текстового материала. Как уже было сказано, у представителей поколения Альфа сформировано клиповое мышление, подразумевающее максимально краткую подачу материала с быстрой кульминацией и развязкой. Поэтому «лонгриды» (от английского «long read» — долго читать) и длинные видеолекции у них не вызовут интереса. Длинные тексты лучше делить на части. При этом после каждой части можно выполнять небольшое задание. Тексты в «Дороге в Россию», несомненно, интересны, однако довольно объемны, часто лишены предтекстовой работы (подведение к теме и идее текста), а новая лексика для текста представлена несколькими единицами (чаще всего глаголами) и не выделена в самом тексте. Учитывая сложности с концентрацией внимания у представителей нового поколения, сложно представить эффективную работу с данными текстами. Напротив, тексты в пособии «Точка.ру» визуально разделены на части, новые лексические единицы выделены в предтекстовую работу и выделены цветом в самом тексте. Предтекстовая работа также включает в себя вопросы, подводющие к тому, о чем будет говориться в тексте и выводющие в коммуникацию.
4. Подача лексического материала. В пособии «Точка.ру» хотелось бы отметить не только максимальную визуализацию лексики, где это возможно, но также введение фразеологизмов, поговорок и пословиц, что приближает учебник к живой речи. В «Дороге в Россию» часто учебные диалоги не совсем актуальны в реальной жизни.

Подводя итог, можно сказать, что учебное пособие «Точка.ру» ближе к соответствию тому, как новое поколение студентов воспринимает информацию и изучает иностранные языки. Это ни в коем случае не умаляет методических преимуществ пособия «Дорога в Россию», однако, чтобы учебный процесс был по-настоящему эффективным, следует учитывать потребности и способности обучающихся. В заключение хотелось бы еще раз отметить те особенности, которые помогут сделать учебные материалы привлекательными для нового поколения Зет и Альфа:

1. Визуализация и мультимедиа. Больше иллюстративного материала, коротких видео, использование разных цветов при подаче информации.
2. Разделение большого текстового материала на части с притекстовыми заданиями (как вы думаете, что будет дальше? (если речь идет о сюжетном тексте). Новое поколение — в том числе поколение детективных сериалов, поэтому ценит интригу и возможность догадываться.
3. Разнообразие лексико-грамматических упражнений (как вариант, чередование тестов множественного выбора с заданиями на образование правильной формы).
4. Геймификация. Достаточно много говорится сейчас об игровой подаче лексико-грамматического материала. Можно использовать квесты, кроссворды, командные игры и т. д.
5. Возможность самооценивания. Поколение Альфа отличается повышенной эмоциональной восприимчивостью к критике, поэтому наличие после каждого пройденного урока шкалы оценки пройденного материала позволит студенту самому понять, что именно ему удалось или не удалось освоить. Например, в пособии «Точка.ру» в конце каждого урока есть раздел «Что я могу сказать?», в котором представлены пройденные лексико-грамматические модели. Можно

также добавить к каждой модели шкалу оценки от 1 до 5 (например, «я могу описать людей и предметы вокруг себя»).

По подсчетам ученых, численность поколения Альфа к 2025 году будет составлять 2,5 миллиарда человек, а это значит, что игнорировать их потребности в новом учебном подходе не получится.

Литература

1. Азимов Э. Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. — 2020. — Т. 18. — № 1. — С. 39–53.
2. Антонова В. Е. Дорога в Россию [Текст]: учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. — СПб.: Златоуст, 2024. — 344 с.
3. Долматова О. А. Точка Ру = Tochka Ru [Текст] = Tochka Ru: russian course. A1 textbook+workbook. В 2 книгах / Olia Dolmatova, Ekaterina Novacas. — М.: Перо, 2021. — 294 с.
4. Мартынова М. А., Николенко Е. Ю. Современные учебники РКИ: опыт анализа. / Modern textbooks of Russian: analysis experience // Reosiahag: Journal of Institute for Russian Studies. Chungbuk National University. Международный журнал (Южная Корея), 러시아학. — 2016. — № 12. — С. 107–133.

Dzhoshevskaya N. S.

Pushkin State Russian Language Institute

ANALYSIS OF MODERN TEACHING AIDS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF THEIR COMPLIANCE WITH THE NEEDS OF THE NEW GENERATION OF STUDENTS

Abstract: The new generation of students, called “generation Z” and generation “A”, differs from previous generations. Representatives of this generation are characterized by a completely different approach to obtaining information and learning. This is a challenge to existing methodological approaches and combinations, as well as successfully existing teaching aids. In this article, using the example of two well-known teaching aids, their comparative analysis is presented for their compliance with the needs of generations Z and Alpha, and recommendations are offered for creating teaching materials when working with students of the new generation.

Keywords: generation Alpha, teaching aids, RFL, methodology.

ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ НСВ И СВ В ЯЗЫКЕ БАМАНАН В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В МАЛИЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: в статье рассматриваются способы выражения значений русских глаголов НСВ и СВ в родном языке учащихся малийской аудитории (баманан); сравниваются способы выражения значения употребления глаголов НСВ и СВ в русском языке и в языке баманан; анализируются трудности в усвоении видовых форм русского глагола НСВ и СВ у малийских учащихся — носителей языка баманан, и, наконец, предлагаются методические рекомендации по уменьшению интерференции малийских учащихся — носителей языка баманан при изучении русских глаголов НСВ и СВ.

Ключевые слова: глагол, НСВ, СВ, способы выражения, язык баманан.

Система русского языка, особенно его грамматики, — одна из самых сложных в мире, поэтому овладение ею вызывает большую трудность у носителей других языков, в том числе языка баманан. Наличие в этой системе категорий вида (НСВ и СВ), их временные формы и значения употребления отсутствуют в языке баманан, как и в других языках. Понятие категории вида является новым для малийской аудитории: это объясняется тем, что такое понятие в языке баманан либо выражается по-другому, либо просто отсутствует. Хотя многие исследователи, как иностранные, так и малийские, занимались раньше этой проблемой, она до сих пор существует.

Цель данного исследования — выявить спектр значений, выражаемых видовременными формами русского глагола в языке баманан; рассмотреть возможности передачи этих значений в языке баманан; выявить трудности, проявляющиеся у малийских учащихся-носителей языка баманан, и разработать методические рекомендации для преодоления этих трудностей.

В работе используется метод комплексного лингвистического описания, включающий приемы обобщения, сравнения, интерпретацию, и классификацию при сравнении выражения значений видов русского глагола; анкетирование и интервью для выявления трудностей, появляющихся в малийской аудитории при изучении категории вида, тестирование и апробация предложенных методических рекомендаций.

Общеизвестно, что в истории преподавания русского языка как иностранного категория глагольного вида традиционно является одной из самых трудных для иностранцев. В восприятии иностранца, еще только начинающего изучать виды, категория вида предстает очень неоднородной, «лоскутной», «разношерстной», речь идет о «пестроты» и разнородности типов видового употребления [8: 102].

Караванов А. А. выделил 4 типа видового употребления:

Первый тип видового употребления относится к контекстам, в которых замена вида категорически невозможна. Например, посмотрим эти два предложения: Не надо опоздать и не надо опаздывать (последнее предложение — правильное, а первое — не правильное) [3: 3].

В языке баманан такое значение выражается средством вспомогательного глагола. Приведем примеры такого выражения значений употребления на языке баманан.

Русский язык: «Не надо спать на уроке» (Глагол НСВ).

Язык баманан: «*Kana sunoko kalanso kono fyew*».

Второй тип видового употребления касается контекстов, в которых виды выражают «аспектуальное значение». Аспектуальные значения являются значениями, отражающими особенности протекания действия: однократность, повторяемость, процессность, одновременность, последовательность и др. Такие значения вида называются основными и первичными [3: 3].

В данном случае можно заменить НСВ на СВ и при этом аспектуальная картина события или действия меняется, иными словами, — меняется объективное содержание предложения или сама ситуация меняется.

Примеры:

«Когда он обедал, он смотрел на часы» (одновременно, поэтому НСВ).

«Когда он пообедал, он посмотрел на часы» (последовательность, поэтому СВ).

Выражение этих значений и их эквиваленты в языке баманан можно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Аспектуальные значения употребления НСВ и СВ русских глаголов и их эквиваленты в языке баманан

Выражение значений употребления НСВ и СВ в русском и в языке баманан			
Значения употребления	Русский язык (РЯ)	Язык баманан (ЯБ)	Примеры
Повторяемость	НСВ	С помощью « be » и « kun be »	РЯ: «Он ходил на рынок каждый день» ЯБ: « <i>A kun be taa sugula don o don</i> » (прошедшее время). « <i>A be taa sugula don o don</i> » (настоящее время).
Процессность	НСВ	С помощью « be ka » или « tun be + глагол + nan »	РЯ: «Он писал письмо». ЯБ: « <i>A tun be gafe sebe nan</i> » (прошедшее время). « <i>A be ka gafe sebe</i> » (настоящее время).

Выражение значений употребления НСВ и СВ в русском и в языке баманан			
Значения употребления	Русский язык (РЯ)	Язык баманан (ЯБ)	Примеры
Одновременность	НСВ	С помощью «la» после первого глагола и « tun be ka » перед дополнением второго предложения	РЯ: <i>«Когда она готовила еду, она пела».</i> ЯБ: <i>«K'a to dumini tobila, a tun be ka donkili da».</i>
Однократность	СВ	С помощью « ye »	РЯ: <i>«Он прочитал книгу».</i> ЯБ: <i>«A ye gafe kalan».</i>
Последовательность	СВ	С помощью kobila: « len » после первого глагола и « ye » перед дополнением второго предложения	РЯ: <i>«Когда она приготовила еду, она пообедала».</i> ЯБ: <i>«A tila len tobilila, a ye dumini ke».</i>

Таблица 1 показывает, что значения повторяемости, процессности, одновременности, последовательности и однократности действия глаголов НСВ и СВ русского языка выражаются в языке баманан с помощью вспомогательных глаголов, называемых в языке баманан «Dagne demenan- tun be», «tun be ka», «gnebla- ye-» и «kobila- -nan, -la и -len».

Таким образом, в языке баманан при выражении указанных выше перечисленных значений, используются вспомогательные глаголы, показывающие характер действия.

Третий тип значения употребления видовых пар глаголов русского языка является модальными значениями употребления. Это касается следующих значений: возможность/невозможность; разрешение/запрещение; долженствование т. д. [9: 45]. Приведем примеры.

Значение запрещения:

«В аудиторию нельзя входить, там идет экзамен» (входить НСВ). В данном предложении, речь идет о запрещении.

Значение невозможности совершения действия:

1. «В аудиторию нельзя войти: она закрыта на ключ» (войти СВ). А этом предложении, говорится о невозможности совершения действия с глаголом СВ [2: 56].

Такие значения употребления НСВ (возможности, разрешения, долженствования) и СВ (невозможности, запрещения) выражаются в языке баманан одинаковыми вспомогательными глаголами.

Употребление глаголов СВ и НСВ в значении возможности/невозможности; разрешения/запрещения; долженствования и их эквивалента в языке баманан

Значения действия	Русский язык (РЯ)	Язык баманан (ЯБ)	Примеры
Возможность	НСВ	(be)Se ka+гл	РЯ: «Можно <i>входить</i> ?» ЯБ: «M'be se ka don?»
Невозможность	СВ	Te se ka+гл	РЯ: «Нельзя <i>войти</i> ». ЯБ: «N'te se ka don».
Разрешение	НСВ	(be)Se ka+гл	РЯ: «Заходи <i>те</i> !» ЯБ: «I be se ka don!»
Запрещение	СВ	Te se ka+гл или kana+ гл	РЯ: «Нельзя <i>зайти</i> !» ЯБ: «kana don!»

Таблица 2 показывает, что при выражении перечисленных выше значений употребления СВ и НСВ русского глагола в языке баманан используются вспомогательные глаголы, добавляющиеся к глаголу. Таким образом, глагол никакой роли не играет при выражении таких значений.

В следующий тип употребления видов русского глагола входят контексты, в которых выражаются модусные значения. В данных контекстах значение употребления НСВ отличается от значения употребления СВ субъективным характером действия.

Рассмотрим следующий диалог в качестве примера:

— Я не могу заснуть.

— Тебе **дать** снотворное? (глагол СВ)

— Не знаю. Вообще-то это вредно.

— Так все-таки: **давать** или не **давать**? (глагол НСВ)

Тут употребление СВ или НСВ зависит от намерения говорящего, например, в первом вопросе можно сказать: «Тебе **давать** снотворное?», как и во втором можно сказать «**дать** или не **дать**» [3: 5]

В языке баманан такие значения употребления СВ и НСВ, как в предыдущих таблицах, выражаются вспомогательными глаголами. В некоторых ситуациях в языке баманан эти значения выражаются одной и той же формой, т. е. не различаются [12: 40].

«Тебе **дать**» или «тебе **давать**» выражаются в языке баманан: **k'a di**.

«**Давать**» или «не **давать**» — **K'a di**.

Помимо перечисленных выше значений употребления видов русского глагола, существуют и другие значения у русских глаголов НСВ и СВ, например, результативное значение употребления. Это когда в большинство случаев СВ указывает на результат действия или когда НСВ выражает отсутствие действия. Есть также случаи, когда употребляют СВ или НСВ по тенденции или по правилам.

В языке баманан при выражении значений употребления НСВ или СВ глагол играет нейтральную роль, т. е. не указывает на характер действия: для этого используются вспомогательные глаголы [7: 25].

Посмотрим следующие примеры выражения значения употребления СВ и НСВ. Предложение «*Дети играли два часа*» в языке баманан выражается следующим образом: «*Demisenw tun be tolan tannan neke kagne fila kono*».

А предложение «*Ученики прочитали книгу за два часа*» в языке баманан выглядит так: «*Kalandenw ye gafe kalan kaban neke kagne fila kono*».

В этих предложениях носители языка баманан добавляют «**kono** и **kaban**», «**kono**», которые означают «**в течение**», а «**kaban**» — «**до конца**». Это объясняется тем, что и глагол, и вспомогательный глагол «*Ye*» не могут выражать такое значение, поэтому надо добавить слово «*Kaban*», чтобы выразить это значение.

Таких вспомогательных глаголов в языке баманан много; они употребляются с любым типом глаголов, чтобы показывать характер действия, движения, события и т. д.

Таким образом, проведенный анализ доказывает, что в языке баманан глагол никак не может характеризовать действие, явление, событие и движение. Его функция в предложении очень ограничена. Для того чтобы охарактеризовать действие, событие явление и т. д., используются другие вспомогательные глаголы, называемые в языке баманан (**kobila**, **gnebila**, **gnenoro**, **konoro**), которых много и в языке баманан, и в других национальных языках ветви Манде [13: 45].

При изучении видов русского глагола необходимо с первых шагов урока обратить внимание учащихся на то, что таких понятий (совершенного и несовершенного видов глагола) не существует у глаголов языка баманан, потом после объяснения их значения в русском языке, следует объяснить их способы выражения в родном языке учащихся (баманан), такой метод мог бы помочь учащимся понять значения и особенности употребления НСВ и СВ, что облегчает дальнейшее овладение видами русского глагола.

На продвинутом этапе на базе упражнений важно опираться на «грамматико-переводной метод при выполнении устных и письменных заданий. К сожалению, многие малийские студенты оканчивают университет, не умея правильно использовать НСВ и СВ, т. е. вместо НСВ используют СВ и СВ вместо НСВ. Такие ошибки, по нашему мнению, являются следствием недостаточной практики, низкого уровня владения языком преподавателей и отсутствия качественных материалов, что свидетельствует об актуальности дальнейшего изучения данной проблемы и необходимости разработки методических материалов как для преподавателей РКИ в Мали, так и для их обучающихся.

Таким образом, значения видов глагола в русском языке и особенности их употребления в языке баманан отличаются: в языке баманан значения глаголов НСВ и СВ выражаются не глаголом, а посредством других слов, называемых в языке баманан *waledemenan* (вспомогательный глагол). Кроме того, в языке баманан глагол никак не может характеризовать действие, событие, явление т. д. Это различие в системах русского языка и языка баманан затрудняет овладение формами и правилами употребления видов русского глагола. Предложенные в данной работе рекомендации помогут преподавателям и студентам Мали преодолеть эти трудности.

Литература

1. Азимов Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2018. — 496 с.
2. Аспектное изучение русского языка в иностранной аудитории: учебное пособие / Л. Л. Вохмина, О. А. Ильина, Ю. М. Науменко, О. Н. Халеева. — 2-е изд. — М.: Ай Пи Ар Медиа, 2024. — 240 с.
3. Караванов А. А. Виды русского глагола: значение и употребление. Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык. — 3-е изд. — М.: Русский язык. Курсы, 2005. — 176 с.
4. Русский язык в Африке: новый проект для преподавателей-русистов [Электронный ресурс] // Русский мир: информационный портал. — URL: <https://russkiymir.ru/publications/293467/> (дата обращения: 18.02.2025).
5. Русский язык для всех: [Учебник / О. П. Башилова, Н. А. Федянина, Е. М. Степанова и др.]; Под ред. В. Г. Костомарова. — 14-е изд., стер. — М.: Рус. яз., 1990. — 303 с.
6. Русский язык для всех: Давайте поговорим и читаем / [З. А. Богданова, Н. Д. Бурвикова, Н. С. Ожегова, Г. П. Сухина]; Под ред. В. Г. Костомарова. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 1988. — 326 с.
7. Сковрцова Г. Л. Употребление видов глаголов в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык — 5-е изд. — М.: Рус. яз. Курсы, 2005. — 136 с.
8. Сокол М. А., Лукьянова К. А. Особенности преподавания русского языка в африканской аудитории // Морозовские чтения: Междунар. науч.-практ. Семинар. — Иваново: Ивановский государственный университет, 2022. — С. 151–156.
9. Токина А. И. Русский глагол и его формы. Учебное материала по грамматике: учеб. пособие / А. И. Токина. — 3-е изд., доп. — СПб.: С.-Петерб. ун-т, 2022. — 250 с.
10. Dynamique des langues locales et de la langue française au Mali: un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1988 et 2002), Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 46 p., p. 20–21.
11. La langue maternelle indique la langue parlée par la mère du répondant et par conséquent, celle dans laquelle ce dernier a été socialisé dès l'enfance. C'est la première langue apprise par le répondant durant son enfance [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.rulangclub.ru/2018/01/verbs-of-motion-part-1.html.url> (дата обращения: 13.05.2023).
12. Mali. — URL: <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm> (дата обращения: 06.02.2025).
13. What Languages Are Spoken In Mali? // WorldAtlas. — URL: <https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-mali.html> (дата обращения: 10.02.2025).

**EXPRESSION OF MEANINGS OF RUSSIAN IMPERFECTIVE
AND PERFECTIVE VERBS IN THE BAMANAN LANGUAGE
IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
TO THE MALIAN AUDIENCE**

Abstract: The article analyzes the methods of comparing Russian imperfective and perfective verbs in the native language of students of Malian cuisine (Bamanan); compares the ways of expressing the meanings of using imperfective and perfective verbs in English and in the Bamanan language; analyzes the difficulties in determining the aspectual forms of the Russian imperfective and perfective verbs in Malian students who are native Bamanan speakers and, finally, methodological recommendations for reducing the interference of Malian students who are native Bamanan speakers when studying Russian imperfective and perfective verbs.

Keywords: verb, imperfective, perfective, modes of expression, Bamanan language.

РОМАНТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В «ТАИНСТВЕННЫХ» ПОВЕСТЯХ И. С. ТУРГЕНЕВА

Аннотация: в работе анализируются «таинственные» повести И. С. Тургенева «Собака», «Рассказ отца Алексея», «После Смерти» («Клара Милич») в контексте романтической традиции. Обращение Тургенева как одного из ключевых писателей-реалистов XIX века к романтизму обуславливается целью раскрытия внутреннего мира человека. В представленных повестях Тургенев обращается к наиболее значимым и узнаваемым мотивам, образам, принципам изображения действительности в традиции романтизма. Писатель использует в повестях опыт авторов прошлого века: В. А. Жуковского, В. Ф. Одоевского, Н. В. Гоголя, А. Погорельского, прибегает к творчеству западных романтиков: И. В. Гёте, Т. А. Гофмана. В ходе исследования делается вывод, что в «таинственных» повестях Тургенева представлен синтез романтического и реалистического художественного метода с целью реализовать замысел автора — отразить не только особенности внешнего мира, но и обличить тяготы человеческой души.

Ключевые слова: И. С. Тургенев, «таинственные» повести, романтизм, реализм.

В отечественной и мировой литературе И. С. Тургенев известен как талантливый писатель-реалист, запечатлевший исторические и духовные особенности России XIX столетия. В литературных работах Тургенев смело обличал нравственные пороки времени, поднимал социальные проблемы общества. Он был летописцем своей эпохи, создателем «Русской социально-психологической повести и социально-психологического романа» [5: 3]. По справедливому замечанию, М. А. Петровского: «Тургенев — поэт действительности, притом действительности здешней, земной, поэт окружающей его жизни» [3: 70]. Однако ряд исследователей, занимавшихся изучением творчества писателя, подчеркивали интерес Тургенева к романтическим сочинениям. Так, во многих реалистических произведениях писателя мы можем увидеть романтические фабулу, эпизоды, героев, символы. Тургенев изучал работы немецких философов И. В. Гёте, Ф. Ницше, А. Шопенгауэра, увлекался литературой западных авторов Т. А. Гофмана, Э. А. По, П. Кальдерона. В переписке с Т. Н. Грановским от 4 (16) декабря 1839 года Тургенев пишет: «Я все не перестаю читать Гёте. Это чтение укрепляет меня в эти вялые дни. Какие сокровища я беспрестанно открываю в нем!» [2]. Среди Отечественных писателей Тургенева интересовало творчество В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, В. Ф. Одоевского, Н. В. Гоголя, А. Погорельского. В художественном воспитании писателя особое значение отдавалось не только классическим образцам русской литературы, но и немецкому романтизму, философии.

В середине XIX века прослеживается синтез романтических и реалистических художественных принципов. И. С. Тургенев понимал романтизм как явление необходимое для постижения потаенных загадок души. В переписке

348 | с А. В. Дружинином от 11 ноября 1856 года автор открыто заявляет о своем мнении о данном направлении: «но вот какая разница между нами; для Вас все это направление — заблуждение, которое следует искоренить; для меня оно — неполная Истина...» [1]. Для Тургенева как писателя было не менее важно показать не только реальную картину жизни, но и описать чувства людей своего времени. Именно через чувственную, неосозаемую сторону бытия можно понять подлинную природу человеческой души. Так, в начале 1860-х годов И. С. Тургенев-реалист создает ряд художественных произведений, в центре которых представлено описание мистических, иррациональных событий, непостижимых тайн психологического мира человека. В литературоведении эти произведения получили название «таинственные» повести. Они ярко выделяются и отличаются от привычных реалистических романов писателя. М. А. Петровский обуславливал природу представленных повестей мировоззрением самого автора. Тургенев видел и осознал связь необыкновенного, таинственного, страшного и поэтического, художественного. Писатель верил, что иррациональное более реально, нежели действительное: «Тургенев в окружающей его жизни видел две сферы бытия, две стихии: одну — стройную, логически ясную, гармонирующую с рациональным и другую — иррациональную...» [3: 73].

В рамках нашего исследования мы рассмотрим романтическую традицию в «таинственных» повестях: «Собака» (1866 год), «Рассказ отца Алексея» (1877 год) и «После смерти» («Клара Милич» 1882 год).

В «таинственной» повести «Собака» Тургенев описывает повседневную бытовую обстановку, в которую вторгаются фантастические явления. Л. В. Пумпянский определял жанр произведения как «бытовой сказовый анекдот» [4]. При помощи описания сниженной речи и бытовых деталей писатель стремился воссоздать самобытную культуру России, в которой тесно переплетаются обыденная жизнь тихих поселений и неизведанные потусторонние силы. В повести мы можем видеть романтическую традицию сказок Э. Т. Гофмана и повести А. А. Погорельского «Лафертовская маковница», в реальный, осязаемый мир вторгаются фантастические явления.

Сюжет описывает мистическое событие из жизни мелкого помещика Порфирия Капитоныча: по ночам герой слышит шорох, издаваемый невидимой собакой. Это явление помещик расценивает как предостережение о предстоящем несчастье. Тургенев создает эффект двоемира:

*«Но на следующую **ночь** — вообразите! — тоже самое повторилось. И как есть собака: так вот и слышно, как она дышит, как зубами по шерсти перебирает, как блох ищет...»* [6: 501].

*«А только с той самой **ночи** в течение шести недель та же история со мной повторялась»* [6: 501].

Особое внимание заслуживает психология героя. Шум, который якобы издает собака, может трактоваться как зов души Порфирия Капитоныча, предупреждающая его об опасности. В финале произведения собака, ценой своей жизни, спасает Порфирия Капитоныча от бешеного пса. Сам Тургенев верил в символы и знаки, в предчувствие:

«Это есть явление, а либо знамение; да ты этого не постигнешь: не твоего полета» [6: 504].

Мотив двоемирия и внутреннее предчувствие опасности сближает повесть «Собака» с романтической традицией Гофмана и Погорельского.

В «таинственной» повести «Рассказ отца Алексея» Тургенев вновь обращается к традиционной особенности романтизма. Писатель вводит бытовую историю в контекст вечной борьбы сил добра и зла. Сюжет рассказывает читателям о горе отца Алексея, потерявшего сына Якова при необъяснимых обстоятельствах. Реальные и мистические события переплетаются в единое повествование. Злой дух преследует душу Якова и в конце забирает ее. Тургенев обращается к мифологическому представлению о потусторонних силах:

«В лес гулять ходил — да встретил там некоего зеленого старичка, который со мной много разговаривал и таки мне вкусные орешки дал!» [6].

«а у самого лицо такое, что я даже ужаснулся! Страшное, темное, не человеческое слово! Щеки эта подтянула, скулы выпятились, кости да кожа, голос как из бочки... Грозные, дикие, все по сторонам мечутся...» [6].

В описании злого духа писатель объединяет традиционные представления о Лешем, духе леса в мифологии славян, с религиозным видением лукавого в христианстве. Таинственный «старичок» мучает беззащитного сына отца Алексея, воздействует его разум, извращает душу, отворачивает от церкви:

«В церковь он, однако, ходил, но тоже не без странности: везде-то он суров да хмур — а тут, в церкви-то, все словно ухмыляется» [6].

Итак, используя романтический мотив двоемирия, явление потусторонних сил и глубокий психологизм героев Тургенев воссоздает балладную традицию В. Жуковского. В центре лироэпических произведений поэта стоит душа человека, которая сражается или же за которую сражаются потусторонние силы. Однако исход этого сражения всегда зависит от самого человека, от его силы воли, нравственной стойкости, чистоты и веры.

Обратимся к «таинственной» повести «После смерти» («Клара Милич»). Главным героем произведения является молодой дворянин Яков Аратов, застенчивый, неловкий, погруженный в исследования и науку. Он избегает вечеров, званых встреч и обедов. Герой противопоставляет себя шумному обществу, стремится к одиночеству. Тургенев противопоставляет Аратову его лучшего друга Купфера, стремившегося познать достоинства большого города. В этом противопоставлении автор продолжает традицию романтизма.

Пожалуй, одной из главных традиций романтизма является мотив сна. Писатель верил в мистическую природу сна и сам был, по воспоминаниям современников, талантливым сказителем и толкователем сновидений.

В повести «После смерти» сон является основным сюжетообразующим элементом. Отвергнув любовь гордой певицы Клары Милич, чей талант уже успел покорить московское общество, Аратов обрекает себя на страдания. Не в силах пережить отказ героя, Клара умирает, отныне ее призрак начинает преследовать Аратова во сне, а затем и наяву. Автор использует мотив сна, показывая, как любовь разрушает границы

350 миров. Используя мотив двоемирия, Тургенев, как писатель-реалист, так и не дает однозначного ответа, в каком из миров происходят встречи героев:

«Но он продолжал лежать без сна, с закрытыми глазами... И вот ему почудилось: кто-то шепчет ему на ухо. Это несомненно голос Клары! Галлюцинация слуха, — подумал он. Ему показалось, что кто-то стоит посреди комнаты, недалеко от него — и чуть заметно дышит. На пороге двери, показалась женская фигура. Клара! Перед ним стояла тетка...

— тебе дурной сон приснился» [6].

Однако сны героя выполняют и предсказательную функцию. Через сновидения Аратов предчувствует свою скорую гибель, его влечет призрак Клары, он осознает свою любовь к ней.

В конце повести Аратов погибает, таинственный призрак забирает его душу. Любовь смогла преодолеть пространство миров и воссоединиться.

Таким образом, наравне с господствующим в XIX веке направлением реализма продолжает существовать романтизм. Однако большинство писателей уже отходит от способа изображения действительности при помощи романтических образов, смещая фокус с внутреннего конфликта героя, с его переживаний и размышлений на конфликт внешний, в котором персонаж является неотъемлемой частью обыденного, земного мира. В творчестве И. С. Тургенева мы можем проследить традиции романтизма в «таинственных» повестях. Придерживаясь творческого наследия отечественных писателей (В. Жуковского) и западных авторов (И. В. Гёте, Т. А. Гофмана), Тургенев воссоздает особенности романтического направления: внимание к фольклорным образам, бытовой речи, подробное описание внутреннего мира героя, его переживаний, изображение двоемирия. Мастерски объединяя реалистические и романтические традиции в произведениях, автор описывает неповторимые сюжеты, способные объединить осязаемую действительность и эфемерный мир чувств, ощущений, мир души.

Литература

1. Дружинин А. В. Письма (1855–1858). Мемуары и переписка. Тургенев И. С. [Электронный ресурс]. — URL: https://www.gumfak.ru/otech_html/turgenev/memyari/083-169.html (дата обращения: 27.02.2025).
2. Переписка И. С. Тургенева [Электронный ресурс]. — В 2-х т. — Т. 1. — М.: Художественная литература, 1986. — URL: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_1840_perepiska_s_granovskim.shtml (дата обращения: 27.02.2025).
3. Петровский М. А. Творчество Тургенева: сборник статей / под ред. И. И. Розанова, Ю. М. Соколова // М. А. Петровский Таинственное у Тургенева. — М.: Задругл, 1920. — С. 38–50.
4. Пумнянский Л. В. Классическая традиция: Собрание трудов по истории русской литературы / Л. В. Пумнянский. Группа «таинственных» повестей. — М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 450–463.
5. Скуднякова Е. В. Фантастическое в поэтике «таинственных повестей» И. С. Тургенева: автореф. дис. канд. филол. наук. — Саранск, 2009. — 23 с.
6. Тургенев И. С. Собрание повестей и рассказов в одном томе / И. С. Тургенев. — М.: Э, 2018. — С. 992.

**THE ROMANTIC TRADITION
IN THE “MYSTERIOUS” NOVELS OF I. S. TURGENEV**

Abstract: The paper analyzes the «mysterious» stories of I. S. Turgenev «The Dog», «The Story of Priest Alexei», «After Death» («Klara Milich») in the context of the romantic tradition. Turgenev’s appeal, as one of the key writers of the 19th century, to romanticism is determined by the goal of revealing the inner world of man. In the presented stories, Turgenev turns to the most significant and recognizable motives, images, principles of depicting reality in the tradition of romanticism. The writer uses in his stories the experience of authors of the last century: V. A. Zhukovsky, V. F. Odoevsky, N. V. Gogol, A. Pogorelsky, and turns to the work of Western romantics: I. V. Goethe, T. A. Hoffmann. The study concludes that Turgenev’s «mysterious» stories present a synthesis of romantic and realistic artistic methods, with the aim of realizing the authors intention — to reflect not only the features of the outside world, but also to expose the hardships of the human soul.

Keywords: I. S. Turgenev, «mysterious» stories, romanticism, realism.

ВЛИЯНИЕ ПОЭЗИИ ХАФИЗА ШИРАЗИ НА ТВОРЧЕСТВО СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА: МОТИВЫ ЛЮБВИ, ПРИРОДЫ И ДУХОВНОСТИ

Аннотация: статья посвящена исследованию влияния творчества персидского поэта Хафиза Ширази на поэзию Сергея Есенина. Рассматриваются ключевые мотивы, объединяющие двух поэтов: любовь, природа, философские размышления о жизни и времени. Особое внимание уделено циклу Есенина «Персидские мотивы», в котором прослеживается диалог с восточной поэзией. Анализируются схожие образы и темы, а также различия в их восприятии: мистицизм Хафиза и земная, народная поэзия Есенина. Статья подчеркивает универсальность поэтического слова, способного преодолевать границы культур и эпох. Работа предлагает глубокий анализ, позволяющий понять, какие аспекты творчества Хафиза Ширази повлияли на поэзию С. Есенина и представляют интерес для литературоведов, любителей поэзии и всех, кто интересуется влиянием восточной поэзии на западную литературу.

Ключевые слова: Сергей Есенин, Хафиз Ширази, «Персидские мотивы», восточная поэзия, любовь, природа, философия, мистицизм, русская литература, персидская литература.

Серебряный век как одна из вершин мировой культуры занимает видное место в истории эстетики. Деятели Серебряного века создали новые философско-эстетические феномены, позволяющие противостоять бездуховности, идеологии общества потребления и вульгарной рациональности. Одним из центральных направлений в искусстве и культуре Серебряного века стал русский символизм, стремившийся синтезировать основные духовно-творческие тенденции европейской и русской культуры того времени. В философии русских символистов диалектическое единство «родного» и «вселенского» предстает основой грядущего духовного преобразования мира.

Сергей Есенин, один из самых ярких поэтов Серебряного века, всегда стремился выйти за рамки традиционной русской поэзии, ища вдохновение в культурах других народов. Особое место в его творчестве занимает увлечение восточной поэзией, в частности, творчеством великого персидского поэта Хафиза Ширази. Это влияние наиболее ярко проявилось в цикле стихов «Персидские мотивы», где Есенин не только воспевае красоту Востока, но и переосмысливает мотивы, характерные для поэзии Хафиза.

В письмах и воспоминаниях современников Есенин неоднократно упоминал о своем восхищении Хафизом. Он писал:

«Персия! Какой звонкий и сладкий край! Там поэзия льется, как вино, и каждый камень дышит древностью».

Мир поэзии Есенина, не смотря на сложность, многообразие и даже противоречивость его творчества, представляет собой неразрывную художественную ткань из образов, символов, картин, мотивов, тем. Одно и то же слово, многократно повторяясь, превращается в своеобразный есенинский символ, а, соединяясь с другими словами и образами, создает единый поэтический мир. Хафиз Ширази своим творчеством не оставил равнодушным С. Есенина, после знакомства с известной газелью классика, он по-своему представил турчанку:

*«Ну, а этой за движение стана,
Что лицом похожа на зарю,
Подарю я шаль из Хороссана
И ковер ширазский подарю»* [2: 140].

Хафиз Ширази в поэзии часто использует образы розы, соловья, вина и сада, которые становятся символами духовного поиска и мистического озарения. Его поэзия оказала огромное влияние не только на персидскую, но и на мировую литературу, вдохновляя поэтов разных эпох и культур.

Цикл «Персидские мотивы» (1924–1925) стал своеобразным диалогом Есенина с восточной поэзией. В этих стихах он создает образ идеализированного Востока, где переплетаются мотивы любви, природы и философских размышлений. Многие из этих тем напрямую перекликаются с поэзией Хафиза.

1. Образы природы:

У Хафиза природа часто становится метафорой внутреннего мира человека. Например:

*«Роза раскрылась, и соловей запел,
В саду любви вечная весна»* [4: 112].

Есенин в стихотворении «Шаганэ ты моя, Шаганэ...» также использует природные образы:

*«Я готов рассказать тебе поле,
Про волнистую рожь при луне»* [3: 21].

Здесь, как и у Хафиза, природа становится символом любви и красоты.

2. Любовь как высшая ценность:

Для Хафиза любовь — это не только чувство к земной возлюбленной, но и путь к божественному. Он пишет:

*«Любовь — это свет, что вечно горит,
И в сердце моем он никогда не остынет»* [4: 10].

Есенин, хотя и не разделяет мистицизм Хафиза, также возвышает любовь. В стихотворении «Руки милой — пара лебедей...» он создает образ идеальной возлюбленной:

*«Руки милой — пара лебедей —
В золоте волос моих ныряют»* [3: 14].

3. Философские размышления:

Хафиз часто размышляет о смысле жизни и быстротечности времени:

*«Жизнь — это миг, не упусти его,
Ищи смысл в каждом мгновении».*

Есенин в стихотворении «Не жалею, не зову, не плачу...» также обращается к этой теме:

*«Увяда́нья золо́том охваче́нный,
Я не буду́ больше́ молодо́м».*

А теперь рассмотрим второй пример: стихотворение из персидских мотивов С. Есенина, в котором рефрен — способ, который очень похож на роль радифа в персидской газели:

*«Возду́х прозра́чный и сини́й,
Выйду́ в цвето́чные ча́щи.
Пу́тник, в лазу́рь уходя́щий,
Ты не дойде́шь до пу́стыни.
Возду́х прозра́чный и сини́й.
Возду́х чи́стый и голу́бой.
Я пойду́ в цвето́чную ча́щу» [2: 123].*

Путешественник в уходящей лазури никогда не попадет в пустыню. Воздух чистый и голубой.

В этом стихотворении много повторений. Его движение основано на звуковой логике в его тонком взаимодействии с цветовым спектром, уникальным для Есенина. В то время как речитативное качество лирики присутствует во многих различных традициях, а рифмование в значительной степени характерно для мировой поэзии, этот рефрен напоминает некоторые персидские радифы, поскольку он повторяет целые слова (такие, как синий), а не группы звуков без семантического значения. Резонанс кобальтово-синего — специфического цвета, использованного в качестве рефрена в цитированных выше стихах — как в русской, так и в персидской поэтике, в таком контексте ассоциируется как с небом, так и с морем, усиливая связь.

Отмечая, что образы, взятые из синего цветового спектра, двенадцать раз повторяются в стихах о персидских мотивах, Абтин Голкар, иранский специалист по русской литературе, утверждает, что для Есенина цвет синий символизирует «небо или море», которое ничем не ограничено, в котором весь мир существует в состоянии «свободы». Эффект от разворачивания этого хроматического спектра похож на русском и персидском языках. Далее Есенин использует спектр желтого цвета таким образом, чтобы отразить поэтические ассоциации этого цвета в персидской поэтике. Для Хафиза золотой и медовый цвета обозначают противоположные качества. Точно так же для Есенина противопоставление этих цветов изображается как противопоставление «души и тела» и «духовности и материальности» [1].

Несмотря на схожесть мотивов, поэзия Есенина и Хафиза имеет существенные различия. Хафиз, будучи суфийским поэтом, видит в любви и природе путь к божественному началу. Его стихи наполнены мистицизмом и стремлением к духовному

озарению. Есенин же остается ближе к земной, народной поэзии. Его любовь к женщине, природе и Родине окрашена личными переживаниями и ностальгией.

Увлечение Сергея Есенина творчеством Хафиза Ширази стало важным этапом в его творчестве. Обращаясь к мотивам восточной поэзии, Есенин не только расширил границы своей поэтической вселенной, но и нашел новые способы выражения вечных тем — любви, природы и смысла жизни. Хотя Есенин и Хафиз принадлежат к разным культурам и эпохам, их поэзия объединена общим стремлением к красоте и гармонии. Это делает их диалог особенно ценным для понимания универсальности поэтического слова.

Таким образом, поэзию Хафиза Ширази и Сергея Есенина объединяет не только красота и чувственность, но и глубокий философский смысл. Их мотивы переплетаются в волшебном танце слов, принося мир и гармонию душе читателя. И хотя эти поэты жили в разные эпохи и в разных культурах, их стихи продолжают жить в сердцах людей, вдохновляя и озаряя новыми смыслами.

Литература

1. Гольц Т. М. К проблеме влияния таджикско-персидской литературы на русскую литературу 20–30 гг. XIX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Т. М. Гольц. — Душанбе, 1980. — 19 с.
2. Есенин С. А. Письма / С. А. Есенин. — М.: Художественная литература, 1977. — 415 с.
3. Есенин С. А. Шаганэ ты моя, Шаганэ... // Собрание сочинений: в 3 т. — М.: Художественная литература, 1970. — Т. 3. — С. 120.
4. Хафиз Ширази. Диван. Перевод с персидского / Ширази Х. — СПб.: Азбука-классика, 2005. — 200 с.
5. Ховзи Х. А. А. Персидские темы и мотивы в русской литературе первой половины XIX века / Халед Ховзи Абдул Амир // Вестник БДУ. — 2010. — Сер. 4. — № 1. — С. 31–35.

Odilkhoja D.

Tajik National University

A STUDY OF HAFIZ SHIRAZI'S POETRY ON THE WORK OF SERGEI YESENIN: MOTIVES OF LOVE, NATURE AND SPIRITUALITY

Abstract: The article is devoted to the study of the collective work of the Persian poet Hafiz Shirazi on the poetry of Sergei Yesenin. The key motives that unite the two poets are considered: love, nature, philosophical reflections on life and time. Particular attention is paid to Yesenin's cycle "Persian Motifs", which traces a dialogue with Eastern poetry. Common images and themes are analyzed, as well as differences in their perception: the mysticism of Hafiz and the earthly, folk poetry of Yesenin. The article provides the universality of the poetic word, capable of overcoming borders, cultures and eras. The work offers a deep analysis that allows us to understand what aspects of Hafiz Shirazi's work are based on the work of the Russian poet S. Yesenin, anticipating the interest of literary scholars, poetry lovers and anyone interested in the influence of Eastern poetry on Western literature.

Keywords: Sergei Yesenin, Hafiz Shirazi, "Persian Motifs", oriental poetry, love, nature, philosophy, mysticism, Russian literature, Persian literature.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНА «БЕЗОПАСНОСТЬ»/«安全» В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ РФ И КНР

Аннотация: в статье проведен сравнительный анализ термина «безопасность»/«安全» в юридическом дискурсе РФ и КНР на материале нормативно-правовых актов. Рассмотрены универсальные и специфические структурно-семантические и грамматические особенности употребления термина. Выявлены проблемы неоднозначности и расхождений в значении термина, затрудняющие межъязыковую юридическую коммуникацию и требующие лингвистического изучения.

Ключевые слова: безопасность/安全, юридический дискурс, лексико-семантический анализ, грамматические особенности.

В условиях глобализации особую значимость приобретает изучение лексико-семантических и грамматических характеристик юридических терминов, функционирующих в разных языках и правовых системах. Важность данных исследований обусловлена тем, что внешне аналогичные термины могут существенно различаться по семантике и грамматическим особенностям, что приводит к трудностям в их понимании и применении в контексте международного правового взаимодействия [2: 133].

Настоящее исследование посвящено одному из аспектов сопоставительной юрислингвистики — анализу термина «безопасность» и его китайского эквивалента «安全» в юридическом дискурсе Российской Федерации и Китайской Народной Республики. Сравнительный анализ позволяет выявить как универсальные признаки данного юридического понятия, так и лексические, семантические и грамматические различия, обусловленные национальными правовыми традициями и культурно-историческими факторами. Подобный подход способствует развитию сопоставительной юрислингвистики как отдельного направления прикладных лингвистических исследований, решающего конкретные задачи адекватного юридического перевода и межкультурного правового диалога.

Доклад посвящен сравнительному анализу употребления термина «безопасность» и его китайского эквивалента «安全» в юридических текстах РФ и КНР. Объектом исследования являются официальные современные правовые акты двух стран. Цель работы — выявить и сопоставить лексико-семантические и грамматические особенности термина в русском и китайском законодательстве. Используются лексико-семантический, грамматический и сравнительный методы анализа.

В русских нормативных правовых актах слово «безопасность» выступает как существительное женского рода в единственном числе, без формы множественного числа, поскольку это понятие абстрактное. Оно обязательно требует конкретизации, поясняющей, о какой именно безопасности идет речь. Наиболее часто это реализуется через атрибутивные словосочетания с прилагательными («национальная безопасность», «государственная безопасность», «общественная безопасность», «экологическая

безопасность» и другие) [4: 21]. Подобные словосочетания представляют собой конструкции типа «прилагательное + существительное», где прилагательное указывает на сферу или уровень безопасности. Например, выражения «государственная безопасность» и «национальная безопасность» близки по значению, однако первое обычно ассоциируется с деятельностью спецслужб (КГБ, ФСБ), а второе имеет более широкий смысл — защиту национальных интересов в целом [1: 150]. Также типичны конструкции с управлением через предлог «обеспечение» («обеспечение безопасности государства», «обеспечение общественной безопасности»). Глагол «обеспечивать» (или «обеспечить») является одним из наиболее распространенных, поскольку отражает идею поддержания защищенности. Другие распространенные глаголы, сочетающиеся с термином «безопасность», — это «угрожать», «нарушать», «гарантировать» [3: 12]. Например, в законодательстве о государственной службе можно встретить выражение «действия, угрожающие безопасности Российской Федерации». Подобные глагольно-именные сочетания показывают, что термин «безопасность» в русском языке выступает как самостоятельное существительное, допускающее связь с разнообразными действиями (обеспечивать, поддерживать, подрывать, укреплять). В целом термин обладает широкой семантикой, охватывая различные уровни (личность, общество, государство, международная сфера) и разнообразные сферы (общественный порядок, экология, здравоохранение). Грамматически оттенки значения передаются через согласование прилагательных с существительным («национальная безопасность») или через родительное управление («безопасность государства»), что отличает русский язык от китайского.

В Конституции КНР термин «安全» («безопасность») упоминается прямо, особенно в контексте обязанностей граждан и функций государства. Китайский конституционный текст открыто устанавливает обязанность граждан защищать безопасность государства. Например, статья 54 гласит: «中华人民共和国公民有维护祖国的安全、荣誉和利益的义务, 不得有危害祖国的安全、荣誉和利益的行为» (буквально: «Граждане КНР обязаны оберегать безопасность, честь и интересы Родины и не могут совершать действия, наносящие им вред»). Данная формулировка прямо запрещает гражданам совершать действия, способные нанести вред безопасности государства, что накладывает на них строгую юридическую обязанность лояльности государству. Китайское законодательство активно использует термин 安全 («безопасность») в различных устойчивых сочетаниях, аналогично русскому языку. Примеры таких терминов: 网络安全 («кибербезопасность»), 公共安全 («общественная безопасность»), 食品安全 («безопасность пищевых продуктов»). Понятие 公共安全 («общественная безопасность») в китайском законодательстве близко к русскому понятию «общественный порядок и безопасность». Например, Уголовный кодекс КНР содержит главу о преступлениях «危害公共安全» («создающих угрозу общественной безопасности»), куда включены поджоги, взрывы и отравления. Грамматически китайские термины (网络安全, 公共安全, 食品安全) представляют собой составные существительные типа «существительное + 安全». В русском же языке аналогичные понятия выражаются обычно через атрибутивные словосочетания с прилагательным («кибербезопасность») или через родительное управление («безопасность пищевых продуктов») [4: 55].

В китайском языке слово 安全 («безопасность») выступает как существительное («состояние безопасности») и как прилагательное («безопасный, надежный»), но в правовых текстах чаще используется существительное значение. Важной

358 | особенностью китайского термина является его неизменяемость: 安全 не обладает категориями рода, числа и падежа, поэтому грамматические связи выражаются порядком слов и служебными элементами (частицы, предлоги 的, 地 и др.). Например, 国家的安全 («безопасность государства») буквально переводится как «государства безопасность», где частица 的 обозначает принадлежность. В русском языке аналогичное значение передается прилагательным «государственная», образованным от слова «государство». Таким образом, китайские термины формируются путем сложения и постпозиционной атрибуции, а русские — преимущественно через морфологические изменения (прилагательные, окончания родительного падежа).

Китайские глагольные конструкции с 安全 отличаются лаконичностью и имеют структуру «глагол + дополнение (安全)». Наиболее частотны выражения 维护安全 («обеспечивать безопасность»), 危害安全 («причинять вред безопасности»), 保障安全 («гарантировать безопасность»), 影响安全 («негативно влиять на безопасность»). По смыслу они схожи с русскими аналогами, однако русские конструкции обычно более развернуты, содержат дополнения или предлоги («угрожать безопасности государства», «обеспечивать безопасность граждан»). Китайский язык экономнее за счет фиксированного порядка слов (威胁国家安全 — «угрожать государственной безопасности», 保障公民安全 — «обеспечивать безопасность граждан»), в то время как русский язык варьирует формы слов и согласует их грамматически. Термины «безопасность» и «安全» отличаются многогранностью и имеют важные языковые различия. В русском языке «безопасность» используется исключительно как существительное, а прилагательное «безопасный» описывает предметы или условия, не представляющие опасности («безопасный метод», «безопасная скорость»). В юридическом контексте центральным является именно существительное. Китайский термин «安全» объединяет оба этих значения в одном слове: оно может обозначать как состояние защищенности (существительное), так и качество («безопасный», прил.). Например, 安全生产 в Законе КНР охватывает оба значения — и состояние защищенности производства от аварий, и сам процесс работы без угроз. Русский перевод требует выбора между «безопасностью производства» и «безопасным производством».

В области словообразования также заметны различия: китайский предпочитает формировать термины путем сложения иероглифов, например: 环境安全 (huánjīng ānquán — «окружающая среда + безопасность»), тогда как русский язык чаще использует морфологическое словообразование («экологическая безопасность» от «экология»). Синтаксически русский язык гибче благодаря падежной системе (например, «безопасность государства» и «государственная безопасность» почти взаимозаменяемы). В китайском языке порядок слов строгий: 国家安全 («государственная безопасность») — единственный корректный вариант.

Анализ показал как сходства, так и различия в употреблении термина «безопасность/安全» в юридических текстах РФ и КНР. Концептуально обе страны понимают безопасность как защиту ключевых интересов от угроз, однако российское законодательство акцентирует внимание на суверенитете и защите личности, а китайское — на политической, экономической и идеологической безопасности. Лексико-грамматически в русском языке термин выступает только как существительное, требующее уточнения, тогда как в китайском 安全 может использоваться и как существительное, и как прилагательное, причем китайские конструкции более лаконичны. Также различаются обязанности граждан: Конституция КНР прямо

запрещает действия против безопасности государства, а российская ограничивается общим указанием на долг защиты Отечества.

Литература

1. Гурлев И. В. Этимология и генезис термина «государственная безопасность» / И. В. Гурлев // Власть. — 2013. — № 2. — С. 149–152.
2. Кожемякин Е. А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование / Е. А. Кожемякин // Юрислингвистика. — 2011. — № 1 (11). — С. 131–145.
3. Попова Л. Е. Юридический дискурс как объект интерпретаций (Семантический и прагматический аспект): специальность 10.02.19 «Теория языка»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. — Краснодар, 2005. — 12–20 с.
4. Рыбалкин Н. Н. Основания теории безопасности. — М.: АРиНА, 1999. — 120 с.

Нормативно-правовые источники

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) (с изм. и доп., вступившими в силу 04.07.2020) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://www.consultant.ru>
2. Уголовный кодекс Российской Федерации (ред. 2025 г.). — Главы 24–25 (выдержки о преступлениях против общественной безопасности) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://www.consultant.ru>
3. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности» (ред. от даты редактирования) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://docs.cntd.ru>
4. Закон КНР «О государственной безопасности» (国家安全法) от 01.07.2015 — Ст. 2, 3 // Государственный интернет-портал КНР. — URL: <http://www.gov.cn>
5. Закон КНР «О кибербезопасности» (网络安全法) от 07.11.2016 — Ст. 1 // Государственное управление киберпространства КНР. — URL: <http://www.cac.gov.cn>
6. Закон КНР «О пищевой безопасности» (中华人民共和国食品安全法) от 2015 г. — (выдержки) // Государственный интернет-портал КНР. — URL: <http://www.gov.cn>

Ding Xiaorong

Pushkin State Russian Language Institute

LEXICAL-SEMANTIC AND GRAMMATICAL FEATURES OF THE TERM “SECURITY”/“安全” IN THE LEGISLATION OF THE RUSSIAN FEDERATION AND THE PEOPLE’S REPUBLIC OF CHINA

Abstract: A comparative analysis of the term “security”/“安全” in the legal discourse of the Russian Federation and the People’s Republic of China is conducted based on normative legal acts. Universal and specific structural-semantic and grammatical features of the term’s usage are examined. The study identifies issues of ambiguity and discrepancies in meaning, which complicate interlingual legal communication and require further linguistic research.

Keywords: security/安全, legal discourse, lexical-semantic analysis, grammatical features.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕДИАДИСКУРСА ИРАНА НА ПЛАТФОРМЕ «ЯНДЕКС.ДЗЕН»

Аннотация: актуальность темы данной статьи заключается в расширении культурных, экономических связей России и Ирана, повышении интереса российских туристов к Ирану как туристической и культурной дестинации. Задача статьи состоит в том, чтобы рассмотреть медиатексты об Иране на платформе «Яндекс.Дзен» и выявить, какие тематические аспекты интересны российской аудитории. Типологической особенностью платформы является цифровой характер коммуникации и представленность как блогеров-любителей, так и профессиональных СМИ, что определяет типологическое разнообразие и ценность собранного материала. Методы анализа — контент-анализ, контекстуальный анализ, лингвокультурологический анализ, социолингвистический анализ. Проанализировано 50 медиатекстов, выявлено 7 содержательно-тематических групп. Каждая группа проанализирована с точки зрения лексической актуализации образа Ирана.

Ключевые слова: медиадискурс, медиатекст, лингвокультурный образ, медиаобраз, образ страны, Иран, новые медиа.

В современном глобальном мире проявляется интерес к отдельным культурам, странам, их обычаям и неповторимому колориту. Данная тенденция называется регионализацией и способствует формированию многополярного мира, в котором каждая страна имеет право голоса и оказывается по своему интересной.

Предметом нашего рассмотрения является иранская культура в российском медиадискурсе, поэтому нами был собран контент об Иране, состоящий из 50 медиатекстов.

Типологическая специфика платформы «Яндекс.Дзен» определяется цифровым характером как создания, так и потребления медиаконтента, публикуемого на «Яндекс.Дзен». Любой пользователь, а также СМИ могут стать автором платформы, начать выкладывать свои тексты, фото и видеоматериалы, поэтому по одному поисковому запросу пользователь может получить контент, созданный как блогерами-любителями, так и профессиональными СМИ.

«Яндекс.Дзен» относится к социальным медиа, ориентирован на широкую аудиторию, характеризуется электронной коммуникативной средой, самоорганизацией аудитории, интерактивностью, мультимедийностью контента, отсутствием экспертности. Тексты в Яндекс.Дзен представляют собой медиатексты, в которых образ страны создается не только с помощью собственно лингвистических средств — слова-реалии, имена собственные, топонимы, эргонимы — но и с помощью изображений, фотографий, аудио-, видеотекстов [5: 9].

Контент представлен в «Яндекс.Дзен» так называемыми нарративами. Этим словом называется в данной социальной сети текст любого размера и жанра. Особую популярность и распространенность приобретают так называемые листиклы, то есть тексты, в композиционной основе которых лежит нумерованный или маркированный список [2].

В «Яндекс.Дзен» сформированы отдельные темы — «Иран», «Как живут в Иране». Это значит, что информационное поле вокруг Ирана уже существует, о стране пишут, ею интересуются, ее изучают.

Об Иране и образе жизни в стране пишут отдельные блогеры-путешественники, новостные блоги, образовательные проекты, блоги туристических фирм и др. Среди контента можно найти статьи с изображениями и фотографиями, видеоролики.

В содержательно-тематическом плане медиадискурс об Иране на платформе представлен следующими темами:

1. Достопримечательности Ирана

Заголовки: «Топ-20 достопримечательностей Ирана», «7 незабываемых мест, которые стоит посетить в Иране», «Исфахан: Жемчужина Персии. Базар Накие-Джахан» и др.

2. Факты об Иране, образе жизни в стране

Заголовки статей: «Это Иран, азидам! — факты об Иране», «Образование в Иране — как устроена иранская система образования?», «Нижегородец рассказал о 40-дневном путешествии в Иран», «Жара, гостеприимство и воровство: нижегородец рассказал, как провел в Иране 40 дней», «Жизнь в Иране. Страна запретов или мем наоборот? Рассказ Кристины, живущей там уже 5 лет».

3. Хиджаб

Заголовки статей: «Что скрывают под хиджабом иранские женщины?», «Образование в Иране — розовый хиджаб, тюрьма за прогулы и другие интересные факты», «Реальность, похожая на сон. В Иране откроют клинику для лечения женщин, отказывающихся от хиджаба».

4. Транспорт в стране

Заголовки: «Метро Тегерана — дешевый проезд, красивые станции и торговцы», «Советы туристу перед поездкой в Иран: как добраться, передвигаться по стране и какой здесь интернет?» и др.

5. Культура и искусство Ирана

Заголовки: «Внезапно слушали иранскую классическую музыку».

6. Сувениры из Ирана

Заголовки: «Что привезти из Ирана в подарок? От персидских ковров до сладостей и икры», «Иранский ковер: произведение искусства, сотканное из истории и мастерства».

7. Новости

Заголовки: «Между Петербургом и Тегераном удвоился пассажиропоток», «Иранские археологи обнаружили древнее металлургическое производство», «В Иране с января 2025 года начнут работать российские карты „Мир“», «Древняя крепость Нарин в Иране станет музеем-заповедником», «Какие иранские продукты завезли в Россию и насколько они нам понравились».

Анализ показывает, что тематика статей разнообразная — блогеры пишут об образе жизни в стране, причем мнения тех, кто провел в стране разное количество времени, могут кардинально различаться. Например, нижегородец, который провел в Иране 40 дней, называет страну древней, колоритной, самобытной и даже опасной. Блогер, которая переехала в Иран вместе с мужем и проживает в стране более пяти лет, указывает, что страна стала для нее открытием: она узнала, что, *«вопреки стереотипам, жизнь в Иране не такая страшная, как ее представляют»*.

Особый интерес наблюдается к теме хиджаба и, в частности, к нашумевшему случаю с иранской студенткой, которая выразила протест против ношения хиджаба, и последующего предложения организовать лечение иранских женщин, отказывающихся носить хиджаб. На эту тему найдено 11 статей, заголовки которых примерно одинаковы.

Лингвокультурный образ страны создается с помощью различных групп лексик — слова-реалии, имена собственные, топонимы, эргонимы. Реалиями обычно называют предметы материальной культуры и явления духовной культуры какого-либо общества. Реалии являются «особой формой выражения национального своеобразия, тем языковым признаком, который позволяет отличить специфические черты слов, выражающих реалии, и фразеологических единиц одного языка от другого» [6: 6]. Согласно классификации реалий, предложенной С. И. Влаховым и С. П. Флориным, реалии разделяются на географические, этнографические и общественно-политические реалии [1]. В проанализированных медиатекстах об Иране можно найти все данные виды реалий.

1. Географические реалии

«Вообще, Тегеран на мой вкус — не город для пеших прогулок».

«Архитектура Кашана — это именно то, что привлекает в этот город такое множество туристов».

«Наиболее популярны маршруты через Тегеран, Исфахан, Йезд и Шираз».

2. Этнографические реалии

«Самая популярная еда на завтрак — халим. Это похоже на овсяную кашу, только готовят ее на мясном бульоне с индейкой: овсяные хлопья варят вместе с ней около 12 часов. Подается со сливочным маслом, сахаром, корицей и кунжутом. Странно, но вкусно».

«Новый год в Иране называется Новруз».

«Ней — персидская бамбуковая флейта. Считается одним из сложнейших духовых инструментов. Сантур — древний струнный инструмент, такие услаждали слух древнеперсидских царей».

3. Общественно-политические реалии

«В Иране учебный год начинается не 1 сентября, а 1-го мехра — в первый день осени, по григорианскому календарю он соответствует 22 сентября».

Эргонимы — наименования культурных учреждений, заведений общественного питания, компаний и т. д. Эргонимы так же, как и топонимы, или географические реалии, создают образ страны, передают ее особенности, характерные, как правило,

только для этой страны. В проанализированных текстах можно обнаружить такие эргонимы, как ансамбль «*Мехрабанан*», названия авиакомпаний «*Mahan Air*», названия вузов — «*Исламский университет Азад*», «*Академия Гондишапур*».

Таким образом, анализ медиатекстов об Иране на платформе «Яндекс.Дзен» показывает, что в содержательно-тематическом плане они отличаются разнообразием, но ориентированы в основном на туристов, их интересы и познавательные потребности. В лексическом аспекте образ страны создается с помощью слов-реалий, топонимов, эргонимов, которые есть в каждом проанализированном тексте и формируют национальный колорит страны, передают ее идентичность.

Литература

1. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереваемое в переводе. — М.: Международные отношения, 1980. — 343 с.
2. Глазкова С. Н. Заголовок в Яндекс.Дзен: количественный показатель как диспенсер информации // Знак: проблемное поле медиаобразования. — 2021. — № 1 (39). — С. 88–94.
3. Михальская Н. П. Образ России в английской художественной литературе IX–XIX вв. — М.: МПГУ, 1995. — 150 с.
4. Мона Афшар. Лингвокультурный образ Ирана в русских художественных и публицистических текстах: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2024. — 175 с.
5. Му Юйси. Медиаобраз Китая в текстах русскоязычных блогов об искусстве: коммуникативно-прагматический и медиалингвистический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Томск, 2022. — 23 с.
6. Хамидова Т. М. Безэквивалентная лексика и фразеология русского языка и способы их передачи в таджикском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Душанбе, 2013. — 24 с.

Dini Leyla

The Pushkin State Russian Language Institute

LEXICAL AND CONTENT-THEMATIC ANALYSIS OF IRAN'S MEDIA DISCOURSE ON THE YANDEX ZEN PLATFORM

Abstract: The relevance of the topic of this article lies in the expansion of cultural and economic ties between Russia and Iran, increasing the interest of Russian tourists in Iran as a tourist and cultural destination. The purpose of the article is to review media texts about Iran on the Yandex platform.Zen and identify which thematic aspects are interesting to the Russian audience. The typological feature of the platform is the digital nature of communication and the representation of both amateur bloggers and professional media, which determines the typological diversity and value of the collected material. Methods of analysis — content analysis, contextual analysis, linguistic and cultural analysis, sociolinguistic analysis. 50 media texts were analyzed, 7 content-thematic groups were identified. Each group is analyzed from the point of view of the lexical actualization of the image of Iran.

Keywords: media discourse, media text, linguistic and cultural image, media image, image of the country, Iran, new media.

МОСКВОЦЕНТРИЧНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ИНОСТРАННЫМ СЛУШАТЕЛЯМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается отражение феномена москвоцентричности в содержании учебных пособий по таким социогуманитарным предметам, как «История России», «Обществознание» и «Страноведение России», преподаваемым иностранным слушателям подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

Ключевые слова: москвоцентричность, история России, страноведение России, обществознание, подготовительный факультет, иностранные слушатели.

Тема Москвы находит свое отражение в большинстве гуманитарных дисциплин, преподаваемых на подготовительных факультетах вузов России. В данной статье мы будем рассматривать такие учебные дисциплины, как «История России», «Обществознание», «Страноведение России», опираясь на опыт освоения данных предметов иностранными слушателями подготовительного факультета Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина. Расположение Института Пушкина в Москве во многом предопределяет москвоцентричность подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин.

В. Н. Калущков обращает особое внимание на центрированность (и даже сверхцентрированность) культурного пространства России и его москвоцентричность: «Москва — не только главный властно-политический, экономический, транспортный и финансовый центр страны, но и важнейший духовный, образовательный и культурный центр. Москва обладает невероятной способностью становиться центральным местом самых ключевых, переломных моментов национальной истории» [2: 130].

Анализ содержания учебного пособия К. Ю. Морева по курсу «История России» для иностранных слушателей подготовительного факультета подтверждает тезис об особой роли Москвы в историческом пространстве страны. Так, начиная еще с основания будущей столицы в период Древнерусского государства князем Юрием Долгоруким, Москва становится частью процесса усиления Северо-Восточной Руси [3: 8].

Возрастающее значение Москвы в истории государства особенно ярко начинает проявляться в правление Ивана Калиты [3: 12]. Так, по мнению В. Н. Калущкова «...деятельность Ивана Калиты, по сути, заложила два важнейших пространственных императива русского государства: во-первых, русская столица должна быть не только властным, но и духовно-культурным центром страны, а, во-вторых, это должна быть столица большой страны. С того времени (даже в петербургский период истории русской столичности) Москва является общепризнанным политическим и духовным центром страны» [2: 135–136].

При великом князе Иване III Москва приобретает особый статус — столицы единого Русского централизованного государства, подчиняя себе многие земли и освобождаясь от золотоордынской зависимости [3: 12]. Изменившийся статус Московской Руси символизирует новый атрибут государственной власти — двуглавый орел [3: 12].

Окончательно закрепляет центральную роль Москвы принятие великим князем московским Иваном IV титула царя и создание Московского царства как крупной державы [3: 15]. Именно в царствование Ивана Грозного Москва помимо сохранения статуса политического и духовного центра страны получает динамичное развитие как культурная столица, в которой впервые появляется русское книгопечатание и мощный импульс получает зодчество (Покровский собор на Красной площади) [3: 16].

В начале XVII в. основные события Смуты разворачиваются в Москве: взятие власти в столице Лжедмитрием I, последующая польская интервенция, победа ополчения К. Минина и Д. Пожарского над поляками и освобождение Москвы [3: 19–20].

Москва связана и с именем главного реформатора в истории России — Петра I. Знакомство с европейской культурой и приобщение к традициям и обычаям европейцев будущего первого императора России произошло именно в Москве — в Немецкой слободе. При этом Петр I недолюбливал консервативную древнюю Москву и потому не случайно перенес столицу ближе к Европе в основанный им новый город Санкт-Петербург [3: 33].

Дочь Петра I Елизавета Петровна, несмотря на то, что в отличие от ее предшественников на троне Петра II и Анны Иоанновны, вернувших фактически столичные функции Москве, отдала предпочтение Санкт-Петербургу, но не забывала и о Первопрестольной, развивая Москву как центр науки и культуры. Ярким свидетельством тому служит тот факт, что именно в Москве открылся первый в России университет [3: 39].

В начале XIX в. центральным событием в истории России стала Отечественная 1812 года, и Москва сыграла в ней ключевую роль. Так, знаменитый совет в Филях (ныне — район Москвы) во главе с главнокомандующим русской армией М. И. Кутузовым закончился решением об отступлении из Москвы, благодаря чему была сохранена армия и одержана победа в войне с Наполеоном [3: 45–46].

Изложение событий истории России в рассматриваемом учебном пособии не случайно завершается рассказом о переносе столицы страны из Петрограда в Москву в 1918 году [3: 63].

Переходя к рассмотрению учебного пособия К. Ю. Морева и К. А. Фролова по дисциплине «Страноведение России», следует отметить, что самым объемным в пособии является раздел «Москва сегодня». В нем раскрываются такие темы, как «Москва — столица России», «Кольца Москвы», «Округа и районы Москвы»,

366 | «Транспорт Москвы», «Парки Москвы», «Важные памятники Москвы», «Образование в Москве» [4: 20–38].

Однако информация о Москве содержится не только в разделе «Москва сегодня», но и в других разделах. Так, раздел «Праздники в России» знакомит иностранных слушателей прежде всего с государственными праздниками РФ, а также с местными городскими праздниками на примере Дня города, который в Москве отмечается в начале сентября [4: 60].

Практика показывает, что как среди тем курса «Страноведение России», так и в учебных экскурсиях по Москве, иностранных студентов прежде всего привлекают темы, связанные с советским периодом (например, московское метро, сталинские высотки, Новый Арбат, ВДНХ, ЦПКИО им. М. Горького и др.) [6: 12].

Одним из результатов освоения курса «Страноведение России» иностранными слушателями является формирование представления о Москве как о политическом центре Российской Федерации. Оно складывается с помощью обращения к конкретным примерам, связанным с историческими традициями сосредоточения властных полномочий в Первопрестольной и современным статусом Москвы как политической столицы. В результате слушатели получают информацию о том, что практически все высшие органы государственной власти России находятся в историческом центре Москвы [1: 125–126].

О Москве как о столице государства и политическом центре России иностранные студенты также узнают из разделов учебного пособия «Обществознание», посвященных изучению политической сферы жизни общества и праву в системе социальных отношений [5: 51–75].

Таким образом, проведенный анализ учебных пособий по дисциплинам гуманитарного цикла («История России», «Страноведение России», «Обществознание») показывает, что содержание данных пособий отражает объективную тенденцию сверхцентрированности России и исторически сложившееся значение Москвы как политического, экономического, культурного, религиозного центра.

Литература

1. Добренский С. И., Щурова А. В. Репрезентация российской государственности иностранным слушателям подготовительного факультета на занятиях по обществознанию и страноведению России [Электронное издание] // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения» (в рамках Международного Костомаровского форума (Москва, 26 мая 2021 года)) / гл. ред. М. Н. Русецкая. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. — С. 124–128.
2. Калущков В. Н. О москвоцентричности российского пространства // Социально-экономическая география. Вестник ассоциации российских географов-обществоведов. — 2018. — № 7. — С. 130–145.
3. Морев К. Ю. История России. Учебное пособие для иностранных слушателей подготовительного факультета. Часть 1. Русь. Московское государство. Российская империя (IX век — начало XX века). — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. — 72 с.

4. Морев К. Ю., Фролов К. А. Узнай больше о России. Учебное пособие по страноведению России для иностранных слушателей подготовительного факультета. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. — 68 с.
5. Щурова А. В., Добренский С. И. Обществознание. Учебное пособие для иностранных слушателей подготовительного факультета. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. — 104 с.
6. Щурова А. В., Добренский С. И. Региональный компонент в преподавании дисциплины «Страноведение России» иностранным слушателям подготовительного факультета (на примере москвоведения) // Русский язык за рубежом. — 2024. — № 1. — С. 9–13.

Dobrenky S. I.

Russian State University for the Humanities

Shchurova A. V.

Russian State University for the Humanities;

Pushkin State Russian Language Institute

**MOSCOW-CENTRICITY IN TEACHING HUMANITIES DISCIPLINES
TO FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES
OF RUSSIAN UNIVERSITIES**

Abstract: The article examines the reflection of the phenomenon of Moscow-centrism in the content of textbooks on such social and humanitarian subjects as “History of Russia”, “Social Science” and “Regional Studies of Russia”, taught to foreign students of the preparatory faculty of the Pushkin State Russian Language Institute.

Keywords: Moscow-centricity, history of Russia, regional studies of Russia, social studies, preparatory faculty, foreign students.

*Дорожкина Полина Викторовна
НИУ «Высшая школа экономики»
polina_dorozhkina02@mail.ru*

*Рауса Чоудхури
Университет Гириджананды Чоудхури
rchoudhury.int@gmail.com*

«ЕСТЬ В ИНДИЮ ОТ НАС ДОРОГИ»: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИЙСКИХ И РУССКИХ ПРИМЕТ

Аннотация: приметы и суеверия на протяжении веков формировали культурный и психологический ландшафт обществ. Русская и индийская культуры демонстрируют глубоко укоренившиеся верования в приметы, влияющие на повседневную жизнь, путешествия и социальные взаимодействия. В то время как русские суеверия часто связаны с бытовыми привычками и межличностными обычаями, индийские приметы основаны на астрологии и религиозной символике. В данной статье рассматриваются сходства и различия этих систем верований, а также их влияние на социальное поведение.

Ключевые слова: приметы, суеверия, русская культура, индийские верования, астрология, фольклор.

Приметы и суеверия являются неотъемлемой частью человеческой цивилизации, формируя поведение, традиции и общественные нормы. В разных частях мира люди полагаются на определенные знаки для предсказания удачи или неудачи, зачастую изменяя свои действия в соответствии с этими убеждениями. Россия и Индия — две страны с богатой историей и глубоко укоренившимися культурными верованиями — демонстрируют уникальные, но иногда пересекающиеся суеверия. Эти приметы оказывают влияние на все: от повседневных привычек до важных жизненных решений, таких как брак, деловые начинания и путешествия.

«Примета — достаточно древнее и одновременно активно бытующее в современном речевом общении вербальное образование» [4: 78]. В России многие приметы берут свое начало в славянском фольклоре и православных христианских верованиях, тогда как индийские приметы глубоко связаны с индуистской философией, астрологией и священными текстами.

Как отмечает лингвист В. И. Карасик, «календарные и метеорологические приметы в значительной степени отражают повторяющиеся объективные обстоятельства, бытовые же приметы стремятся не к рациональному объяснению, а к построению простой картины мира, имеющей мистический характер, поэтому они квалифицируются как суеверия. Переход в сферу иррациональности — интересный психологический механизм экспрессивности, аномалия, нарушающая определенный образец, которую объяснить мы не можем, но при этом запоминаем» [1]. Этот взгляд подчеркивает, что приметы функционируют не только как культурные артефакты, но и как когнитивные инструменты для осмысления неопределенности.

Несмотря на научный прогресс и современное образование, суеверия глубоко укоренены в обеих культурах. Как в сельской, так и в городской среде люди продолжают следовать давним обычаям, иногда неосознанно или просто по привычке. Во многих случаях эти приметы служат своеобразными ориентирами, помогая людям осмысливать неопределенность жизни. Например, встреча с черной кошкой считается плохой приметой в обеих культурах, но причины этого различны. В России это суеверие восходит к средневековым страхам перед колдовством (например, черная кошка как спутница Бабы Яги), тогда как в Индии оно связано с неблагоприятным влиянием планеты Сатурн (Шани) в астрологии.

В России многие приметы берут свое начало в языческих верованиях, которые предполагали наличие духов, обитающих в природе, домах и предметах, что способствовало формированию множества примет. Русская православная церковь старалась искоренить языческие практики, однако значительная их часть сохранилась и впоследствии слилась с христианскими верованиями.

В Индии приметы тесно связаны с индуистской философией и астрологией. Важную роль в их интерпретации играет концепция кармы (причинно-следственной связи). Священные тексты, такие как *Гаруда-Пурана* и *Брихат-Самхита*, подробно описывают благоприятные и неблагоприятные знаки. Ведическая астрология, или Джйотиша Шастра, играет ключевую роль в индийских суевериях. Считается, что положение планет в момент рождения человека определяет его судьбу, а приметы являются знаками космической воли. Например, тени планет Раху и Кету, согласно верованиям, оказывают влияние на приметы, связанные с затмениями и несчастьями.

И русская, и индийская культуры глубоко верят в приметы, связанные с богатством и финансовым благополучием, однако их интерпретации и источники влияния значительно различаются. Русские финансовые суеверия в основном связаны с бытовыми привычками и личным поведением, тогда как индийские приметы во многом опираются на природу, животных и религиозную символику. Например, в России считается, что свист в помещении отгоняет богатство, что связано с поверьем о том, что дух ветра может унести финансовую удачу. В Индии же финансовое везение ассоциируется с зерном, монетами и хлопком — встреча с этими элементами в начале пути считается предвестием достатка.

В России чешущиеся ладони связывают с финансовыми изменениями: зуд в левой ладони означает получение денег, а в правой — предстоящую встречу. В Индии же финансовые приметы часто связаны с животными, например, считается, что, если корова отвергает своего теленка, это предвещает экономические трудности. Это суеверие отражает священный статус коров в индуизме и их восприятие как божественных посланников.

Еще одно ключевое различие — роль предметов и бытовых обычаев в суевериях, связанных с богатством. В России рассыпать соль считается дурной приметой, которая может привести к ссоре, что, вероятно, связано с историческим периодом, когда соль была ценным товаром. В Индии считается, что вой собаки ночью предвещает финансовые проблемы или несчастье в доме, что связывается с образом Господа Бхайравы — грозного воплощения Шивы. Найденный на дороге предмет в обеих культурах считается благим знаком. В России подкова символизирует процветание, и ее часто вешают над дверью для привлечения удачи,

370 | в Индии же неожиданное появление белого цветка на дороге считается символом удачи и божественного благословения.

И в русской, и в индийской культурах присутствуют укорененные верования в приметы, связанные с гостями и социальными взаимодействиями, однако их интерпретации формируются разными культурными традициями. В русской культуре важную роль в предсказании прихода гостей играют бытовые предметы. Считается, что упавшая ложка или вилка предвещает неожиданного гостя — ложка или вилка для женщины, нож для мужчины. В Индии же важными предвестниками считаются птицы, особенно вороны. Карканье ворона возле дома часто воспринимается как сигнал о скором приходе гостей. Это суеверие, вероятно, возникло из наблюдений за поведением ворон, которые часто собираются возле человеческих поселений в поисках пищи, особенно когда приходят посетители, что привело к ассоциации их карканья с предстоящим визитом.

В русской культуре порог дома считается границей между внутренним миром дома и внешним миром. Это убеждение отражается в суеверии, согласно которому передача предметов через порог может привести к конфликту. В отличие от этого, индийские приметы, связанные с гостями и социальными взаимодействиями, больше сосредоточены на вербальных выражениях и психологическом воздействии слов. Например, если перед уходом кто-то говорит: «Стой!» или «Зачем ты уходишь?», это считается плохой приметой, так как предполагается, что такие слова несут в себе негативную энергию, которая может повлиять на путешествие. Это отражает важность социальной среды и речи в индийской традиции, где считается, что слова способны определять исход событий.

Общим символом для России и Индии является встреча в пути человека с определенным статусом или предметом. В русской традиции считается несчастливым знаком встреча с женщиной с пустыми ведрами. В Индии же увидеть вдову, мясника или человека с выбритой головой перед началом путешествия считается дурным предзнаменованием. Это убеждение связано с ассоциацией этих фигур с трауром и страданием, что подчеркивает связь между социальным статусом и значением определенных внешних признаков в индийской системе верований. Культурное значение, придаваемое этим людям, отражает исторический контекст Индии и ее акцент на социальных ролях и их влиянии на духовное благополучие.

Как русская, так и индийская культуры имеют глубокие убеждения относительно поведения животных и птиц как предвестников. Эти суеверия служат способом понимания мира и предсказания будущих событий. В русской фольклорной традиции животные часто ассоциируются с практическими наблюдениями и природными закономерностями. Например, вера в то, что черная кошка, перебегающая дорогу, приносит несчастье, происходит от ассоциаций черных кошек с колдовством и злом. Аналогично, вой собаки трактуется как предвестие смерти или несчастья. Также считается, что если стая ласточек летит низко, то скоро пойдет дождь, что основывается на практических наблюдениях за поведением птиц.

В свою очередь, индийские суеверия более мифологически ориентированы и сильно связаны с божественной символикой. Например, ночной крик совы считается дурным знаком из-за ее ассоциации с богиней Кали, фигурой разрушения. Подобным образом, крик павлина перед путешествием считается предвестием грабежа, так как

павлины считаются обладающими божественной связью и способны чувствовать негативные энергии. Идея о том, что увидеть семь лисиц вместе — к удаче, а больше семи — к несчастью, происходит от племенных и сельских традиций, где такие числа имеют символическое значение.

Русские и индийские предзнаменования отражают различные культурные ценности. Русские суеверия часто основаны на повседневных делах и подвержены влиянию домашних ритуалов. С другой стороны, индийские предзнаменования в значительной степени черпают вдохновение из природы, астрологии и духовных верований, вплетая божественную символику в повседневную жизнь. Несмотря на то, что обе культуры проявляют глубокое уважение к этим знакам, различия в интерпретации подчеркивают разнообразные способы, которыми люди пытаются понять мир вокруг себя. Несмотря на рост современного скептицизма, эти суеверия продолжают формировать не только традиции и поведение, но и подсознательные решения, влияя на то, как люди подходят к повседневным проблемам, отношениям и даже более крупным жизненным событиям. Будь то чешущая ладонь в России или крик павлина в Индии, эти предзнаменования остаются неотъемлемой частью культурной канвы обеих стран.

Литература

1. Карасик В. И. Мастер-класс профессора Карасика [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.pushkin.institute/karasik-master-klass/> (дата обращения: 14.01.2025).
2. Пропп В. Я. Русские аграрные праздники: (Опыт ист.-этногр. исследования) / В. Я. Пропп. — М.: Лабиринт, 2000. — 185 с.
3. Харченко В. К. Народная примета как феномен культуры // Исследования по лингвофольклористике. — 1994. — № 1. — С. 7–9.
4. Харченко В. К. Язык народной приметы // Русский язык в школе. — 1992. — № 1. — С. 78–82.
5. Bhardwaj H. Superstitions and Beliefs in Indian Culture. — New Delhi: Heritage Publishers, 1983.
6. Ivanits L. Russian Folk Belief. — Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1992.
7. Rao S. Myths and Omens in Hindu Traditions. — Chennai: India Heritage Press, 2004.

Dorozhkina P. V.

Higher School of Economics

Raisa Ch.

Girijananda Chowdhury University

A COMPARATIVE STUDY OF RUSSIAN AND INDIAN OMENS

Abstract: Omens and superstitions have shaped the cultural and psychological landscape of societies for centuries. Russian and Indian cultures exhibit deep — rooted beliefs in omens, influencing daily life, travel, and personal interactions. While Russian superstitions are often linked to household habits and interpersonal customs, Indian omens are tied to astrology, animals, and religious symbolism. This comparative analysis explores the similarities and differences in these belief systems and how they continue to shape social behavior.

Keywords: Omens, Superstitions, Russian Culture, Indian Beliefs, Astrology, Folklore.

МЕДИАВИКТИМИЗАЦИЯ ПО НАЦИОНАЛЬНОМУ И РАСОВОМУ ПРИЗНАКУ: МЕХАНИЗМЫ, ПРОЯВЛЕНИЕ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Аннотация: в статье рассматривается одна из форм медиавиктимизации, связанная с дискриминацией по национальному признаку или расовым характеристикам индивидов, возникающая вследствие проявления национальных или этнических особенностей. Теоретические положения подкреплены примером, когда в 2023 году журнал «Татарстан» получил предостережение от Роскомнадзора за экстремистскую обложку январского выпуска, что привело к изъятию всего тиража из обращения. В результате этого инцидента медиавиктимизации подверглись отдельные лица, а также адресаты, которые обменивались взаимными оскорблениями в интернет-пространстве.

Ключевые слова: медиавиктимизация, межкультурная коммуникация, виктимность, СМИ, медиадискурс, журналистика.

В современном цифровом пространстве медиавиктимизация по национальному признаку представляет собой процесс систематического причинения вреда через цифровые платформы и традиционные СМИ, где расовая или этническая принадлежность становится основным фактором агрессии. В данной работе предпринята попытка обозначить механизмы медиавиктимизации, примеры ее проявления и анализ последствий.

Обозначим ключевые понятия:

Медиавиктимизация — процесс или результат повышения уровня виктимности под влиянием средств массовой информации [3: 51].

В современном мире человек сталкивается с различными формами медиавиктимизации:

- индивидуальная (наступает вследствие индивидуальных особенностей психики);
- конформистская (наступает вследствие общественного влияния);
- по национальному признаку / по расовым типам индивидуумов (наступает вследствие проявления национальных / расовых особенностей);
- гендерная и/или возрастная (наступает вследствие проявления особенностей пола и/или возраста) [3].

Национальный признак — характеристика или особенность, которая позволяет идентифицировать принадлежность человека к конкретной нации или национальности. Ключевыми элементами, определяющими национальный признак, являются осознание своей национальной идентичности и связь с определенной культурно-этнической

общностью. Язык, территория, общая история и культурные традиции играют значимую роль в формировании этих признаков.

Расовый признак — это передающаяся по наследству особенность внешнего облика или строения тела, которая отличает одну группу людей от другой. К этим особенностям относятся, например, оттенок кожи, структура и цвет волос, форма лица (включая глаза, нос и губы), а также строение черепа и другие анатомические характеристики. Данные признаки формируются в результате адаптации к различным географическим условиям и климату, и служат основой для классификации человеческих популяций в рамках антропологических исследований.

В 2023 году ВК провел исследование, в котором приняло участие 2000 взрослых пользователей социальных сетей «Одноклассники» и «ВКонтакте» из российских городов с населением более 100 тыс. человек. В результате опроса выяснилось, что медиавиктимность по национальному или расовому признаку является одной из самых высоких — 24 % (далее — сексуальная ориентация (23 %), особенности внешности (23 %) и поведения онлайн (19 %) и др.) [4].

Подчеркнем, что виртуальное пространство создает уникальный механизм для реализации виктимогенного потенциала личности за счет анонимности и свободы самопрезентации — личность реальная заменяется личностью виртуальной. «К основным качествам виртуальной личности относятся наличие собственного имени (в бесконечных вариантах), а также способность такой личности к неограниченному автономному действию. Отсутствие собственного имени, уникального (определяющего) обозначения, делает затруднительным и практически невозможным различить субъекты» [5]. Это наиболее частый вариант для создания повышения уровня виктимности адресата СМИ и глобального Интернета. Однако бывают примеры, когда адресант не скрывает своего имени и, умышленно или нет, подвергает адресата медиавиктимизации.

Проявлением медиавиктимизации в данной категории может служить инцидент 2023 г., связанный с январским номером журнала «Татарстан». Обложка этого выпуска вызвала значительный общественный резонанс, вследствие изображения на ней двух котов — черного на фоне православной церкви и белого на фоне мечети. Подпись к изображению гласила: «Из черного в белое. Из старого в новое. Из прошлого в будущее».

Данная творческая концепция была подвергнута критике со стороны активистов движения «Сорок Сороков», которые обвинили редакцию в экстремизме. Главный редактор журнала «Татарстан» Татьяна Вафина, в свою очередь, выразила недовольство тем, что ее коллеги «разнесли тупую мысль», назвав их «тупыми стукачами и доносчиками» [1]. Позже она извинилась, утверждая, что не имелось в виду ничего плохого. Извинения также принес глава «Татмедиа» Айдар Салимгареев [7]. В итоге весь тираж номера был изъят из продажи, а журнал «Татарстан» получил предостережение от Роскомнадзора за экстремистскую обложку. Депутат Госдумы Елена Ямпольская охарактеризовала решение об изъятии тиража как «самое верное».

После публикации журнала с неоднозначной обложкой адресаты разделилась на два противоположных лагеря, представители которых активно обменивались взаимными оскорблениями. В то же время часть наблюдателей заняла нейтральную

374 | позицию, рассматривая обложку как попытку творческого самовыражения. Однако даже среди сторонников нейтральной позиции высказывания нередко носили эмоциональный характер. Например, один из комментариев содержал следующую оценку (этот и последующие комментарии приведены в соответствие со словарными нормами русского языка): «Имперский шовинизм вызывает бурные фантазии даже без повода, а уж если повод имеется, то ситуация усугубляется. Был бы человек, а статья найдется, особенно в современных условиях» [8].

Сетевое издание «116.ru» провело опрос, чтобы выяснить мнение аудитории относительно вызвавшей дискуссию обложки журнала, озглавив его: «А как вы считаете, что это было?» [8]. Результаты опроса показали следующее распределение мнений:

Русофобия — 33 %,

Творческий провал — 18 %,

Русофобия, прикрытая творческим провалом — 48 %.

Медиавиктимизации подверглась Елена Ямпольская: «„Из розницы тираж номера изъят. Решение единственно верное“ ...Надеюсь, г-жа Ямпольская это „единственно верное решение“ оплатила из своего личного кармана? Достали уже эти стукачи и доносики» [8].

Медиавиктимизации подверглась Татьяна Вафина: «Считаю, что эта женщина должна сидеть в тюрьме, а лучше ее проверить на наличие выплат за русофобские идеи с пожизненным заключением с последующей отправкой на строительство оборонительных линий в Белгороде и Курске» [8].

На данную тему появились и целые колонки: «Не нужно быть экспертом, чтобы понять, что редакторы журнала или, по крайней мере, художник обложки Альфريد Шаймарданов показали читателям в Татарстане, что все темное и мрачное — это православие, и светлое и счастливое будущее, которое принадлежит исламу. Сообщение простое. Салютуем: общественная реакция на эту провокацию наступает. В татарстанской части интернета возмущаются этой русофобией» [6].

Медиавиктимизация по национальному и расовому признаку представляет собой серьезную проблему современного общества, особенно в контексте относительности правовых норм. В Российской Федерации граждане защищены статьей 282 Уголовного кодекса «Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства». Однако, как отмечает Ван Дейк Т. А., «все наши нормы, ценности и знания, стандарты легитимности — относительны, меняются в историческом и межкультурном аспектах, даже если мы постоянно признаем их универсальными» [2: 37]. Феномен медиавиктимизации требует от ученых глубокого изучения, осмысления и практических выводов.

Литература

1. «За что замочили? Вот из-за таких же тупых стукачей»: казанский журнал обвинили в экстремизме и русофобии [Электронный ресурс]. — URL: <https://116.ru/text/religion/2023/01/31/72018875/?ysclid=m7bqpez5i6665492206> (дата обращения: 19.02.2025).
2. Ван Дейк Т. А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. Изд. 2-е. — М.: УРСС: ЛИБРОКОМ, 2015. — 352 с.

3. Доронина И. М. Медиавиктимизация как результат влияния виктимогенного контента СМИ / И. М. Доронина // Верхневолжский филологический вестник. — 2023. — № 4(35). — С. 50–56.
4. Исследование VK «Кибербуллинг 2023. Как изменился взгляд на проблему травли в интернете спустя пять лет исследований» [Электронный ресурс]. — URL: <https://vk.com/@-223483639-issledovanie-vk-kiberbulling-2023-kak-izmenilsya-vzglyad-na> (дата обращения: 19.02.2025).
5. Мамедов А. К., Коркия Э. Д. Идентичность в виртуальной реальности: новые альтернативы // Теория и практика общественного развития. — 2017. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-v-virtualnoy-realnosti-novye-alternativy> (дата обращения: 19.02.2025).
6. Марат. Жизнь Татарстана [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.9111.ru/questions/7777777722804881/6> (дата обращения: 19.02.2025).
7. Разжигает национальные и религиозные розни. Роскомнадзор признал скандальную обложку журнала «Татарстан» экстремистской [Электронный ресурс]. — URL: https://prufy.ru/news/kazan/134229-razzhigaet_natsionalnye_i_religioznye_rozni_roskomnadzor_priznal_skandalnuyu_oblozhku_zhurnala_tatar/ (дата обращения: 19.02.2025).
8. Русофобия или просто творческий провал? Как и за что татарстанский госхолдинг обвинили в экстремизме [Электронный ресурс]. — URL: <https://116.ru/text/politics/2023/02/17/72068144/comments/> (дата обращения: 19.02.2025).

Doronina I. M.

*Institute of Linguistic and Pedagogical Education;
Institute of High-Tech Law, Social Sciences and Humanities
National Research University of Electronic Technology (MIET)*

MEDIA VICTIMIZATION BASED ON NATIONALITY AND RACE: MECHANISMS, MANIFESTATION AND CONSEQUENCES

Abstract: The article examines one of the forms of mediavictimization associated with discrimination based on nationality or racial characteristics of individuals, resulting from the manifestation of national or ethnic characteristics. The theoretical provisions are supported by the example when, in 2023, Tatarstan magazine received a warning from Roskomnadzor for the extremist cover of the January issue, which led to the withdrawal of the entire circulation from circulation. As a result of this incident, individuals were subjected to mediavictimization, as well as addressees who exchanged mutual insults on the Internet.

Keywords: mediavictimization, intercultural communication, victimization, mass media, media discourse, journalism.

АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В МЕДИАСФЕРЕ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная социально-политическая проблематика, создающая инфоповод, как основа тематического дискурса в медиасфере; определяются понятия медиадискурса и его основные жанрово-тематические разновидности. Результаты исследования подтверждают, что медиадискурс является многоаспектным и многомерным, служит важным инструментом социального и политического влияния, способным не только отражать, но и активно формировать общественные настроения.

Ключевые слова: социально-политическая проблематика, дискурс, медиадискурс, тематический дискурс, медиасфера.

В XXI веке средства массовой информации стали неотъемлемой частью общественной жизни, играя роль главного источника информации, влияющего на формирование общественного мнения. В России ведущие официальные СМИ, такие как «Известия», «Российская газета», «Правда», «Коммерсантъ» и «Ведомости», сосредотачиваются на освещении вопросов экономического развития и социальных проблем. Ключевыми темами являются экономическая нестабильность (инфляция, безработица, низкий уровень доходов) и социальное неравенство (разрыв в доходах, неравный доступ к образованию и здравоохранению). Среди наиболее острых проблем, выделяемых населением, отмечается бедность. Кроме того, «Известия», «Российская газета», «Правда» позитивно освещали тему борьбы с бедностью; обозреватели и аналитики проводили анализ и давали комментарии по данной социальной проблеме в медиaprостранстве.

В Китае официальные СМИ, такие как «Жэньминь жибао» и «Агентство Синьхуа», являются органами Центрального комитета Коммунистической партии Китая. Они представляют наиболее авторитетные и влиятельные национальные издания, выполняющие роль связующего звена между государством и обществом, а также служат ключевым источником информации о развитии страны для международного сообщества. Особенностью китайских русскоязычных СМИ является широкое освещение темы борьбы с бедностью, которая входит в приоритетные направления государственной политики КНР, включая стратегии сокращения бедности и ее преодоления.

В современном лингвистическом исследовании также затрагиваются социально-политически значимые темы, такие как «инфляция», «миграция», «коронавирус», «терроризм», опубликованные в российском медийном пространстве, представлены в работах [15; 13]. О. Н. Кондратьева, И. А. Баумтрок (2017) описали особенности метафорической и образ экономического концепта инфляции в российском медиадискурсе и определили его негативный образ в сознании человека [15: 66]. И. Ф. Кисель (2020) анализировал особенность понятия «коронавирус», репрезентирующее в медиадискурсе [13: 62].

Безусловно, медийный дискурс становится ключевым инструментом анализа и интерпретации политико-социальных вопросов, способствуя их осмыслению и влияя на восприятие обществом. Анализ исследований последних 10 лет показывает, что масс-медиа остаются важным элементом идейно-политических и социально-экологических систем, активно применяясь государством и частными лицами для воздействия на общественное мнение в политических, социальных, экономических, религиозных и культурных целях. Медиадискурс, как особый тип, привлекает многих российских ученых, посвятивших себя его исследованию в работах [2; 9; 6–8; 14; 11; 12; 16].

В настоящее время в научном дискурсе используются различные термины, обозначающие феномен медийного общения, включая «дискурс массмедиа» и «масс-медиаальный дискурс» (М. Р. Желтухина, 2016), «дискурс масс-медиа» (Е. А. Кожемякин, 2010), «массмедийный дискурс» (Т. Г. Добросклонская, 2014), «медийный дискурс» и «медиадискурс» (В. И. Карасик, 2015). Ряд ученых сходятся во мнении, что «главными теоретическими составляющими данного направления являются понятия „текст массовой информации“ (или „медiateкст“) и „медиадискурс“» [17: 58]. Кроме того, существуют различные подходы к определению термина «медиадискурс». А. И. Авидзба (2016), Е. А. Кожемякин (2010) и М. Р. Желтухина (2016) выделяют два подхода к определению медиадискурса. С точки зрения широкого подхода, медиадискурс рассматривается как «особый тип речемыслительной деятельности», создающий «информационное поле масс-медиа» [1: 37]. Согласно полемому подходу «медиадискурс охватывает любой вид дискурса, реализуемый в сфере массовой коммуникации, и при наличии одного из трех компонентов (адресанта, адресата или содержания общения) включает как институциональные, так и неинституциональные формы коммуникации в СМИ» [8: 295]. Но Е. А. Кожемякин склонен к такому пониманию медиадискурса как «тематически сфокусированной, социокультурно обусловленной речемыслительной деятельности в массмедийном пространстве» [14: 16]. Т. Г. Добросклонская (2006, 2014) нам показала более системное определение, автор на трех подходах (*структурный, функциональный и тематический*) толковала «медиадискурс — это совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [7: 182]. В. И. Карасик (2015) по его характеристике трактовал медиадискурс — это «коммуникация практика массовой-информационного общения», Владимир Ильич дополнил, что «целью медиадискурса является тройственность — воздействие, развлечение и информирование» и его участники разделяются на «агентов» (журналисты, редакторы аналитики-комментаторы) и «клиентов» (широкая публика) [12: 172–173]. Наряду с этим, Т. Г. Добросклонская различает понятие «текст», «медiateкст» и «медиадискурс», утверждая, что «текст — это сообщение, медiateкст — это сообщение со всеми прочими компонентами коммуникации» [6: 124] и выделяет основные типы медiateкстов: *новость, информационные аналитики, комментарии и тематические авторские тексты* [7: 30]. Н. Ф. Алефиренко (2009, 2016) с точки зрения коммуникативно-прагматической природы и ценностно-смыслового пространства отмечает, что «медиадискурс, обладая многомерной структурой, формирует различные значения и на разных уровнях обрабатывает как языковую, так и внеязыковую информацию, поступающую от всех участников коммуникативного процесса» [2: 49].

Из приведенных определений можно заключить, что медиадискурс — это сложное и многогранное явление, тесно связанное с политико-социальной жизнью, обладающее комплексной структурой, включающее в себя различные виды институциональных (политический, экономический, спортивный, развлекательный, медицинский и т. п.) и тематических (война, выборы, наука и образование, мода, путешествия и т. п.) дискурсов, в рамках которых медиатексты имеют различную жанровую форму: новости, экспертные комментарии, аналитические статьи, интервью и т. д. Важной доминантой медиадискурса выступает тематический дискурс, возникающий как следствие появления ярких и значимых событий, а также осмысления важных и периодически возобновляющихся проблем общества, которые освещаются в СМИ и обсуждаются на различных коммуникативных площадках в интернете.

Медиадискурс включает в себя широкий спектр жанров и тематических групп, которые могут быть классифицированы с учетом их функционального назначения, структуры, стиля, аудитории и акцента на определенные темы в работах [4; 8; 7; 12; 19], особое внимание в них отведено понятию политический медиадискурс и его жанрам [12; 20; 17].

А. А. Тертычный в своей работе классифицирует основные журналистские жанры на две группы: информационные (*заметка, корреспонденция, отчет, интервью, репортаж*) и аналитические (*аналитический текст, корреспонденция, интервью, комментарий, социальное резюме, анкета, мониторинг, рецензия, статья, обозрение, обзор СМИ* и др.) [19: 52]. М. Р. Желтухина выделяет три канонизированные жанровые группы: информационную, аналитическую, художественно-публицистическую [8: 292–296]. Основываясь на жанрово-функциональных характеристиках медийного пространства, Е. А. Кожемякин выделял следующие жанры медиадискурса: *новостной, рекламный, информационный, аналитический, публицистический дискурсы; идентифицирующий, репрезентирующий* и т. д. [14: 17]. В соответствии с различными функциями коммуникации медиадискурс можно разделить на публичный дискурс, рекламный дискурс и PR-дискурс, а также на теледискурс, радиодискурс и компьютерный дискурс в зависимости от канала распространения. Публичный дискурс включает различные информационные жанры, такие как *хроника, новостной отчет, репортаж, интервью и т. д.*; аналитические жанры включают *статьи, комментарии, рецензии* [18: 253]. Схожей точки зрения придерживается О. Г. Орлова (2020), по коммуникативным функциям она выделила рекламный дискурс, публичный дискурс, PR-дискурс, по каналам — теледискурс, радиодискурс, компьютерный дискурс» [17: 30]. Т. Г. Добросклонская в своей монографии «Медиалингвистика» показала нам различные медиатексты, в том числе *новостные, информационно-аналитические и авторские тематические тексты* [7: 74].

Нам невозможно обойтись без такого термина «медиаполитический дискурс» и «президентский дискурс». В. И. Карасик дает описание медиаполитического дискурса и выделяет две основных разновидности: **политико-популярный** (агитационное — пропагандистское разъяснение широким массам позиций политических субъектов) и **политико-аналитический** (комментарии политических аналитиков по поводу политических событий) [12: 194]. О. Г. Орлова систематически описывает жанры политического медиадискурса, выделяя несколько типов, основанных на различных признаках: письменные и устные формы (по разной форме), *парламентские дискуссии, круглые столы, партийные программы* и др. (по отношению субъекта-адресата), *обращения,*

листки, указы, телеграммы, письма, голосование (по отношению гражданина — института), постановления, лозунги, призывы, публичные речи, указы президента и прочее (институт — общество) [17: 59–60]. Ближайшая точка зрения Е. И. Шейгал, по функциям она выделила 1) ритуальные жанры (*инаугурационная речь, юбилейная речь, традиционное радиообращение*); 2) ориентационные жанры (*партийная программа, конституция, послание президента, отчет, указ, соглашение*); 3) агональные жанры (*лозунг, рекламная речь, предвыборные и парламентские дебаты*) [20: 323]. М. В. Гаврилова в своей работе трактовала президентский дискурс, который имеет сложное многомерное речевое образование и существует новые жанры: 1) торжественная речь на церемонии вступления в должность президента; 2) послание высшему законодательному органу; 3) кризисная речь; 4) прощальная речь [5: 45].

Медиадискурс представляет собой широкую категорию, охватывающую различные виды коммуникации, которые включают в себя как тематические, так и жанровые аспекты. Он может быть классифицирован по различным признакам, таким как типы жанров, коммуникативные функции, каналы реализации, а также в зависимости от темы (политика, экономика, культура, спорт и т. д.). Социально-политический медиадискурс является важнейшим инструментом формирования общественного мнения, влияя на восприятие гражданами ключевых вопросов, таких как государственная политика, социальное неравенство, экономическая нестабильность и права человека. На наш взгляд, медиадискурс включает информационные жанры (новости, репортажи, статья, интервью, аналитические материалы), развлекательные жанры (реалити-шоу, ток-шоу, юмористические программы, телесериалы, комедийные передачи), рекламные и маркетинговые материалы (телевизионная и радиореклама, рекламные статьи и репортажи, продвижение товаров и услуг), оперативную информацию (тексты в социальных сетях, новостные баннеры и заголовки, мобильные уведомления, онлайн-новости), экспертные мнения и обсуждения, (экспертные колонки, мнения и комментарии, дискуссионные панели, блоги и блог-посты).

Литература

1. Авидзба А. В. Медиадискурс как составляющая информационного пространства // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Хетагурова. — № 1. — 2016. — С. 35–40.
2. Алефиренко Н. Ф. Медиадискурс и его коммуникативно-прагматическая сущность / Н. Ф. Алефиренко // Медиалингвистика. — 2016. — № 1 (11). — С. 49–57.
3. Алефиренко Н. Ф. Ценностно-смысловое пространство медиадискурса // Русский язык в современном медиапространстве: материалы науч.-практ. конф. (г. Белгород, 23–26 сент. 2009 г.): сб. науч. трудов. Белгород: Белгород. гос. ун-т, 2009. — С. 8–11.
4. Бусыгина М. В. Медиажанр «пресс-релиз»: учебное пособие. — Волгоград: ПринТerra-Дизайн, 2016. — 108 с.
5. Гаврилова М. В. Когнитивные и риторические основы президентской речи: (на материале выступлений В. В. Путина и Б. Н. Ельцина). — СПб.: Филологический фак. — СПбГУ, 2004. — 294 с.
6. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учеб. Пособие. — М.: Флинта: наука, 2008. — С. 264.

- 380 | 7. Добросклонская Т. Г. Массмедийный дискурс как объект научного исследования // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2014. — С. 181–187.
8. Желтухина М. Р. Медиадискурс // Дискурс-Пи. 2016. — № 3–4. — С. 292–296.
9. Тырыгина В. А. Жанровая стратификация массмедийного дискурса. / отв. ред. Н. С. Бабенко. — Российская акад. наук, Ин-т языкознания. — М., 2010. — 319 с.
10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477с.
11. Карасик В. И. Языковые мосты понимания: монография. — М.: Дискурс, 2019. — 524 с.
12. Карасик В. И. Языковое проявление личности. — М.: Гнозис, 2015. — 384 с.
13. Кисель И. Ф. Метафорическая репрезентация понятия «коронавирус» в медиадискурсе (на материале русского и немецкого языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. — Серия 2: Филология и искусствоведение — № 4 (267), 2020. — С. 62–67.
14. Кожемякин Е. А. Медиадискурс // Научные ведомости Белгородского государственного университета. — Серия: Гуманитарные науки. — № 2 (73). — Вып. 11. — 2010. — С. 13–21.
15. Кондратьева О. Н., Баумтрок И. А. Метафорическая репрезентация инфляции в российском медиадискурсе // Вестник Томского государственного педагогического университета — № 7 (184). — 2017. — С. 66–70.
16. Менджерицкая Е. О. Термин дискурс и типология медиадискурса // Вестник Московского университета. — Серия 10. — Журналистика. — № 2. — 2006. — С. 50–55.
17. Орлова О. Г. Жанры политического медиадискурса // Вопросы журналистики. — № 7. — 2020. — С. 56–72.
18. Оломская Н. Н. К вопросу о жанровой классификации медиадискурса // Научный диалог. — № 5 (17): Филология. — 2013. — С. 250–259.
19. Тertychnyy A. A. Жанры периодической печати: учеб. Пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2017. — 320 с.
20. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. — М.: Гнозис, 2004. — 324 с.

Du Cuiyang

The Pushkin State Russian Language Institute

TOPICAL SOCIO-POLITICAL ISSUES AS A BASIS FOR THE FORMATION OF THEMATIC DISCOURSE IN THE MEDIA SPHERE

Abstract: The article considers topical socio-political issues as the basis of thematic discourse in the media sphere and defines the concepts of media discourse and its main genre and thematic diversity. The results of the study confirm that media discourse is multi-dimensional and multifaceted, as well as an important tool of social and political influence, capable of not only reflecting but also actively shaping public sentiments.

Keywords: socio-political issues, discourse, media discourse, thematic discourse, mediasphere.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Аннотация: в статье анализируются методические основы и принципы обучения русскому языку в полиэтническом классе. Приводятся примеры обучения.

Ключевые слова: русский язык, полиэтничный класс, мультимедийные ресурсы, образование, воспитание.

Проблема преподавания русского языка в многонациональной школе — одна из сложных проблем современности, имеющая не только образовательное, но и социальное значение [3: 104].

Сегодня, когда проблема массовой миграции достигла широчайших масштабов. В поисках лучшей доли для себя и своих близких, мигранты стремятся устроить своих детей в государственные общеобразовательные школы той страны, которая стала их вторым домом. Возникают школы нового типа — полиэтнические школы с русским языком обучения, где в одном классе учатся дети разных национальностей и иногда значительную часть составляют дети из стран ближнего зарубежья. Они, как правило, недостаточно хорошо или просто плохо владеют русским языком, слабо адаптированы к новой социальной, культурной, образовательной среде [3: 5].

Возникает несколько проблемных факторов, как для учителя, так и для ученика: язык, культура, традиции.

Преодолеть возникший языковой барьер детям непросто. Они, чаще всего, общаются на бытовом уровне, который, естественно, не дает качественного обучения и крепких, устойчивых знаний. Общеизвестно, что язык является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам для ребенка иной культуры и другого языка [4: 176]. Также очень важным является фактор преодоления культурного барьера, при обязательном сохранении традиций, устоев, своей национальности и соблюдении правил, принятых в России.

Таким образом, нагрузка, в данном случае, ложится в первую очередь на учителя русского языка, ведь без знания рабочего языка об освоении остальных учебных дисциплин не может быть и речи.

Главная задача учителей русского языка — обучать детей-инофонов государственному языку, не снижая показателей общей филологической подготовки всех учащихся и не нарушая требований стандарта образования [5: 3]. Но перед этим нужно решить еще одну важную задачу — задачу выравнивания, так как всем предъявляются одни и те же требования: обучение ведется по одним учебникам и по одной программе, нет дифференцированных заданий для проведения любых контрольных работ.

Первый и главный помощник в обучении детей полиэтнического контингента — информационные технологии. Для детей, не владеющих русским языком, единственный способ получения знаний — это использование на уроках мультимедийных ресурсов, которые содержат иллюстрации, символы и прочий наглядный материал,

делает процесс обучения более ярким и запоминающимся, обеспечивает не только наглядность, но и вовлекает в учебный процесс школьников. Соотнесение иллюстрации со словом помогает детям овладевать навыками русского языка. Использование визуальных средств, таких как картинки и схемы, может значительно облегчить понимание материала. Игровые методы обучения также способствуют более глубокому усваиванию информации и повышают интерес к занятиям, позволяя детям учиться в непринужденной обстановке.

В процессе работы в полиэтнических классах хорошо зарекомендовали себя следующие виды учебной деятельности: списывание текстов, обязательная работа с новыми словами, внесение новых слов в словарь, письмо по памяти, упражнения на пропуск букв в слове, введение слов в контексте. Часто бывает просто необходимо адаптировать содержание параграфа, изменять привычную формулировку определений.

Успеху деятельности учителя, конечно, способствуют и целенаправленное использование естественной речевой русскоговорящей среды, работа в группах, в командах.

Стратегии общения и групповой работы позволяют создать активное вовлечение учеников и укрепление их языковых навыков. На уроке используются задания разной сложности, для того, чтобы была возможность вовлечь в учебный процесс детей с разным уровнем владения русским языком, что позволяет обмениваться мнением, опытом.

К примеру, урок русского языка, повторение темы «Части речи», 5 класс, работа в группах. В классе 30 человек, из них 6 русскоговорящих, остальные дети-инофоны.

На экран выводятся слова перевертыши, ребятам необходимо правильно составить слова и объяснить, кто они все вместе?

Далее с ребятами ведется беседа по теме «Семья» и предлагается составить кластер в виде ромашки, куда ребятам необходимо вписать слова.

«Облака слов» выводятся на экран, а также наглядный материал раздается каждой группе. Ученикам необходимо найти слова (глаголы, прилагательные, существительные), есть возможность добавить свои слова. По завершении работы, ребята рассказывают о своей семье, и защищают работу. В такой работе активизируются все виды речевой деятельности.

I группа. Используя «облако слов», ответьте на вопрос: Какая семья называется счастливой, составив свой кластер из прилагательных.

II группа. Используя «облако слов», ответьте на вопрос: Какая семья называется счастливой, составив свой кластер из глаголов.

III группа. Используя «облако слов», выберите семейные ценности и составьте кластер из существительных.

Представитель группы защищает работу.

Ребятам предлагается подготовить устный рассказ о вашей семье (откуда ваша семья (страна, город), сколько человек в семье, семейные традиции и т. д.) [2: 76].

Ребятам предлагается составить синквейн.

- 1 строчка — существительное. Семья
- 2 строчка — два прилагательных. Какая она?
- 3 строчка — три глагола. Что она делает? делают?

- 4 строчка — четыре слова — предложение. Предложение о семье или пословица.
- 5 строчка — одно слово — ассоциация, синоним или как по-другому можно назвать семью.

Модель:

1. Семья.
2. Крепкая, дружная.
3. Сплачивает, объединяет, оберегает.
4. Семья — лучшая школа жизни.
5. Ребенок.

Таким образом, урок русского языка в поликультурном классе становится не только образовательным, но и воспитательным событием. Учащиеся могут провести параллели между русскими обычаями и традициями своих собственных культур, что позволяет не только углубить знания языка, но и расширить горизонты восприятия [1].

Проводятся открытые уроки, куда приглашаются родители и представители других культур.

Также уделяется внимание творческим заданиям, ученики участвуют в проектных работах, посвященных семье, традициям, семейным ценностям, присутствующих в жизни каждого ученика (объявляется конкурс на лучшую работу), открытки-послания.

Дети, как и учителя, испытывают такие же трудности, они могут и должны быть преодолены. Все это вопрос времени, терпения и желания педагога, искренне любящего свою профессию, найти общий язык со своими учениками.

Литература

1. Комарова Н. А. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2017/07/08/izuchenie-etnokulturnyh-traditsiy-na-urokah-russkogo-yazyka-i> (дата обращения: 10.03.2025).
2. Леонтьева А. 50 игр на уроках русского языка. — М.: Русский язык, 2018. — 104 с.
3. Методики обучения русскому языку детей-инофонов. Сборник методических материалов. — Красноярск: КК ИПК РО, 2013. — С. 114.
4. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя: учебно-методическое пособие. — М.: Русское слово, 2008. — С. 183.
5. Ушакова Н. Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. — № 10. — 2015.

Dynko M. L.

Secondary school № 16

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN IN A MULTI-ETHNIC CLASS

Abstract: The article analyzes the methodological foundations and principles of teaching Russian in a multi-ethnic class. Examples of teaching are given.

Keywords: Russian language, multi-ethnic class, multimedia resources, education, upbringing.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Аннотация: статья представляет собой описание теоретических данных о возможности использования видеоконтента русскоговорящих пользователей для студентов, изучающих русский язык как иностранный. В статье кратко представлены виды речевой деятельности, которые формирует и развивает преподаватель с помощью видеоконтента русскоговорящих пользователей.

Ключевые слова: видеоконтент, русский язык как иностранный, аутентичный материал, студенты, социокультурная компетенция.

Основной целью методики преподавания русского языка как иностранного является формирование у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции. Как отмечает Е. И. Пассов, процесс обучения должен быть организован таким образом, чтобы по своим основным характеристикам оно было как можно более подобно реальному процессу общения [5: 36]. Поэтому аутентичный материал, в данном случае видеоконтент носителей изучаемого языка, зачастую является наиболее ценным учебным материалом на занятиях.

Учитывая эти особенности, преподаватель может подобрать аутентичные видеоматериалы, которые будут наиболее эффективными для обучения иностранных студентов, изучающих русский язык [4].

Точное определение понятия «видеоконтент» в настоящее время в русскоязычных словарях отсутствует. В Викисловаре это понятие определяется как «совокупность видеоматериалов, составляющих содержимое чего-либо» [1].

Современное развитие возможностей передачи видеoinформации, которые позволяют любому человеку стать оператором и транслировать видеоматериал по различным каналам вещания, дает понимание того, что необходимо разграничить понятия видеоматериал и видеоконтент. Если видеоматериал трактуется как любое видео, то видеоконтент — это не абстрактная ТВ-передача, не абстрактное интернет-видео, а содержание конкретного видеофайла. Таким образом, в данной статье понятие «видеоконтент» представлено как любительский видеофайл, созданный одним или несколькими пользователями и выложенный в сети Интернет.

Преимущественный возраст студентов, изучающих русский язык, составляет 18–25 лет. Это поколение рожденных с 1999 года и позже, которых называют «поколение зуммеров (поколение Z, центениалы, постмиллениалы, цифровые аборигены, молчаливые)». Для зуммеров характерны такие черты, как клиповое мышление, навыки многозадачности, а также стремление к независимости, толерантность, экономность, раннее взросление [3]. По мнению исследователей, именно клиповое мышление как вид восприятия информации через короткие форматы и яркие

образы является основным признаком данной возрастной группы. Соответственно, презентация видеоматериала в форме коротких роликов для обучения аудированию в некоторых случаях является предпочтительной.

В настоящее время существует несколько больших хостингов, предоставляющих короткие видеоролики на русском языке. В настоящее время все большую популярность приобретают ролики социальной сети ВКонтакте.

Во время проведения занятий могут быть использованы интерактивные приемы обучения, упражнения для развития не только навыков аудирования, но и других видов речевой деятельности, а также социокультурной компетенции, межкультурной коммуникации, разные формы работы (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная). На занятиях необходимо учитывать требования к аудиоматериалу (наличие разных видов голосов в видеороликах, разный темп речи блогеров), что позволяет студентам более результативно развивать навык аудирования и воспринимать речь русскоговорящих носителей языка.

Таким образом, использование видеоконтента при обучении аудированию позволяет более эффективно проводить обучение, повышает мотивацию и интерес студентов к изучению русского языка, развивает не только коммуникативную, но и социокультурную компетенцию.

Литература

1. Видеоконтент: Викисловарь [Электронный ресурс]. — URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/видеоконтент> (дата обращения: 10.03.2025).
2. Доронина И. М. К вопросу об определении понятия «видеоконтент»: номинация и корреляция со смежными понятиями. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiya-videokontent-nominatsiya-i-korreljatsiya-so-smezhnyimi-ponyatiyami> (дата обращения: 10.03.2025).
3. Легина М. Что такое «зуммер»: разбираемся в сути этого явления. — URL: <https://fb.ru/article/509325/2023-chto-takoe-zummer-razbiraemysya-v-suti-etogo-yavleniya> (дата обращения: 10.03.2025).
4. Минеева Е. Как использовать настоящие видеоматериалы для развития навыков аудирования у студентов, которые говорят по-русски. — URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/ispolzovanie-autentichnyh-videomaterialov-dlya-obucheniya-audirovaniyu-studentov-vladeyushhih-russkim-yazykom/> (дата обращения: 10.03.2025).
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

Yeltsova O. V.

Glazovsky State Engineering and Pedagogical University named after V. G. Korolenko

USING VIDEO CONTENT TO TEACH LISTENING SKILLS TO STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article describes theoretical data on the possibility of using video content from Russian-speaking users for students studying Russian as a foreign language. The article briefly presents the types of speech activity that the teacher forms and develops with the help of video content from Russian-speaking users.

Keywords: video content, Russian as a foreign language, authentic material, students, socio-cultural competence.

ИНТЕГРАЦИЯ НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ О ЗДОРОВОМ ОБРАZE ЖИЗНИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования русских и немецких пословиц, отражающих отношение к здоровому образу жизни, для развития лексических навыков на уроках немецкого языка. Представлен анализ тематических групп пословиц, посвященных питанию, физической активности, здоровому образу жизни. Обосновывается применение интерактивных методов и ресурсов технопарка универсальных педагогических компетенций для эффективного усвоения материала.

Ключевые слова: немецкий язык, русский язык, пословицы о здоровье, здоровый образ жизни, лексические навыки, коммуникативная компетенция, питание, режим дня, ТУПК.

В современном образовательном процессе одной из ключевых задач является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, что подразумевает не только владение языком, но и понимание культурного контекста его использования. Как отмечает И. С. Шевченко, коммуникативная компетентность — это «интегративное качество личности, включающее в себя совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного общения в различных ситуациях» [3: 504].

Использование аутентичных материалов, таких как пословицы, представляющие собой квинтэссенцию народной мудрости, позволяет не только расширить словарный запас, но и погрузиться в культурные особенности немецкоязычного общества. По словам Ф. И. Буслаева, пословицы — это «зерно народного ума, мудрость веков, заключенная в краткой и образной форме» [1: 12].

Данная статья посвящена разработке и апробации комплекса методических приемов, направленных на развитие лексических навыков у обучающихся среднего этапа обучения немецкому языку посредством интеграции пословиц о здоровом образе жизни. Особое внимание уделяется практической реализации данных приемов и анализу результатов экспериментального обучения, проведенного в рамках производственной педагогической практики.

В ходе производственной педагогической практики был разработан и апробирован комплекс методических приемов, ориентированных на интеграцию немецких пословиц о здоровом образе жизни в учебный процесс. В качестве примеров были выбраны следующие пословицы:

- *Wer rastet, der rostet* ('Кто отдыхает, тот ржавеет').
- *Sport treiben — gesund bleiben* ('Заниматься спортом — оставаться здоровым').
- *Gesundheit ist das höchste Gut* ('Здоровье — высшее благо').
- *Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts* ('Здоровье — это не все, но без здоровья все — ничто').
- *Im gesunden Körper — gesunder Geist* ('В здоровом теле — здоровый дух').
- *Besser munter und schlank als fett und krank* ('Лучше бодрым и худым, чем толстым и больным').

Для каждой из этих пословиц были разработаны конкретные методические приемы, направленные на развитие лексических и коммуникативных навыков обучающихся.

1. Создание комиксов. Данный прием использовался для пословиц *Wer rastet, der rostet* и *Sport treiben — gesund bleiben*. Обучающиеся создавали комиксы, иллюстрирующие смысл выбранных пословиц. Это позволяло им лучше понять контекст использования пословиц, развить творческие способности и закрепить новую лексику.
2. Подготовка коротких устных презентаций. Данный прием применялся для пословиц *Gesundheit ist das höchste Gut* и *Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts*. Обучающиеся готовили короткие устные презентации, в которых представляли свою точку зрения на значимость здоровья в жизни человека. Это способствовало развитию навыков публичных выступлений и умению аргументировать свою позицию.
3. Написание эссе. Данный прием использовался для пословиц *Im gesunden Körper — gesunder Geist* и *Besser munter und schlank als fett und krank*. Обучающиеся писали эссе, в которых обсуждали влияние пословиц на выбор здорового образа жизни. Это развивало навыки письменной речи, аналитическое мышление и умение выражать свои мысли на иностранном языке.

В процессе реализации методических приемов активно использовались ресурсы технопарка универсальных педагогических компетенций. Как отмечают С. В. Иванова и Т. Н. Яркина, ТУПК «представляет собой интегративную среду, которая обеспечивает условия для профессионального роста педагогов, внедрения инновационных образовательных технологий и развития исследовательских навыков» [2: 45]. В частности:

- интерактивная доска: использовалась для визуализации материала, демонстрации презентаций и проведения коллективных обсуждений;
- электронные ресурсы и онлайн-словари: использовались для поиска дополнительной информации и уточнения значения лексических единиц;
- интерактивный анатомический стол «Пирогов»: использовался для наглядного представления анатомических и физиологических аспектов здорового и нездорового образа жизни, что способствовало более глубокому пониманию связи между образом жизни и состоянием организма.

Для оценки эффективности разработанных методических приемов был проведен эксперимент в двух группах обучающихся среднего этапа обучения немецкому языку (13–14 лет): экспериментальной (12 человек) и контрольной (12 человек).

388 В экспериментальной группе применялся разработанный комплекс приемов, в то время как в контрольной группе занятия проводились по стандартной методике.

Результаты эксперимента показали, что применение разработанного комплекса приемов в экспериментальной группе привело к положительной динамике в развитии лексических и коммуникативных навыков. Среднее улучшение успеваемости в экспериментальной группе составило 12,9%. В то время как в контрольной группе, где комплекс приемов не применялся, наблюдалось незначительное улучшение или его отсутствие.

Интеграция немецких пословиц о здоровом образе жизни в процесс обучения немецкому языку является эффективным способом развития лексических навыков у обучающихся среднего этапа обучения. Разработанный комплекс методических приемов, включающий создание комиксов, подготовку презентаций и написание эссе, а также использование ресурсов технопарка универсальных педагогических компетенций, позволяет сделать процесс обучения более интерактивным, наглядным и результативным. Результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность предложенной методики и могут быть использованы учителями немецкого языка для повышения качества обучения и мотивации обучающихся к изучению языка.

Литература

1. Буслаев Ф. И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные / Ф. И. Буслаев. — М.: Русский язык, 1954. — 178 с.
2. Иванова С. В. Технопарк универсальных педагогических компетенций как среда развития профессиональной компетентности педагогов / С. В. Иванова, Т. Н. Яркина // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 5. — С. 43–48.
3. Шевченко И. С. Коммуникативная компетентность как условие успешной профессиональной деятельности педагога / И. С. Шевченко // Молодой ученый. — 2015. — № 17. — С. 503–506.

Simanov D. P.

Eltsova O. V.

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Glazov Engineering and Pedagogical University named after V. G. Korolenko”*

INTEGRATION OF GERMAN PROVERBS ABOUT A HEALTHY LIFESTYLE INTO THE PROCESS OF TEACHING GERMAN AS A MEANS OF DEVELOPING LEXICAL SKILLS

Abstract: The article discusses the possibilities of using Russian and German proverbs reflecting attitudes towards a healthy lifestyle to develop lexical skills in German lessons. An analysis of thematic groups of proverbs devoted to nutrition, physical activity, daily routine, hygiene and disease prevention is presented. The use of interactive methods and resources of the technopark of universal pedagogical competencies for effective assimilation of the material is justified.

Keywords: German, Russian, proverbs about health, healthy lifestyle, lexical skills, communicative competence, technopark of universal pedagogical competencies.

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ПОЛИТИКА (анализ публичных выступлений Эммануэля Макрона)

Аннотация: в статье анализируется речевое поведение Э. Макрона с точки зрения политического дискурса. Цель работы — выявить особенности воздействия на адресата. Материалом послужили тексты выступлений президента Франции. Использовались методы: описательный, интерпретации и классификации. Вывод: цель выступлений — формирование позитивного восприятия и положительных эмоций посредством языковых средств, оказывающих эмоциональное воздействие.

Ключевые слова: политический дискурс, политик, Э. Макрон, речевое поведение, адресат.

Изучение дискурса на сегодняшний день остается одним из основных направлений языкознания. Дискурс, являясь многоаспектным понятием, получил разнообразные толкования в современной лингвистике. Согласно определению Т. ван Дейка, дискурс — «специфическая форма социального взаимодействия, понимается как завершенное коммуникативное событие в социальной ситуации» [9: 164]. По мнению исследователя, дискурс характеризуется обязательно законченным событием с точки зрения коммуникации в рамках социального взаимодействия. Исследователь рассматривает дискурс как процесс взаимодействия между субъектом, осуществляющим коммуникативную деятельность, и другими субъектами, которые при этом связаны между собой. В. З. Демьянков полагает, что дискурс представляет собой текст, прошедший через сознание своего отправителя и, следовательно, обладающий его личными и лингвокультурными свойствами [2: 120; 3: 37]. Как считает Н. Д. Арутюнова, «дискурс (фр. discours — речь) — связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и в механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс — это речь, “погруженная в жизнь”» [1: 136–137]. Данное определение дополняет предыдущее и представляется нам наиболее ценным: автор делает акцент на том, что дискурс связан с моментом «здесь и сейчас», поэтому является «погруженным в жизнь». Дискурс осуществляет свою прагматическую функцию, находится в непрерывном движении и реализует свои экстралингвистические свойства, указанные в данном определении.

Политический дискурс — это разновидность дискурса, которая функционирует непосредственно в политической сфере, включая в себя все происходящее внутри: «Одним из наиболее актуальных направлений в контексте современных гуманитарных наук, бесспорно, является исследование политического дискурса, который сегодня

390 | представляет собой одну из разновидностей дискурса, имеющую в современном обществе свои цели, задачи и функции» [7: 28].

Политика присутствует во всех сферах жизни социума: общественной и частной. Она проявляется во всех аспектах социальной деятельности. В современном мире глобализации роль политики и политической коммуникации продолжает расти, а политический дискурс является разновидностью общественного дискурса наряду с остальным множеством институциональных дискурсов, используемых в обществе, и остается в фокусе внимания ученых, являясь предметом междисциплинарных исследований [1: 12; 2: 117; 3: 35; 4: 74; 7: 10; 8: 15]. Политический дискурс представляет собой сложное многомерное образование, обладает четко выраженной жанровой структурой, а главной его целью является воздействие на аудиторию. Механизм воздействия заключается во взаимовлиянии картин мира адресанта и адресата политического дискурса, посредством которого у реципиента формируется определенная политическая картина мира. Функция воздействия реализуется посредством привлечения определенных стратегий и тактик, при этом лингвистическая составляющая определяет прагматическую эффективность высказывания в пространстве политического дискурса. Как известно, цель речевой деятельности — реализация соответствующих коммуникативных интенций и достижение перлокутивного эффекта от коммуникативного взаимодействия с адресатами, а главным мотивом политического дискурса — убеждение и побуждение адресата к действию, в котором заинтересован политик [2: 128; 3: 40]. Данный факт требует от говорящего использования определенного плана речевого поведения, где инструментом реализации выступают определенные тактики.

Анализ выступления президента Французской республики по случаю 75 годовщины провозглашения Декларации прав человека позволяет выявить следующие тактики воздействия на адресата:

— тактика презентации: *La France est devenue un soutien majeur du Partenariat mondial pour l'éducation, et pour nous, c'est une grande occasion de présenter...; La France conserve sa longue tradition d'asile pour tous ceux dont les droits se trouvent menacés dans leur pays...; c'est pourquoi la France se félicite de montrer l'exemple...*

— тактика самопрезентации: *je finirai sur ce point qui me tient particulièrement à cœur. Monsieur Robert BADINTER, le sait ô combien, je m'étais engagé à ses côtés...; C'est pourquoi j'ai pris l'engagement de mener...*

— тактика единения: *tous ici, il y a ici, rassemblés, des femmes et des hommes venant de pays qui tout à la fois ont négocié ce texte, qui l'ont voté, ou pas, et de pays que l'histoire avait privés d'être autour de la table à ce moment-là; ...je veux ici les rappeler parce que vous en êtes les artisans...; nous avons ensemble; Vous êtes nombreux ici parmi nous ce soir, je le sais, et j'en ai croisé quelques-unes et quelques-uns; je vous sais courageux, et je nous sais surtout ensemble...*

— тактика побуждения: *C'est un combat que nous devons poursuivre sans relâche partout; Ce combat est essentiel pour l'ordre. Et bien évidemment, nous continuerons le combat, mené en lien étroit avec l'UNESCO et avec plusieurs d'entre vous, pour la protection; ... Rendons justice à nos prédécesseurs de 1948 qu'en nous voyant rassemblés aujourd'hui ils soient fiers du respect des combats qu'ils ont menés, de notre volonté de reprendre le flambeau;*

— тактика кооперации: *nous nous battons au quotidien pour la transition écologique en France, en Europe, dans le monde, pour une transition solidaire;*

— тактика информирования: *Ici même, il y a 75 ans exactement, dans ce palais de Chaillot qui se tient au cœur battant de Paris, fut adopté un texte qui héritait d'une longue tradition des Lumières, et l'élargissait aux dimensions du monde: la déclaration universelle des droits de l'Homme; mesurons tous combien c'est fou de se dire que c'est un objectif pour 2030, mais nous en sommes là.*

Nous avons bien entendu complété ce socle ensuite par les Pactes pour les droits civils et politiques, pour les droits économiques, sociaux et culturels, ainsi que de sept conventions visant à mieux protéger les droits des plus fragiles et de mettre fin aux situations les plus inhumaines.

— тактика прогнозирования: *...permettent à chacun d'entre nous d'identifier ses faiblesses et de renforcer sans cesse la protection des droits sur notre propre sol et nous continuerons de le faire; S'engager pour le respect des droits...; À cet égard, notre responsabilité est de créer de la transparence, des règles internationales nouvelles, et de le faire avec détermination et force...; nous continuerons de défendre ce droit d'asile...*

Использование определенного набора языковых средств позволяет адресанту реализовать свои коммуникативные интенции, среди которых главными, на наш взгляд, являются намерения убедить, воодушевить и побудить к действию.

Рассмотрим языковые средства, являющиеся в нашем случае инструментом актуализации указанных коммуникативных целей: на лексическом уровне для придания экспрессивности политик обращается к словам с эмоционально-оценочными коннотациями (*un soutien majeur, c'est une grande occasion, qui a réussi ce tour de force, des parallèles scabreux, un combat essentiel*); использует сленг, сокращенные и просторечные формы в качестве приема приближения к разговорному типу речи для сближения с аудиторией (*mesurons tous combien c'est fou de se dire...; ce serait faire terriblement reculer l'Histoire; plutôt qu'il fait mine...*); использует степени сравнения прилагательных и наречий (*bien trop souvent; les droits des plus fragile; mettre fin aux situations les plus inhumaines; les plus vulnérables*); метафоры: *qui se tient au cœur battant de Paris...; héritait d'une longue tradition des Lumières; quelque chose qui changerait selon la latitude ou la longitude; l'horizon d'un projet humaniste; les droits sont foulés au pied; les discours qui ne nourrissent que les extrêmes; le berceau de la déclaration universelle des droits de l'Homme*).

На морфологическом уровне экспрессия достигается посредством использования местоимений «мы», «наш», «наши», что создает у слушателя ощущение единения спикера с аудиторией. Для придания речи эмоциональной насыщенности активно используются инверсия — намеренная перестановка слов для его/их выделения (*Et bien évidemment, nous continuerons le combat*); восклицания (*c'est l'objectif ô combien ambitieux*); вопросы для привлечения внимания к событию, факту наиболее важному в данном контексте (*Quelle démocratie peut survivre aux fausses informations répandues sans limite...*). Значительно усиливает экспрессию повтор: *C'est pourquoi je me félicite des avancées que nous avons ensemble construites la dernière année avec un fonds permettant de faire face aux dommages et préjudices qui a obtenu un début de mobilisation internationale. C'est pourquoi nous devons aller plus loin et plus fort pour accompagner beaucoup plus massivement des pays qui déjà subissent...; face à notre droit international, là aussi, il n'y a pas de Nord ni de Sud, il n'y a pas d'Est ni d'Ouest. Il y a des faits qui doivent...*

Таким образом, в распоряжении опытного оратора находится широкий спектр инструментов для придания политической речи экспрессии и эмоциональности в целях достижения определенных коммуникативных намерений и формирования необходимого политического образа. Эммануэль Макрон, являясь талантливым политическим лидером и ярким оратором, успешно использует лингвистические и экстралингвистические способы организации своего речевого поведения в пространстве политической коммуникации для решения поставленных коммуникативных целей.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Н. Д. Арутюнова. — М.: Индрик, 2002. — 648 с.
2. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ / В. З. Демьянков // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учебное пособие / отв. ред. М. Н. Володина. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. — С. 116–133.
3. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования / ИНИОН РАН. 2002. — № 3. — С. 32–43.
4. Ершова Е. В. Особенности политического дискурса Эммануэля Макрона (стилистический анализ выступления президента Французской Республики 5 января 2024 г.) // Международный аспирантский вестник, 2024. — № 4. — С. 73–78.
5. Карасик В. И. Медийное преобразование реальности / В. И. Карасик // Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде: сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Волгоград, 6–8 декабря 2018 г. / отв. ред. М. Р. Желтухина. — Волгоград: Перемена, 2019. — 300 с.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
7. Сегал Н. А. Категоризация мира в языке политики (на материале когнитивных доминант пространство — направление — движение): диссертация доктора филологических наук / Н. А. Сегал. — Краснодар, 2019. — 422 с.
8. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук / Е. И. Шейгал. — М., 2005. — 431 с.
9. Dijk van T. Social cognition and discourse / T. van Dijk // Handbook of Language and Social Psychology. — New York: John Wiley and Sons, 1993. — 628 p.

Ershova E. V.

Diplomatic Academy of the Russian Federation

POLITICAL DISCOURSE AND PECULIARITIES OF SPEECH BEHAVIOR OF A FRENCH POLITICIAN (analysis of public speeches by Emmanuel Macron)

Abstract: The article analyzes the speech behavior of E. Macron from the point of view of political discourse. The purpose of the work is to identify the features of the impact on the addressee. The material was the texts of speeches by the President of France. The following methods were used: descriptive, interpretation and classification. Conclusion: the purpose of the speeches is to form a positive perception and positive emotions through linguistic means that have an emotional impact.

Keywords: political discourse, communication, politician, E. Macron.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДКАСТ КАК АКТУАЛЬНАЯ МЕДИЙНАЯ ПРАКТИКА ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в работе рассматривается подкаст-проект «Полка» как пример реализации актуальной практики популяризации русской литературы в медийном пространстве. В ходе изучения содержания аудиовыпусков, анализа сообществ в социальных сетях проекта определены его достоинства и недостатки. Сделан вывод о том, что образовательный подкаст способствует распространению гуманитарных знаний, формирует сообщества с устойчивым интересом к русской литературе, языку, создает новые социальные связи, в основе которых находится культурная составляющая.

Ключевые слова: медийные практики, подкаст-проект «Полка», популяризация, русская литература.

В современном информационном обществе наблюдается стремительное развитие новых медиа, которые меняют способы получения информации, в том числе и культурно-образовательной [2]. Среди подобных форматов за последние несколько лет особую популярность приобрели подкасты, которые исследователи рассматривают как феномен «новой звуковой культуры» [3]. В российском русскоязычном сегменте интернета «подкасты можно назвать лидером в сфере цифровой медиасреды» [1: 3198]. Они стали актуальной медийной практикой популяризации русского языка, литературы, культуры как в России, так и за ее пределами.

В работе представлен анализ подкаст-проекта «Полка» культурно-образовательной тематики [<https://polka.academy/podcasts>].

Подкаст-проект «Полка» позиционирует себя как образовательный проект о самых важных произведениях русской литературы. Проект отличается неформальная подача материала, свободный диалог между экспертами, авторами и слушателями. «Полка» дает ответы на вопросы «о книгах, которые могли бы возникнуть у наших читателей, и даже на такие, которые не приходили им в голову» (<https://polka.academy/podcasts>). Такой подход, безусловно, вызывает интерес аудитории. Проект «Полка» охватывает широкий спектр тем: от классической русской литературы, современной прозы и поэзии до вопросов литературной теории и критики, затрагивает более широкие культурные и философские вопросы, в рамках спецпроектов касается вопросов русского литературного языка и языка художественной литературы, например: «*Банан, компьютер, велосипед: как русская литература открывала новые слова и вещи*».

Структурно проект «Полка» включает в себя несколько подкастов:

1. *«Между строк»* — подкаст, посвященный анализу стихотворений русских поэтов;
2. *«Полка»* — подкаст о самых значимых русских книгах;
3. *«Полка. Литра»* — подкаст, где учителя рассказывают о произведениях русской литературы, которые для них важны.

Подкаст *«Полка»* предлагает слушателю глубокое погружение в мир литературы. Стоит отметить, что произведения русских классиков здесь не рассматриваются «в вакууме», ведь для автора проекта, редакторов и приглашенных экспертов важен не только исторический контекст написания той или иной книги, но и то, как ее сюжет воспринимается в нынешних культурных реалиях. Так, например, редакторы подкаста анализировали следующие вопросы: *какой была русская литературная критика, к чему она пришла и зачем она была нужна в разные эпохи; цензура в литературе; как сегодня звучат идеи Петра Чаадаева о России; почему по сей день актуальны произведения Максима Горького; как уход писателя влияет на восприятие его творчества* и др.

В ходе изучения содержания аудиовыпусков, анализа сообществ в социальных сетях мы выделили ряд достоинств и недостатков подкаст-проекта *«Полка»* как одного из примеров актуальной медийной практики популяризации русской литературы (см. таблицу 1).

Таблица 1

Достоинства и недостатки подкаст-проекта «Полка»

Достоинства	Недостатки
<i>Разнообразие литературных жанров.</i> Подкаст-проект не ограничивается жанром прозы, здесь представлены и произведения русских поэтов, а также пьесы и разбор театральных постановок. Кроме того, в подкастах проекта можно познакомиться с работами как отечественных, так и зарубежных писателей; как с классикой, так и с современной литературой.	<i>Нишевость аудитории.</i> Несмотря на демократичный формат, подкаст все же ориентирован на определенную аудиторию, а именно людей, интересующихся литературой и готовых уделять время прослушиванию достаточно длинных интеллектуальных бесед. Данный фактор ограничивает масштаб влияния подкастов.
<i>Стимулирование интереса к чтению.</i> Благодаря увлекательным дискуссиям и анализу интересных книг, ведущие подкастов мотивируют слушателей к чтению. Знакомство с авторами и их творчеством побуждает к самостоятельному изучению упомянутых произведений.	<i>Отсутствие структурированного подхода к организации литературного материала.</i> В рамках подкаста рассматриваются нетривиальные вопросы, связанные с литературой, однако сами произведения не подлежат глубокому разбору, как принято в учебных заведениях. Так, подкаст может стать прекрасным дополнением к образовательным программам, но он не способен полностью заменить обучение.

Достоинства	Недостатки
<p><i>Развитие культурной компетентности.</i> Знакомство с авторами, обсуждение их биографии, взгляда на искусство и общество расширяет кругозор слушателей и способствует формированию их собственного культурного капитала, который включает в себя не только знание литературных авторов и их произведений, но и понимание литературных контекстов, исторических связей и современных культурных тенденций понимания работ русских и зарубежных классиков.</p>	<p><i>Ограниченность формата.</i> Аудио-формат не позволяет использовать визуальные средства для иллюстрации обсуждаемых произведений, что может ограничить восприятие информации некоторыми слушателями.</p>
<p><i>Образовательная ценность.</i> Подкасты данного проекта можно назвать самообразовательными курсами по литературе. Кроме того, создатель и редакторы подкаста «Полка» организуют семинары для слушателей.</p>	<p><i>Низкая интерактивность.</i> Сообщества подкаста в социальных сетях не предоставляют аудитории достаточного количества взаимодействия, ведь там, в основном, публикуются различные статьи и заметки о литературе. Кроме того, в подкасте редко отвечают на вопросы слушателей.</p>
<p><i>Расширение кругозора.</i> Автор проекта дает слушателям возможность познакомиться с малоизвестными произведениями российских авторов, что, в свою очередь, способствует развитию литературной среды.</p>	

Мы провели опрос среди аудитории подкастов проекта «Полка» в социальных сетях, в котором приняли участие 61 человек. Результаты опроса позволили сделать несколько выводов. Основу респондентов составляют люди в возрасте 18–24 года; 72,1 % принявших участие в опросе слушателей — женщины; 77 % опрошенных слушают только конкретные выпуски подкастов, то есть меньшую их часть. Все опрошенные отметили высокую информативность подкастов: 62,3 % слушателей считают выпуски достаточно информативными, 37,7 % — очень информативными. Формат выпусков, а именно дискуссии, кажутся интересными подавляющему большинству опрошенных (96,7 % человек).

Подкасты проекта «Полка» доказали свою эффективность как востребованная медийная практика популяризации русской литературы: 55,7 % опрошенных ответили, что данные подкасты значительно расширили их литературный кругозор; 63,9 % опрошенных стали больше читать после прослушивания подкастов (54,1 % человек — немного больше, 9,8 % человек — значительно больше); 88,4 % опрошенных после прослушивания подкастов открыли для себя новых литературных авторов (71,7 % человек — несколько авторов, 16,7 % человек — много авторов).

Формат обсуждения литературных произведений, представленный в подкастах, нравится практически всем слушателям, которые приняли участие в анкетировании (96,7 % опрошенных); 70 % опрошенных также считают идеальным хронометраж выпусков. Информационная составляющая подкастов проекта «Полка» была высоко оценена слушателями: 72,1 % опрошенных уверены, что ведущие хорошо разбираются в теме выпусков, а 100 % опрошенных готовы рекомендовать данный проект к прослушиванию. Затруднение у 54,1 % слушателей вызвал вопрос о возможности повышении интерактивности подкастов, однако 23 % человек ответили, что им не хватает коммуникации с аудиторией.

В приведенной ниже диаграмме представлены данные о жанровых предпочтениях слушателей подкастов:

Какие жанры литературы вам наиболее интересны? (можно выбрать несколько вариантов)

61 ответ

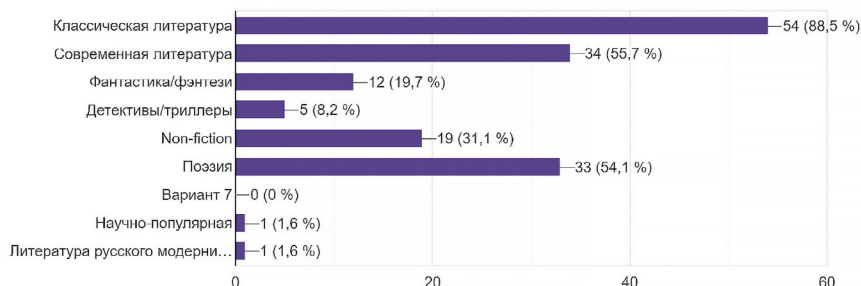


Рис. 1. Жанровые предпочтения аудитории подкаст-проекта «Полка»

Как видно из рис. 1, русская классическая и современная литература, поэзия являются приоритетными для слушателей подкаст-проекта.

Проведенный опрос свидетельствует также об увеличении читательской активности и расширении читательского кругозора аудитории подкаст-проекта «Полки», что демонстрируют представленные ниже рис. 2 и 3.

Стали ли вы читать больше после того, как начали слушать подкасты «Полки»?

61 ответ

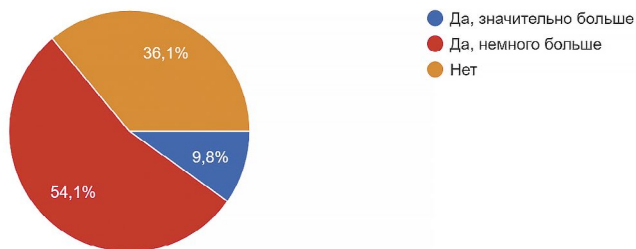


Рис. 2. Оценка читательского поведения аудитории подкаст-проекта «Полка»

Открыли ли вы для себя новых авторов благодаря подкастам?

60 ответов

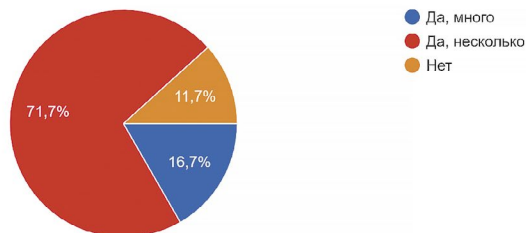


Рис. 3. Оценка расширения читательского кругозора аудитории подкаст-проекта «Полка»

Отметим также, что проект способствует формированию сообществ вокруг подкаста, демонстрирует потенциал для развития неформального образования, усиливают интерес аудитории к вопросам русской литературы, языка, культуры.

Таким образом, подкасты способствуют популяризации гуманитарных знаний, формируют сообщества с повышенным интересом к русской литературе, языку, создают новые социальные связи на основе культурных ценностей.

Литература

1. Ануфриева Г. В. Подкасты как новая дискурсивная практика русскоязычных массмедиа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2022. — № 10. — С. 3197–3201.
2. Хакимова Е. М. Русскоязычные подкасты как современная дискурсивная практика и предмет исследования // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2023. — № 84. — С. 72–95.
3. Llinares D. Podcasting: New Aural Cultures and Digital Media. — New York: Palgrave Macmillan Cham, 2018. — 316 p.

Zhvankina A. A.

Terentyeva E. V.

Russian State University of Social Technologies

EDUCATIONAL PODCAST AS AN ACTUAL MEDIA PRACTICE FOR POPULARIZATION OF RUSSIAN LITERATURE

Abstract: The paper considers the podcast project “Polka” as an example of the implementation of the current practice of popularization of Russian literature in the media space. While studying the content of the audio releases, analyzing the communities in the social networks of the project, its advantages and disadvantages were identified. The conclusion is made that the educational podcast promotes the dissemination of humanitarian knowledge, forms communities with a steady interest in Russian literature and language, and creates new social ties based on the cultural component.

Keywords: media practices, podcast project, popularization, Russian literature.

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье интермедialность рассматривается как способ актуализации национальных культурных кодов в художественных текстах для детей и подростков. С помощью интермедialности осуществляется хранение и трансформация кодов культуры, передача знаний следующим поколениям. Интермедialные включения представляют собой своеобразный ключ, открывающий читателям дверь к национальной и мировой культурной памяти.

Ключевые слова: интермедialность, диалогизм, культурный код, современная художественная проза.

На первый взгляд, современные художественные произведения для детей и подростков кажутся простыми, но в действительности оказываются многогранными произведениями, предполагающими многоплановую интерпретацию.

Современная художественная литература, в том числе для детей и подростков, постулирует открытость текста, диалогизм. В современных художественных текстах можно заметить отголоски разнообразных текстов культуры, национальных культурных кодов, представляющих собой совокупность реалий, отражающих культурные смыслы и ценности конкретной нации и хранящихся в общенациональной когнитивной базе автора и читателя. Культурная информация, произведения искусства проникают в художественный текст посредством интермедialных включений.

Под интермедialностью мы понимаем взаимодействие смыслов разных языков искусств на плоскости текста. Иными словами, каждый невербальный образ может иметь вербальное выражение в художественном тексте. Интермедialные включения предстают как механизм внедрения в текст культурной информации и как способ извлечения данной информации из текста. Авторы, включая в свои художественные тексты реминисценции на произведения искусства, продолжают творчество их создателей и такой процесс, в сущности, можно назвать сотворчеством. Интермедialные включения помогают автору создать многомерное пространство в тексте, а читателю постичь целостный смысл художественного произведения.

Произведения искусства существуют вне художественного текста и вне зависимости от него, но благодаря автору художественного произведения они оживают в тексте. Интермедialные связи между художественными текстами и произведениями искусства представляют собой механизм переноса культурной информации из одной семиотической системы в другую. С помощью интермедialных включений автор художественного текста, проникая вглубь своей памяти, извлекает нужные образы и символы и эксплицируют культурную информацию, культурные коды в тексте. Читатель же

в свою очередь с помощью интермедиальных отсылок разворачивает полученную в тексте информацию и прокладывает путь от текста к глубинам своей памяти, к своим фоновым знаниям. Таким образом, художественные тексты представляют собой своеобразный архив, в котором отражается и фиксируется национальная культура.

Художественный текст выступает как особое средство коммуникации между людьми, между человеком и обществом, между поколениями. Интермедиальность позволяет передавать культурные коды из поколения в поколение и раздвигать пространственные и временные границы. Такие интермедиальные вкрапления в художественный текст могут служить своеобразной культурной прививкой для подрастающего поколения, поскольку через художественные произведения происходит социализация, аккультурация детей в обществе. Каждый новый художественный текст по-новому трансформирует в себе накопленную культурную информацию и позволяет достать на поверхность те культурные коды, которые понятны и созвучны современным процессам в обществе.

Современным писателям, особенно писателям, создающим произведения для детей и подростков, необходимо обладать коммуникативным мастерством и широким кругозором, чтобы в своих произведениях ретранслировать национальные культурные коды. Рассмотрим некоторые примеры интермедиальных включений в современной художественной прозе для детей и подростков. В рассматриваемых текстах можно заметить описание или упоминание известных картин и скульптур: например, *«Первая из них открылась на середине. И клеточки, одна за другой, стали превращаться в маленькие черные квадраты Малевича. Салим еще не знал о том, что был такой знаменитый художник — Казимир Малевич»* [2: 7]; *«Она (Баба-Яга) порывалась в комоде, села на лавку между Ванькой и Аленкой и раскрыла альбом. — Вот тут Иван Царевич с Василисой ... Аккурат верхом на сером волке. — Ух, ты! Прямо как на картине Васнецова! — восхитилась Аленка»* [4: 44]; *«А потом придут хулиганы и отломают Тутукину гипсовые руки. И он будет стоять, как Венера Милосская»* [3: 119]. В произведении И. Лукьяновой «Стеклянный шарик» описание окружающей действительности воспринимается как картина: *«О неизбежная, сырая сырость, о неуют родного пейзажа, всегда в межсезонье, с полуслезой-полунасмешкой, эдакий Левитан и Саврасов, максимум Шишкин в июльском разморенном спокойствии; эти голые просторы, мерзнувшие птицы в небе, подветренные деревья и дома, разбросанные как нелюбимые игрушки. Надтреснуто, возвышенно и жалобно, как старушачий голос, выводящий у церкви акафист Николаю Угоднику»* [6: 203].

В художественной литературе для детей и подростков цитируются известные песни, упоминаются названия и авторы известных музыкальные произведения, например: *«Пой, — прошипела сзади Каринка. Я выплюнула морковку и тоненьким голосом завела: — В лесу родилась елочка, в лесу она росла!!! — Кочерга! — зашипела сзади Манька. — Зимой и летом стройная, зеленая бы-ла! — повела я кочергой вниз»* [1: 76]; *«Потом Нинель вышла на сцену. Такая красивая, уверенная в себе — ей к выступлениям не привыкать, она на них собаку съела. Села за пианино, стала из «Пер Гюнта» играть про троллей <...> «Пам-пам-пам-пам-ПАМ-пам-пам, ПАМ-пам-пам, ПАМ-пам-пам», — очень музыка у композитора Грига сильная, такая тревожная»* [6: 226].

Можно увидеть интермедиальные отсылки к мультфильмам и фильмам, например: *«— “Ну погоди!” любишь? — Я решила продолжить светский разговор. — А что это? — удивилась девочка. — Ну, это мультяшник такой, неужели ни разу*

400 не видела? По телевизору часто показывают» [1: 165]; «—Прямо как в «Кавказской пленнице». Помните? «Комсомолка, спортсменка, красавица»» [5: 35].

В приведенных примерах интермедиальные включения отсылают читателей к произведениям искусства и выполняют функцию активизации культурной памяти, усиливают эмоциональную окраску эпизода. В каждом новом контексте одно и то же интермедиальное включение трансформируется и адаптируется к современным реалиям, к новому мировоззренческому восприятию.

Современные художественные тексты осуществляют межпоколенную связь и передачу знаний, не только аккумулируя их, но и выстраивая знаниевую вертикаль, служа своеобразным ключом к этим знаниям для каждого следующего поколения, который открывает кладовую знаний, хранящихся на определенном пласте истории. Межпоколенная связь этих общих знаний не должна прерываться, иначе происходит отрыв одного поколения от предыдущих [8].

Таким образом, в каждом этносе существует свое культурное пространство, корпус прецедентных феноменов, функционирующих в обществе в свернутом виде. С помощью интермедиальности авторы современных художественных произведений активируют культурные коды, прецедентные феномены, прецедентные события и культурные архетипические представления человека данной культурной общности. Можно сказать, что интермедиальность является способом хранения и передачи национальных культурных кодов из поколения в поколение. Произведения искусства могут со временем стираться из памяти людей, но с помощью интермедиальных включений в художественный текст они вновь возрождаются, актуализируются в памяти.

Литература

1. Абгарян Н. Манюня пишет фантастический роман. — М.: АСТ; СПб.: Астрель-СПб, 2012. — 316 с.
2. Ая ЭН. Библия в SMSках. — М.: Время, 2012. — 301 с.
3. Билевич В. В стране перепутанных сказок. — М.: Самовар, 2007. — 127 с.
4. Благов В. Свободу Змею Горынычу. — М.: Самовар, 2007. — 127 с.
5. Лиханов А. Сломанная кукла. — М.: Детство. Отрочество. Юность, 2005. — 271 с.
6. Лукьянова И. Стекланный шарик. — М.: ПРОЗАиК, 2012. — 220 с.
7. Никольская А. Про Бабаку Косточкину. — М.: Клевер-Медиа-Групп, 2013. — 336 с.
8. Шаховский В. И. Литературный интекст как ключ к культурной памяти российского социума (на материале публикаций А. Минкина) // Политическая лингвистика. — 2008. — № 25. — С. 115–121.

Zhishkevich A.

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

INTERMEDIALITY AS A WAY OF LINGUISTIC REPRESENTATION OF NATIONAL CULTURAL CODES IN MODERN LITERATURE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract: The article examines intermediality as a way of actualizing national cultural codes in literary text for children and adolescents. Intermediality helps to store and transform cultural codes and transfer knowledge to future generations. Intermedial inclusions are a kind of key that opens the door to national and world cultural memory for readers.

Keywords: intermediality, dialogism, cultural code, modern literature.

Заринова Мунара Эркиновна
Международный университет КР, западный кампус, кафедра современных языков
munara.zaripova@mail.ru

О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы повышения эффективности обучения русскому языку в общеобразовательной среде. В нашей многонациональной стране проживают представители более восьмидесяти этносов. Обучение в более чем 2300 школах проводится на киргизском, русском, узбекском и таджикском языках.

Качественное преподавание русского языка в образовательных учреждениях дает положительные результаты из года в год и сопровождается активной деятельностью большого числа учителей-русистов в соответствии с потребностями общества. Достичь желаемой цели будет трудно, если не направлять наши усилия на активизацию коммуникативной роли русского языка и улучшение его функционирования в повседневной жизни.

Ключевые слова: обучение, взаимопонимание, развитие, учебный процесс, диалог, духовный мир, культура.

Киргизская Республика на протяжении веков является страной, где в дружбе и согласии проживают представители многих национальностей. Это само по себе способствует одновременному развитию нескольких языков и культур в нашей республике, взаимопониманию народов, духовному диалогу между ними. Большую роль в данных процессах играет школьное образование. В настоящее время в нашей стране обучение проводится на четырех языках: киргизском, русском, узбекском и таджикском (ранжировано по степени убывания). Первые очаги образования в основном религиозного толка на территории Кыргызстана появились в XIX веке. А позднее, в восьмидесятых годах того же столетия в нашей республике появились первые, так называемые, русско-туземные школы, которые «...стали приобщать хоть и небольшую часть ребят-киргизов к русскому языку, русской культуре и литературе...», — отмечает Г. У. Соронкулов [4: 12]. «Многие выпускники русско-туземных школ..., благодаря знанию русского языка, еще до Октябрьской революции читали в подлиннике бессмертные произведения великих русских писателей — А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого», — писал в своей монографии по истории кыргызской школы, профессор А. Э. Измайлов [2: 35].

Русский язык получил широкое распространение в Кыргызстане после 1917 г., с началом установления здесь советской власти, и достиг своего расцвета в 60–80-е гг. прошлого века. К тому времени практически все жители нашей страны на достаточно высоком уровне владели языком межнационального общения. После

402 | обретения нашей страной независимости и принятия Закона о государственном языке, в результате общенациональной языковой эйфории, на местах стали закрываться начальные классы с русским языком обучения, сократилось количество школьных часов на его изучение. Следует отметить, что такая картина в стране длилась всего несколько лет. Жители районов, в которых поспешили закрыть начальное образование на русском языке, стали требовать от властей открытия таких классов. И хотя подобное «безвременье» для русского языка тянулось короткое время, жизнь показала, насколько чреватые своими отдаленными результатами «опыты» с языками. За три десятка лет у нас в стране создалась парадоксальная ситуация: нынешние пятидесятилетние родители и бабушки с дедушками из сельских регионов Кыргызстана владеют русским языком, знают русскую литературу лучше и глубже, чем их дети и внуки. Закон об официальном статусе русского языка в Кыргызстане, безусловно, способствует тому, чтобы наше население имело возможность знакомиться с духовным миром и культурой не только русского народа, но и с помощью русского языка — всего человечества.

Основной акцент, по нашему глубокому убеждению, должен быть сделан на совершенствовании разговорных навыков учащихся, когда на первый план преподавания и изучения языка выходит его практическая сторона. Здесь мы далеки от мысли отойти от изучения грамматики языка, заиклившись только на его коммуникативной стороне. Только уделяя внимание грамматике и используя другие дополнительные, так называемые интерактивные методы, мы делаем урок интересным для ребят. Учителем-русистам следует проявлять творческий подход и внимательно учитывать особенности класса, ведь им приходится работать с аудиторией, для которой русский язык является неродным, тем более в условиях сельских школ, где практически отсутствует речевая среда. Здесь еще следует отметить и тот факт, что 70 % школ нашей страны расположено в сельской местности.

Уже много десятилетий назад Лев Аврумович Шейман, который является признанным основателем целого ряда концепций, подходов и направлений в общей филологии и литературодидактике, отмечал, что в наших школьных учебниках господствует аналитическая методика, когда школьники вынуждены буквально анатомизировать многоступенчато предложения типа *Ученик читает книгу*, что совершенно не дает никакого положительного результата и не работает на развитие речи [5: 70]. Столь же критически он отзывался и о доминировании разбора на уроках русского языка, отмечая, что уроки грамматики «разъясняют нерусским строение отдельного русского слова и его роль в предложении. Здесь в центре внимания — анатомия слова и техника его использования. Этим, конечно, не исчерпываются аспекты освоения слова на уроках языка, но именно таково их основное направление» [6: 19].

Конечно, изучение иного языка — непростая задача. Также невозможно овладеть всей лексикой языка другого народа. Известно также, что объяснение значения слов, очень необходимых для речи и выражения мыслей, и построение с их использованием предложения требует много времени и усилий. Если педагоги не приложат много усилий к освоению грамматических особенностей изучаемого языка, способа построения предложений, не позаботятся о том, чтобы урок был интересным, успеха добиться не удастся. Преподавателям следует сначала отобрать интересные произведения, подходящие ученикам. Например, мы заметили, что значительный эффект

может принести такой метод, когда нерусские учащиеся сначала читают отрывки из повести «Джамия» Ч. Айтматова на родном языке, а затем уже построчно перечитывают эти фрагменты на русском языке.

Таким образом, при подобном использовании двух языков учащиеся понимают значения многих слов через контекст. Еще один немаловажный момент в повышении интереса учащихся к изучаемому языку связан с личными и профессиональными качествами учителей и преподавателей, их терпением, теплым отношением к ученикам, уважением к ним. Если между педагогом и учащимся возникает антипатия и начинаются угрозы «экзамена» и «четвертных оценок», то хороших успехов там ожидать нельзя. Приятная аура между преподавателем и учеником — важнейший инструмент не только в изучении языка, но и в образовании в целом.

На своих занятиях мы стараемся избегать запоминания правил, ребята знакомятся с сюжетом интересной книги и, анализируя образы персонажей, формируют свою речь и увеличивают словарный запас. Мы обычно готовим общие вопросы для обсуждения среди учащихся, а затем обсуждаем их. Например: 1. Почему произведение так названо? 2. Кто эти персонажи и что вам в них нравится? 3. Какова основная идея в произведении? 4. Что вы знаете об авторе, какие еще его произведения вы читали? Учащиеся обсуждают прочитанное и делятся своими мыслями по этим вопросам.

В ходе обсуждения учащиеся постепенно увеличивают свой словарный запас и даже не замечают, что незаметно начинают практиковать свои разговорные навыки. Чем больше таких обсуждений, тем эффективнее они будут. Необходимо сразу по ходу урока объяснять значения непонятных слов, исправлять построение предложений, контролировать их споры. Чтобы обсуждение не стало скучным, нужно разделить 45-минутный урок на периоды и указать, сколько минут на какую работу нужно потратить.

Обучение, конечно, во-многом зависит от индивидуального мировоззрения учителя, его профессиональной подготовки, умения творчески работать. Мы всегда стараемся воспитывать у учащихся любовь к Родине, учим их быть честными, искренними и трудолюбивыми, используя пословицы и поговорки, афоризмы, мудрые мысли великих людей. В настоящее время, когда технический прогресс занимает важное место в нашей жизни, а компьютеризированный век начинает осуществлять свою гегемонию, с сожалением приходится констатировать, что в наших молодых людях все заметнее признаки духовной нищеты. Чтобы восполнить эту лакуну, душе необходимо находиться в тесном контакте с искусством и литературой.

Огромным образовательным и воспитательным потенциалом обладают произведения устного народного творчества, часть из которых отражена в соответствующих разделах учебников литературы. Однако учителю недостаточно ограничиваться лишь данным материалом. В таких эпических произведениях как богатырский эпос кыргызского народа «Манас», который неспроста называется «энциклопедией прошлой жизни кыргызского народа» или, так называемых, малых эпосах, русских героических былинах об Илье Муромце содержится богатый материал для воспитания не только патриотизма, но и глубоких нравственных качеств наших ребят. Кстати, по материалам и предыдущих исследований читательских интересов кыргызских учащихся конца прошлого века (Соронкулов Г. У., Валькова И. П.), и наших недавних разысканий

404 (Жолдошалиева Ж. Э.) подобный фольклорный материал и его герои пользуются большой популярностью среди школьников, занимая лидирующие позиции в их читательских пристрастиях.

Многие могущественные государства и многочисленные народы мира исчезли, оставив в скрижалях седой истории лишь упоминания о своем былом величии. Нам представляется, что одна из основных причин подобного положения вещей заключена в том, что эти государства и народы не обращали особого внимания на духовное богатство, образование и воспитание подрастающих поколений в погоне за богатством материальным.

Зная огромное образовательное и воспитательное влияние художественной литературы на развитие духовного богатства, не стоит забывать и о том, что именно литература, слово является орудием любого языка, в том числе, конечно, и русского, отражая жизнь своего народа во всех ее аспектах: мировоззрение, философские мысли, астрономические представления и т. д. Такой подход к уроку, во-первых, повышает интерес к преподаваемому предмету, во-вторых, пополняет словарный «багаж» учащихся и создает благоприятную среду для формирования гражданской ответственности и мировоззрения.

От учащихся требуется большая работа, чтобы отобранные из художественной литературы тексты читались эмоционально и качественно, с интонационным напором. Бегло и ясно читаемые тексты доходят до чувств, а идеи, выраженные в произведении, понятны и интересны. В этой ситуации их интерес к уроку возрастает. Большое значение здесь имеет и овладение учителем опытом своих коллег, постоянное углубление и обобщение своего педагогического опыта. К слову, в статье Акназаровой Г. А. отмечаются слова известного педагога В. А. Сухомлинского, который часто подчеркивал, что изучение лучших практик — это не определенные методы, а идеи [1: 32].

Молодым людям, осваивающим компьютер и совершенствующим свои знания из интернет-источников, не следует препятствовать. Однако ни одна методика не может заменить чтение художественной литературы, непосредственное общение с самой книгой. Чудо чтения уникально. Очень важно, чтобы учащиеся, недостаточно владеющие русским языком, читали вслух. Ведь при чтении вслух их речевой аппарат адаптируется к малознакомому языку, учащиеся запоминают новые слова, визуально знакомятся с ними.

Обучение неродному, в том числе, и русскому языку — весьма сложный процесс, охватывающий множество внутри — и межпредметных связей, требующих от педагога не только соответствующих личностных качеств, но и самых разнообразных знаний: языковых, технолого-профессиональных, искусствоведческих и др. Поэтому учитель должен постоянно стремиться совершенствовать свои знания и педагогическое мастерство, осваивая различные методы. Педагогу всегда следует помнить короткую мудрость: «Чтобы учить, нужно учиться».

Размышляя о гармонии в целом и о роли русского языка в своей судьбе д. п. н., профессор, ректор Международного медицинского университета Елисей Елисеевич Син утверждает: «Жизнь показывает, что есть многообразие действий, многообразие наук и подходов к ним. Русский язык как никакой другой помогает согласовать отдельные стороны этого многообразия, связать их в соразмерную и стройную систему жизни — это и есть, наверное, гармония, заложенная в русском языке» [3: 17].

Литература

1. Акназарова Г. А. Методы и приемы развития письменной речи учащихся на уроках русского языка в кыргызской школе // Известия Кыргызской академии образования. — Бишкек, 2023. — № 2 (60). — С. 31–35.
2. Измайлов А. Э. Очерки по истории советской школы в Киргизии за 40 лет (1917–1957). — Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1957.
3. Син Е. Е. Размышляя о русском языке... // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. — 2024. — № 2. — С. 15–17.
4. Соронкулов Г. У. Кыргыз и лейтмотив «Восток — Запад» в художественной аксиологии Пушкина. — Бишкек: Maxprint, 2012. — 190 с.
5. Шейман Л. А. О некоторых недостатках и путях улучшения преподавания русского языка и литературы в киргизских школах // В помощь учителю рус. яз. и лит. в кирг. шк. — Вып. 2. — Фрунзе: Киргосиздат, 1955. — С. 70.
6. Шейман Л. А. Слово на уроке литературы. — Фрунзе, 1964. — С. 19.

Zholdoshalieva Z. E.

Kyrgyz State University named after I. Arbaev

Zaripova M. E.

International University of the Kyrgyz Republic, Western Campus,

Department of Modern Languages

ON IMPROVING THE EFFICIENCY OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract: This article examines the issues of increasing the effectiveness of teaching Russian in the general education environment. Our multinational country is home to representatives of more than eighty ethnic groups. Education in more than 2300 schools is conducted in Kyrgyz, Russian, Uzbek and Tajik. High-quality teaching of the Russian language in educational institutions yields positive results from year to year and is accompanied by the active work of a large group of teachers specializing in Russian in accordance with the needs of society. It will be difficult to achieve the desired goal if we do not purposefully direct our efforts to activating the communicative role of the Russian language and improving its functioning in everyday life.

Keywords: learning, mutual understanding, development, educational process, dialogue, spiritual world, culture.

РОССИЯ В ВОСПРИЯТИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье представлен анализ восприятия России иностранными студентами, обучающимися в российских университетах. В работе рассматриваются стереотипы, существовавшие у них до приезда в страну, и их трансформация под воздействием реального опыта взаимодействия с российской действительностью. На основе опросов, интервью и наблюдений выявляются ключевые факторы, способствующие изменению восприятия России. Статья также затрагивает вопросы адаптации иностранных студентов и роль университетов в данном процессе.

Ключевые слова: Россия, иностранные студенты, восприятие, межкультурная коммуникация, адаптация, образовательная система.

В связи с тем, что все больше молодых людей стремятся получить специальность за границей, наблюдается увеличение количества людей, которые переезжают в страны, где можно получить качественное образование. Международные образовательные связи становятся все более тесными, и, как следствие, все больше иностранных студентов приезжают и в российские вузы.

Студенты из других стран, прибывающие в РФ, активно вовлекаются в процесс межкультурного взаимодействия. Согласно О. А. Хомченко: «Иностранные студенты, попадая в нашу страну, включаются в межэтнические отношения, и у них постепенно начинает формироваться определенный образ россиян и России в целом, а также постепенно складывается представление о русской культуре» [3].

В сложившейся ситуации можно выделить ряд положительных аспектов для принимающей стороны. Во-первых, это способствует укреплению культурных и международных связей, что, учитывая роль молодого поколения в этом процессе, способствует созданию прочной основы для развития отношений России с другими странами. Обучение в России предоставляет иностранным студентам уникальную возможность погрузиться в культурное и историческое наследие нашей страны, изучить ее язык и обычаи. Это, несомненно, оказывает значительное влияние на их восприятие собственной культурной идентичности. Кроме того, В. А. Мухаева права, когда пишет, «что межкультурное взаимодействие в системе высшего образования имеет большое значение и для российских студентов. В условиях многонационального государства опыт общения с представителями других культур становится ценным и полезным. Изучение языка и культуры другой страны способствует всестороннему развитию студентов, расширяя их кругозор и формируя более глубокое понимание окружающего мира» [2: 36].

Образ России в восприятии иностранных студентов формируется под влиянием разнообразных факторов, включая культурные клише и представления. Мировоззрение российских граждан существенно отличается от мировоззрения иностранных студентов. Жители России характеризуются свободолобием, и их поведение зачастую не соответствует строгим правилам и нормам. По словам Ю. И. Козловой, «...люди очень свободолобивы, стихийность в поведении преобладает над чувством самодисциплины» [1: 91]. Молодежь, в свою очередь, стремится к самоутверждению и обращает внимание на особенности западной цивилизации. Однако этот процесс, на наш взгляд, нельзя оставлять без внимания и пускать на самотек.

Студенты из других государств, стремящиеся получить образование в университетах России, зачастую уже имеют некоторое представление о нашей стране. В процессе обучения их восприятие России может претерпеть изменения, причем как в лучшую, так и в противоположную сторону.

По возвращении на родину иностранные студенты, прошедшие обучение в российских вузах, делятся своими впечатлениями о жизни в России, формируя тем самым представление о нашей стране в сознании соотечественников.

Как показывает практика работы с иностранными обучающимися, по прошествии нескольких месяцев обучения у студентов формируется более объективное восприятие России и ее жителей. Они начинают понимать, что русские люди по своей натуре отзывчивы и жизнерадостны.

Мы провели исследование среди учащихся одной из учебных групп, предложив им перечень характеристик, из которых они должны были выбрать те, которые, по их мнению, свойственны России и русскому народу.

В процессе исследования было выявлено, что учащиеся выделили ряд позитивных аспектов у россиян:

Гостеприимность — 25 %

Общительность — 20 %

Искренность — 20 %

Трудолюбие — 10 %

Вежливость — 15 %

Ответственность — 10 %.

Касательно недостатков, студенты выделили лишь некоторые из них:

Злоупотребление алкоголем — 50 %

Лень — 30 %

Хитрость — 20 %.

Итак, мы установили, что в восприятии иностранных студентов русские люди отличаются гостеприимством, коммуникабельностью, прямолинейностью, трудолюбием, учтивостью и надежностью. Однако им также могут быть свойственны праздность, лукавство и склонность к алкогольным излишествам.

После этого перед студентами была поставлена задача охарактеризовать особенности России. Большинство студентов представили Россию как красивейшую страну, наделенную большим природным разнообразием. Также они отметили отагу населяющих Россию людей. Это обусловлено тем, что Россия славится великолепными природными красотами, а также военными победами.

Среди негативных моментов, на которые обратили внимание студенты, можно выделить суровость климата в некоторых регионах страны, а также непривычные ситуации, с которыми порой сталкиваются иностранные студенты. Это обусловлено спецификой погодных условий в России, а также тем, что процесс приспособления и изучения языка может быть сопряжен с определенными трудностями, как, например, учеба в формате онлайн, который по известным причинам был введен в университетах Белгорода.

В рамках исследования студентам было предложено поделиться своими ассоциациями, которые возникают у них при упоминании слова «Россия». Большинство участников опроса ассоциируют это слово с такими символами, как матрешка, береза, Пушкин, мороз, водка, Москва, Кремль, Красная площадь и медведь.

Также было установлено, что представления студентов о России отличаются поверхностностью. Они осведомлены о том, что матрешка является распространенным сувениром, и имеют мнение, что на улицах городов можно встретить медведей.

В рамках образовательной программы, направленной на всестороннее развитие студентов, помимо изучения русского языка, предусмотрены такие дисциплины, как история, литература, лингвострановедение, лингвокультурология, русская культура и др. Мы разделяем точку зрения В. А. Мухаевой о том, что для того чтобы сформировать у учащихся объективное представление о России, учебному заведению необходимо определить проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения [2: 37], причем, добавим от себя, в каждом конкретном вузе и в каждом конкретном городе.

Ключевой проблемой, с которой сталкиваются учащиеся, является языковой барьер. В условиях ограниченного времени им приходится осваивать русский язык в сжатые сроки. Это создает трудности в общении с русскоязычными студентами, использовании общественного транспорта, посещении магазинов, поликлиник, объектов социального и культурного назначения и пр.

Одним из аспектов, на который обращают внимание студенты, являются условия проживания в общежитии. В комнатах студентов чаще всего размещают по четыре человека, однако из мебели предусмотрено только четыре кровати, четыре прикроватных тумбочки, один шкаф, два стола и два стула на всех. Подобное обустройство не способствует созданию комфортных условий проживания, особенно во время самостоятельной подготовки студентов. Кроме того, студенты иногда отмечают неудобное расписание занятий [2: 39], так как вследствие перехода учащихся на обучение в иной часовой пояс, им необходимо время для адаптации к новому распорядку дня.

Однако, в общем и целом, несмотря на возникающие проблемы, у подавляющего числа обучающихся со временем складывается благоприятное впечатление о жизни и учебе в России.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать ряд выводов:

В последние годы Россия демонстрирует свою открытость для международного сообщества, однако ее образ в некоторых странах мира все еще остается недостаточно глубоким и многогранным. Укоренившиеся о России стереотипы, зачастую имеющие негативную окраску, могут быть преодолены путем более глубокого знакомства всех желающих с нашей страной. Укрепление международных связей способствует формированию позитивного восприятия России как на государственном, так и на общественном уровне. Мы полагаем необходимым активно проводить информационные

мероприятия, направленные на популяризацию нашей страны, ее культуры, истории, традиций, науки, жизни замечательных людей и т. д.

Образ страны в сознании студентов формируется на основе их восприятия конкретного города, в данном случае — Белгорода. Впечатления студентов о социальной инфраструктуре, социально-экономической ситуации, межнациональных отношениях, толерантности местных жителей и даже о климате города и региона оказывают значительное влияние на их представление о России в целом. Культурная жизнь города, его инфраструктура, а также качество образования играют ключевую роль в привлечении иностранных студентов как в конкретный университет, так и в Россию.

Образ страны во многом определяется восприятием иностранцами ее населением. Местные жители часто описываются как дружелюбные, сдержанные, уравновешенные и оптимистичные, что противоречит стереотипу о русских как о неуживчивых людях, склонных к меланхолии. В связи с этим, представляется необходимым организовывать больше мероприятий на университетском уровне, которые позволят иностранным и местным студентам напрямую взаимодействовать друг с другом. Это создаст больше возможностей для межкультурного обмена. Иностранные студенты проявляют интерес к обучению в одной группе с российскими студентами.

Крайне важно оказывать поддержку и содействие иностранным студентам в преодолении трудностей, связанных с адаптацией в новой среде, особенно языкового барьера. Кстати сказать, иностранные студенты проявляют интерес к обучению в одной группе с российскими студентами. Этот фактор следует учитывать при формировании групп.

На наш взгляд, было бы целесообразно на начальном этапе обучения ввести урок «краеведения», на котором преподаватели русского языка могли бы знакомить иностранных студентов с достопримечательностями города и другой полезной информацией как в аудитории, так и за ее пределами. Кроме того, желательно обеспечить более качественный доступ к сети Интернет в общежитиях, что также, на наш взгляд, позволит облегчить процесс адаптации.

Таким образом, формирование позитивного образа России имеет первостепенное значение как для определения ее положения на мировой арене, так и для обеспечения открытости России, ее городов и образовательных учреждений для иностранных граждан, что положительно повлияет на количество студентов, выбирающих российские вузы для получения образования.

Литература

1. Козлова Ю. И. Образ России глазами японцев // *Дневник алтайской школы политических исследований* / Ю. И. Козлова. — 2007. — № 23. — С. 91–94.
2. Мухаева В. А. Образ России в представлениях иностранных студентов (на примере ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет») // *Вестник Пензенского государственного университета* / В. А. Мухаева, А. М. Оразмурадова. — 2017. — № 4 (20). — С. 36–41.
3. Хомченко О. А. Образ России и русского в глазах иностранных студентов: данные эмпирического исследования // *Современные научные исследования и инновации* / О. А. Хомченко. — 2016. — № 7. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/07/69943> (дата обращения: 07.05.2022).

RUSSIA IN THE PERCEPTION OF INTERNATIONAL STUDENTS

Abstract: The article presents an analysis of the perception of Russia by foreign students studying at Russian universities. The paper examines the stereotypes they had before coming to the country, and their transformation under the influence of real experience of interaction with Russian reality. Based on surveys, interviews, and observations, key factors contributing to changing perceptions of Russia are identified. The article also addresses the issues of adaptation of international students and the role of universities in this process.

Keywords: Russia, international students, perception, intercultural communication, adaptation, educational system.

ТЕНДЕНЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: в статье анализируются исследования, посвященные проблемам преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования в период с 2022 по 2025 год. Публикации систематизируются по нескольким направлениям: общие вопросы преподавания русского как иностранного в условиях цифровизации, опыт внедрения цифровых технологий в онлайн-, дистанционное и смешанное обучение, разработка учебных материалов и интерактивных заданий с использованием цифровых ресурсов, возможности применения искусственного интеллекта (ИИ). Особое внимание уделяется анализу опыта использования различных цифровых инструментов и ресурсов, а также вопросам, связанным с применением искусственного интеллекта, включая этические аспекты.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, преподавание русского как иностранного, онлайн-обучение, искусственный интеллект, цифровые ресурсы.

Дистанционное обучение в период пандемии и стремительное развитие цифровых технологий оказали значительное влияние на образовательный процесс, что привело к необходимости осмысления происходящей цифровой трансформации образования. В связи с этим в последние годы наблюдается значительный рост исследований, посвященных интеграции различных цифровых технологий в преподавание русского языка как иностранного (РКИ). Данный обзор направлен на систематизацию и анализ исследований в этой области за период 2022–2025 гг. На основе публикаций было выявлено несколько ключевых направлений:

1. Общие вопросы преподавания РКИ в условиях цифровизации.
 2. Анализ опыта комплексного внедрения цифровых технологий в рамках онлайн-обучения (онлайн-курсы), дистанционного и смешанного обучения.
 3. Разработка и применение учебных материалов и интерактивных заданий с использованием цифровых ресурсов.
 4. Возможности применения искусственного интеллекта в преподавании РКИ.
- Рассмотрим кратко содержание указанных направлений.

1. Общие вопросы преподавания РКИ в условиях цифровизации

Размышления ученых о процессе преподавания РКИ в аспекте цифровой лингводидактики нашли свое отражение в ряде современных исследований. Под «цифровой лингводидактикой» вслед за Фейзер Ж. И. мы понимаем «научную дисциплину, которая рассматривает общую теорию обучения и усвоения иностранного языка в условиях цифровой трансформации образовательного процесса» [15: 198].

412 | Ученые подчеркивают значимость влияния дистанционного обучения и цифровизации на весь образовательный процесс, поэтому современный этап следует признать «важной вехой, характеризующейся трансформацией методического мышления» [2: 111]. Стремление к систематизации научного дискурса отражается в обзорных публикациях [8; 11] и работах, посвященных выявлению и анализу этапов развития цифровой лингводидактики [15]. Авторы выделяют риски и перспективы для практики обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровизации иноязычного образования. Подчеркивая преимущества цифрового обучения в организации учебного процесса, исследователи указывают на риск снижения качества подготовки студентов [1: 91].

2. Анализ опыта комплексного внедрения цифровых технологий в рамках онлайн-обучения (онлайн-курсы), дистанционного и смешанного обучения

Переход к онлайн-обучению, вызванный пандемией, стал «толчком» для создания образовательными учреждениями цифровой образовательной среды. В настоящее время в исследованиях широко представлен опыт реализации онлайн-обучения (онлайн-курсы), дистанционного и смешанного обучения иностранных студентов в большинстве российских вузов. Авторы курсов описывают их структуру, тематическое содержание, систему контроля и оценивания. Исследователи обращают внимание на то, что эффективность онлайн-обучения возрастает при ориентации образовательного процесса на такие педагогические концепции, как инструктивная педагогика, андрагогика и эвтагогика [16: 15]. Онлайн-курсы адресованы конкретной целевой аудитории с определенным языковым уровнем [7].

3. Разработка и применение учебных материалов и интерактивных заданий с использованием цифровых ресурсов

Для успешного преподавания РКИ в условиях цифровизации необходим оптимальный выбор эффективных инструментов и ресурсов. Авторы статей делятся практическим опытом применения различных программ, мультимедийных ресурсов и мобильных приложений, используемых в процессе обучения русскому языку иностранных студентов. Наиболее востребованными в учебном процессе оказались: обучающие мобильные приложения (например, Learn&Go, Talk2Russia, Kalinka), онлайн-доски, ментальные карты, сервисы для визуализации (презентации, инфографики, комиксы, облака слов), генераторы прописей [13; 3].

В результате анализа научных работ выявлено, что значительный интерес среди преподавателей вызывают цифровые ресурсы для создания интерактивных учебных тренажеров, упражнений, тестов. Такая популярность объясняется, во-первых, объективной необходимостью использовать большое количество упражнений для автоматизации фонетических, лексических и грамматических навыков, во-вторых, дидактическими свойствами цифровых технологий, такими как визуализация, интерактивность, гипертекстовости, мультимедийности, персонализации [4: 169].

4. Возможности искусственного интеллекта в преподавании РКИ

Хотя искусственный интеллект (ИИ) был разработан сравнительно недавно, вопросы его освоения для преподавания РКИ уже находят отражение в научном

дискурсе. Семенкина И. А., Прусакова П. В. выделяют следующие виды ИИ по критерию их применения: обработка естественного языка (NLP), компьютерное зрение, машинное обучение (ML) и предиктивная аналитика (PA), робототехника и автоматизация, экспертные системы и поддержка принятия решений, автономные системы, виртуальные помощники и персонализация, генеративный ИИ [12: 385].

Так, в исследованиях по методике преподавания РКИ за последние 5 лет анализируются возможности нейросети для реализации принципа наглядности [5], использования нейросетей чата GPT [10], при работе с мультимедийной информацией [6]. Писарь Н. В. комплексно исследует потенциал использования нейросетей для создания учебного контента и организации интерактивной образовательной среды на занятиях по РКИ [9].

Однако обращение студентов к ИИ для генерации текстов влечет этические вопросы. Очевидно, что развитие возможностей ИИ порождает проблемы плагиата. В то же время результаты опроса студентов из 29 вузов РФ показали низкий уровень распространения ИИ-плагиата в академической среде в настоящий момент, несмотря на осведомленность молодежи в области ИИ и восприятие студентами плагиата как нормы академического поведения [14: 50].

Таким образом, в настоящее время можно выделить ряд основных направлений применения цифровых технологий в обучении русскому как иностранному. Проведенный анализ публикаций показывает, что в академической среде выработан сбалансированный подход к интеграции цифровых технологий в процесс обучения русскому языку инофонов: наряду с обсуждением значимых теоретических вопросов, авторы делятся собственным опытом применения различных цифровых инструментов на занятиях РКИ. Результаты данного обзора подчеркивают важность повышения осведомленности и соответствующего уровня цифровой грамотности преподавателей РКИ для эффективного обучения в условиях цифровой трансформации образования.

Литература

1. Белоглазова Л. Б. Цифровизация иноязычного образования: риски и перспективы для практики обучения русскому языку как иностранному // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». — 2024. — № 1 (67). — С. 88–96.
2. Ермакова О. Б., Клобукова Л. П., Чернышенко Е. А. Смешанный формат обучения русскому языку как иностранному в постковидную эпоху: ведущие тенденции и новые вызовы // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». — 2023. — № 8. — С. 108–122. DOI: 10.28995/2686-7249-2023-8-108-122.
3. Забудряева Ю. А. Потенциал использования средств цифровой наглядности на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. — 2023. — № 4. — С. 174–182.
4. Загуменникова Н. В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. — 2023. — № 1. — С. 165–178. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-165-178.

5. Игнатьева Н. Д., Сидорова Е. Ю. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: мат. междунар. науч.-практ. конференции (г. Москва, 1–2 июня 2023 г.). — М.: МПГУ, 2023. — С. 182–188.
6. Кабанова В. В., Логунова О. С. Применение искусственного интеллекта при работе с мультимедийной информацией // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2022. — № 6 (111). — С. 23–42.
7. Кулибина Н. В. Прошлое, настоящее и будущее мультимедийного образовательного комплекса Института Пушкина «Русский язык для наших детей» // III Костомаровский форум. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 24 мая 2023 года / гл. редактор В. И. Карасик. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. — 734 с.
8. Марьянчик В. А. Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 год) // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 1. — С. 8–19.
9. Писарь Н. В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2024. — Том 17. — Выпуск 1. — С. 58–65.
10. Прохоров Н. Н. Использование нейросетей на занятиях иностранного языка на примере чата GPT // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: сб. мат. науч.-практ. конференции (г. Шуя, 18 мая 2023 г.). — Шуя: Ивановский государственный университет, Шуйский филиал. — 2023. — С. 165–167.
11. Рябоконова О. В., Стрельчук Е. Н. Мобильное обучение русскому языку как иностранному: обзор научных публикаций // Проблемы современного образования. — 2023. — № 4. — С. 215–225. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-4-215-225.
12. Семенкина И. А., Прусакова П. В. Применение инструментов искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка: теоретический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2025. — Том 18. — Выпуск 1. — С. 384–392.
13. Скобелкина Н. М., Захарова Е. В., Пуляевская А. М. Включение интернет-сервисов в систему обучения иностранных студентов грамматике русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2022. — № 7. — С. 2403–2408.
14. Сысоев П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. — 2024. — № 2. — С. 31–53.
15. Фейзер Ж. И., Дьякова Т. А. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного // Русистика. — 2023. — Т. 21. — № 2. — С. 196–211.
16. Хорохордина О. В., Попова Т. И., Федотова Н. Л., Косарева Е. В. Массовые открытые онлайн-курсы по РКИ Санкт-Петербургского государственного университета в свете вариативности современных педагогических концепций // Русский язык за рубежом. — 2023. — № 1(296). — С. 12–18. — DOI 10.37632/PI.2023.296.1.002.

**TRENDS IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION
OF EDUCATION: MAIN RESEARCH DIRECTIONS**

Abstract: The article analyzes research on the problems of teaching Russian as a foreign language in the context of digitalization of education in the period from 2022 to 2025. The publications are organized in several areas: general issues of teaching Russian as a foreign language in the context of digitalization, the experience of introducing digital technologies into online, distance and blended learning, the development of educational materials and interactive tasks using digital resources, the possibilities of using artificial intelligence (AI). Special attention is paid to analyzing the experience of using various digital tools and resources, as well as issues related to the use of artificial intelligence, including ethical aspects.

Keywords: digital transformation of education, teaching Russian as a foreign language, online learning, artificial intelligence, digital resources.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА (иранские студенты в условиях московского вуза)

Аннотация: данная статья посвящена исследованию факторов, влияющих на мотивацию к изучению русского языка как иностранного (РКИ) у иранских слушателей подготовительного факультета одного из московских вузов. Анализ основан на результатах эмпирического исследования, включающего анкетирование, интервью и анализ успеваемости. Выявлены основные факторы, влияющие на успешное освоение РКИ с учетом особенности культурного и языкового фона иранских учащихся и условий их обучения в российской образовательной среде.

Ключевые слова: мотивация, русский как иностранный (РКИ), иранские учащиеся, подготовительный факультет.

Определенные факторы могут позитивным или негативным образом влиять на мотивацию к изучению русского языка у иранских обучающихся. Изучение русского языка как иностранного (РКИ) иранскими студентами на подготовительных факультетах российских вузов представляет собой актуальную тему, поскольку в России по состоянию на февраль 2025 года обучаются около 9000 иранских студентов. В настоящее время Россия и Иран тесно сотрудничают друг с другом, что благоприятно сказывается на стремлении молодых иранцев выучить русский язык и получить образование в России. Для иранских студентов, получающих высшее образование в российских вузах, а также обучающихся на подготовительных факультетах, овладение русским языком как иностранным (РКИ) — не просто лингвистическая задача, а важнейший фактор, определяющий не только их академический успех, но и будущее благополучие.

Рассмотрим особенности иранских студентов. Иранские студенты могут испытывать большое давление со стороны семьи в выборе специальности, стиле жизни и составлении плана на будущее. В России же студенты могут иметь больше свободы в принятии самостоятельных решений, хотя семейные ценности все так же остаются важны. В Иране может быть более иерархичная система обучения, где преподаватель имеет больший авторитет. В России, наоборот, взаимодействие может быть более свободным и дискуссионным, но уважение к преподавателю также остается. В Иране может быть большее разделение по половому признаку в общественных местах и в неформальных группах и более строгие ограничения на доступ к онлайн-ресурсам. Все это несомненно влияет на формирование мотивирующих факторов.

Изучение мотивации — междисциплинарная область, поэтому исследователи выделяют разные категории мотивации, которые могут дополнять друг друга. В данном исследовании будут рассмотрены инструментальные и интегративные факторы

как основные, предложенные ученым Робертом Гарднером, а также лингвистические, социальные, социокультурные, образовательные и другие. Эти категории описывают причины возникновения желания изучать иностранный язык и значительно влияют на успех в обучении. Инструментальные факторы связаны с практической или прагматической пользой изучения языка, то есть это внешние, конкретные причины, ориентированные на достижение определенных целей. Интегративные факторы (желание интегрироваться в культуру) — это внутренняя мотивация, которая связана со стремлением к освоению языка через культуру. Изучая инструментальные и интегративные мотивы, а также культурные, языковые и педагогические факторы, мы стремимся понять сложности овладения языком в данном контексте и определить потенциальные области для улучшения методик преподавания и систем поддержки.

Чтобы заниматься определенной деятельностью, например, изучать иностранный язык, человеку необходима мотивация. Рассмотрим причины возникновения мотивации, факторы, влияющие на учебную мотивацию, а также возможность корректировки влияющих факторов в пользу успешного освоения русского языка.

Многие психологи и педагоги исследовали проблему порождения мотивации, поскольку это неотъемлемая часть любой, в том числе и учебной, деятельности человека. Основной вопрос, который задают психологи и педагоги, это «как делать, чтобы получилось то, что хочется?». Одно из чудес ясного сознания — это чудо рождения мотива [1: 192–194]. Что же такое мотив? Словарь методических терминов и понятий Азимова Э. Г. и Щукина А. Н. дает следующее определение: «Побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл (осознанное внутреннее оправдание деятельности) и побудительную силу» [2: 177].

Проблемой мотивации занимались многие российские ученые, наиболее значимые среди них: Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л., Божович Л. И., Зимняя И. А., которые в своих работах определили причины возникновения мотива, цели, задачи, операции, потребности и связанные с этим эмоции. Зимняя И. А. в своих работах писала: «Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности» [4].

Далее представлены наиболее яркие представители зарубежных психологов и педагогов, которые занимались вопросом мотивации к изучению иностранного языка.

Гарднер — один из основоположников в этой области, разработал социально-образовательную модель усвоения второго языка, в которой подчеркивается роль интегративной и инструментальной мотивации, как уже упоминалось выше. Многие исследователи в этой области опираются на работу Гарднера.

Дорней — известен своей работой по изучению мотивационной саморегуляции изучения иностранного языка и разработкой опросников для измерения мотивации.

Уильямс — внесла значительный вклад в понимание того, как учащиеся берут под контроль процесс обучения.

Макинтайр — известен своими работами о многогранной природе мотивации, включая роль тревоги и других эмоций в изучении языка.

Крукс в своих исследованиях изучает влияние стилей преподавания и обстановки в классе.

Ноэльс, исследования которого посвящены самоэффективности и мотивации в обучении иностранного языка, а также тому, как они связаны с другими факторами, такими как отношение, тревожность и Я-концепция.

Для выявления уровня мотивации также часто используется шкала Лайкерта (шкала оценки, используемая для измерения мнений, отношения, мотивации), названная в честь ее создателя — американского социолога Рэнсиса Лайкерта.

В рамках данной работы ключевую роль играет понимание мотивов деятельности учащихся и возможность направить их на достижение поставленных целей в изучении иностранного языка. Что движет студентами, что дает им стимул, стремление к изучению иностранного языка и что такое учебная мотивация?

Учебная мотивация — вид мотивации, которая зависит и от особенностей личности студента, и от личности преподавателя, и от организации учебного процесса, и от особенности изучаемого языка [2: 178]. Ведь русский язык — это не просто набор слов и грамматических правил, а инструмент, посредством которого передается богатейшая русская культура, история, традиции, менталитет и образ мышления [3].

Методология. В данном исследовании приняли участие 26 иранских студентов подготовительного факультета одного из московских вузов. Для сбора данных использовались такие методы как анкетирование, интервьюирование, анализ успеваемости. Анкетирование включало вопросы, направленные на выявление факторов, влияющих на мотивацию к изучению РКИ (инструментальные и интегративные мотивы), вопросы о трудностях в обучении, об удовлетворенности учебным процессом и о внеучебной активности.

Качественный метод заключался в интервью с 10 студентами, отобранными по принципу максимального разнообразия: разный уровень владения языком, академические показатели, длительность обучения. Интервью проводились с целью углубленного анализа выявленных в анкетировании тенденций и получения дополнительной информации о субъективном опыте студентов.

Анализ успеваемости студентов необходим для того, чтобы сопоставить уровень мотивации с успеваемостью. Высокая мотивация тесно связана с успеваемостью, но не гарантирует ее, поскольку хорошая успеваемость может быть достигнута и при низкой мотивации (например, из-за внешнего давления или страха). Тем не менее, мотивированный студент, как правило, уделяет больше времени учебе, находит дополнительные ресурсы, проявляет настойчивость и решительность при столкновении с трудностями, что безусловно влияет на хорошую успеваемость.

Результаты и обсуждение. Результаты исследования показывают, что мотивация студентов к изучению РКИ является многофакторной. Инструментальные мотивы, такие как получение высшего образования в России, дальнейшее трудоустройство и статус, преобладают у большинства респондентов (89%). Касательно иммиграционных планов: 64 % планируют остаться в России после получения высшего образования, при этом 27 % еще не определились, остальные 9 % не планируют оставаться.

Анализ результатов выявил, что фактор желания переезда в Россию после обучения не влияет на мотивацию к изучению РКИ.

Интегративная мотивация, такая как интерес к русской культуре и обществу положительно сказывается на изучении РКИ. Исследование выявило аспекты русской культуры, которые представляет наибольший интерес у иранских респондентов и это: русские современные песни, русская национальная кухня, русская разговорная лексика, такая как «злостный прогульщик», «вещички», «ерунда», «грязища», «делишки» и другие. Желание общаться с носителями русского языка оказалось сильным мотивирующим фактором. «Преодоление конфликтов и повышение понимания культуры других социальных групп всегда связано со знанием языка партнера по коммуникации, с пониманием его образа жизни, национального характера и менталитета» [7]. Студенты, активно использующие русский язык в повседневной жизни вне учебной среды, демонстрировали более высокую мотивацию.

Анализ успеваемости: полученные данные свидетельствуют о положительной корреляции между успеваемостью обучающихся и их мотивацией к изучению РКИ. Студенты, демонстрирующие более высокие результаты в освоении других предметов (история России, математика, химия, биология) проявляли более высокую мотивацию к изучению РКИ. Это может быть связано с более развитыми навыками обучения, большей уверенностью в себе и индивидуальными особенностями усваивать информацию.

Качество преподавания РКИ (компетентность, харизма и доброжелательность преподавателя), интересные средства обучения (интерактивные игры, виртуальные экскурсии, красочные качественные учебники, образовательные видеоролики), условия обучения (оснащение аудитории, освещение и отопление, расписание занятий, межличностные отношения в группе), разнообразие упражнений и прочее, тоже положительно влияет на мотивацию к обучению русского языка.

Влияние социокультурных факторов, таких как культурные различия, трудности адаптации (культурный шок), отсутствие поддержки со стороны семьи, негативные взаимоотношения в группе, непонимание невербальной коммуникации и специфики русского юмора, отсутствие общения с носителями языка вне урока, существенно снижают желание и стремление изучать русский язык.

Образовательные факторы, такие как качество преподавания, методы обучения, наличие коммуникативной практики, уровень сложности учебных материалов несомненно влияют на мотивацию студентов. Некоторые студенты отмечали недостаток коммуникативных заданий и преобладание грамматически ориентированного подхода, тогда как другие студенты (преимущественно те, кто уже хорошо владеет речевыми и коммуникативными навыками) наоборот предпочитали грамматические упражнения коммуникативным.

Лингвистические факторы, такие как сложность русской грамматики, фонетические различия между персидским и русским языками, недостаток языковой практики вне аудитории негативно влияют на мотивацию.

Социальные факторы, такие как взаимодействие с преподавателями и одногруппниками, наличие социальной поддержки, возможность участия в культурных мероприятиях, положительные отношения со сверстниками и преподавателями оказывали стимулирующее влияние на мотивацию.

Таким образом, мотивация к изучению РКИ у иранских студентов подготовительного факультета определяется сложным взаимодействием различных факторов.

Полученные результаты подтверждают сложность и противоречивость формирования мотивации к изучению РКИ у иранских студентов. Помимо образовательного процесса необходимо учитывать национальную специфику студентов, их внешние и внутренние мотивы, степень их адаптации, условия проживания, взаимоотношения с преподавателем и одногруппниками, атмосферу в группе в целом. Для повышения мотивации рекомендуется разнообразить методы обучения, включать различные средства обучения и разнообразные упражнения, проигрывать диалоги и сценки, близкие к реальным ситуациям, отдавать приоритет аутентичным материалам, связанным с культурой России, уделять больше внимания страноведению; способствовать мягкой адаптации студентов к новой среде; обеспечить достаточный уровень языковой практики как в аудитории, так и вне ее; создать благоприятную социальную атмосферу.

Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки более эффективных методов преподавания РКИ для повышения мотивации обучающихся.

Литература

1. Абрамова Г. С. Общая психология: учебное пособие для вузов. — 2-е изд. — М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2003. — 496 с. — («Gaudeamus»).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий, теория и практика обучения языкам. — Русский язык. Курсы, 2018.
3. Зайкова О. С. Лингвокультурологический подход в обучении РКИ детей-билингвов, проживающих за рубежом // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе. — Тамбов: Державинский, 2024. — С. 42–46.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005.
6. Лернер И. Ю. Психология мотивации. — СПб.: Питер, 2005.
7. Пожидаева Е. В., Салтыкова А. Д. Аккультурация реципиента как результат освоения иностранного языка // Горизонты современной русистики. — М., 2020. — С. 1064–1069.

Zaikova O. S.

Russian State Geological Exploration University named after Sergo Ordzhonikidze

FACTORS INFLUENCING MOTIVATION TO STUDY RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF THE PREPARATORY FACULTY (Iranian students in the conditions of Moscow higher education institution)

Abstract: This article is devoted to the study of factors influencing motivation to learn Russian as a foreign language (RFL) among Iranian students of the preparatory faculty of a Moscow university. The analysis is based on the results of an empirical study including questionnaires, interviews and analyses of academic performance. The main factors influencing the successful learning of RFL are identified, taking into account the peculiarities of Iranian students' cultural and linguistic background and the conditions of their education in the Russian educational environment.

Keywords: motivation, Russian as a foreign language (RFL), Iranian students, preparatory faculty.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ И ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ДИСКУРСОВ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал текстов детской литературы, в которых научная и профессиональная лексика функционирует в бытовом и художественном дискурсе. Выдвигается гипотеза о том, что работа с подобными текстами способствует более глубокому пониманию взаимодействия различных дискурсов, возможностей употребления специальной лексики за пределами профессионального дискурса. Для проверки гипотезы анализируется текст М. С. Агапиной «Равенство/тождество».

Ключевые слова: художественный текст, дискурс, профессионально ориентированное обучение, лексика, детская литература.

Профессионально ориентированное обучение РКИ, будучи системным подходом, предъявляет свои требования к самым разным аспектам обучения, но прежде всего — к отбору текстов. Использование чтения художественного текста в профессионально ориентированном обучении раскрывается в ряде публикаций, однако потенциал работы с художественным текстом с учетом профессиональных интересов студента все еще представляется раскрытым не в полной мере. Цель данной работы — рассмотреть, как художественные тексты с профессиональными или/и научными темами и мотивами помогают учащимся не только освоить базовую лексику языка специальности, но и узнать, как она функционирует в повседневном общении носителей языка, что способствует лучшему пониманию как профессиональной терминологии, так и возможностей данных единиц, за пределами научного и делового стиля, связанной с ними метафорикой и фразеологией.

Прежде всего необходимо охарактеризовать степень разработанности проблемы использования художественного текста в профессионально-ориентированном обучении РКИ с учетом профессиональных интересов учащихся. В ходе исследования было обнаружено несколько работ, посвященных непосредственно данной проблеме, а также важные замечания в более общих работах о художественном тексте или профессионально ориентированном обучении. Так, анализу данной проблемы посвящены работы Я. А. Юферевой «Принципы отбора художественных текстов в системе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному», О. В. Филипповой и Е. В. Сироты «Художественный текст в системе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному», а также М. В. Юнаш «Художественный текст в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов (на материале рассказа А. П. Чехова «Первый дебют»)» и др [5–7]. В других работах, непосредственно не посвященных данной проблеме, но отражающих проблематику

422 | работы с художественным текстом или профессионально ориентированного обучения РКИ, так же находим релевантные для темы работы замечания. К примеру, А. Д. Нгома в статье «Использование аутентичных художественных текстов как средства межкультурной коммуникации при обучении РКИ» отмечает, что «аутентичные художественные тексты позволяют не только отточить знания в лексике и грамматике, но и познакомить студента с реалиями российской действительности, мотивируют к изучению смежных предметов, таких как история, география, страноведение, культурология, литература» [4: 288].

Таким образом, проблема художественного текста в профессионально ориентированном обучении представляется достаточно разработанной в современной методике, однако допускает дополнения и комментарии. Одним из таких дополнений может стать анализ потенциала художественного текста на занятии РКИ с учетом тесной взаимосвязи профессионального, художественного и бытового дискурсов. В силу многозначности лексики и разнообразных возможностей перенесения ее в новые контексты, профессионализмы и терминология могут рассматриваться не только как составляющие профессионального языкового инструментария будущего специалиста, но и как потенциальные знаки повседневной коммуникации и коммуникации посредством художественного текста. Рассмотрение художественных текстов, в которых важную роль играет профессиональная или/и научная лексика, с учетом этого фактора, поможет учащимся:

1. Лучше понять устройство изучаемого языка, взаимодействие различных дискурсов в общении на русском языке.
2. Познакомиться с узуальной и окказиональной метафорикой и фразеологией русского языка, потенциалом научной и профессиональной лексики в производстве метафор, фразеологизмов и различных средств художественной выразительности.
3. Снизить риск коммуникативной неудачи в ситуациях использования профессиональной или/и научной лексики в бытовом или художественном дискурсе.

Материалом исследования послужил рассказ современного детского писателя М. С. Агапиной «Равенство/тождество» (в 2022 году стал победителем Фестиваля короткого рассказа «Кора»), в формировании образной и идейной систем которого особое значение имеет лексика научного дискурса (дополненная спортивной и профессиональной лексикой). Сценарий работы с данным текстом, совмещающий методику обучения чтению художественной литературы (описана в работах [2; 3]) с технологией свободной дискуссии, учитывающий указанные особенности лексики, был апробирован в рамках работы открытого читательского клуба для иностранных студентов в ФГБОУ ВО «Государственный институт им. А. С. Пушкина» и будет применяться в дальнейшем на аналогичных занятиях, поскольку показал свою эффективность.

В рассказе два героя — рассказчица и ее одноклассник Юрка. Фабула рассказа сводится к их разговору на прогулке о равенствах и тождествах, однако мастерская работа автора с передачей характера героев через детали, метафоры и (в случае рассказчицы) через рефлексии помогает в совсем небольшом эпизоде из жизни персонажей раскрыть их особенности и взаимоотношения. Не последнюю роль в этом играет использование математической терминологии, которая на разных этапах вводит

важную для понимания текста информацию об отношении персонажей к учебе, их темпераменте и складе ума, самооценке и восприятию мира рассказчицы и т. д.

Красной нитью через текст проходят термины «равенство» («неравенство») и «тождество», начиная с заглавия рассказа и заканчивая одной из последних реплик в диалоге персонажей. Они появляются в своем прямом значении в начале рассказа, где персонажи обсуждают различия между двумя понятиями; затем переходят во внутренний монолог рассказчицы, отражая ее понимание действительности: «Юрка равно движение. Или в крайнем случае ожидание движения» (в этом случае особенно интересно использование не только лексики, но и устойчивой конструкции научного дискурса); «А чему равняюсь я?» [1: 85]; «Между мной и Юркой — два параллельных отрезка, перечеркнутых косой линией. Не тождество, не равенство. Неравенство» [1: 86]); наконец, в конце рассказа эти термины снова возвращаются в диалог, но уже как метафора отношений между разными людьми («Равенства бывают разными, <...> тождественными и не тождественными, верными и неверными» [1: 88]). Каждое появление данных ключевых для понимания текста терминов сопровождается заданиями к соответствующему фрагменту, помогающими учащимся проследить изменение роли понятий «равенство» и «тождество» в тексте, связать их с другими средствами изображения персонажей и отражения их характеров. Читателю обязательно для работы с текстом достигать глубокого понимания данных терминов, достаточно того общего определения, которое в тексте эксплицитно представлено. Если текст понят правильно, читатель вынесет и представление о том, что терминология может переходить в бытовой и художественный дискурс, участвовать в создании художественной выразительности и формировании художественного образа.

Вспомогательную роль играют более материальные метафоры, связанные с профессиональной («локомотив» и «ржавый вагон с углем») и спортивной («шайба») сферами. Противопоставление локомотива и ржавого вагона непосредственно продолжает тему «неравенства» и рассматривается в связи с математическими терминами. Термин «шайба» связан исключительно с образом Юрки и связывает воедино его увлечения (в прямом значении слова) и особенности характера и темперамента (в переносном).

Анализ рассмотренного в данной работе текста позволяет заключить, что потенциал художественного текста в профессионально-ориентированном обучении не исчерпывается лишь общегуманитарными задачами и усвоением профессиональной лексики и специфики профессиональной деятельности в российских реалиях. Должен учитываться также такой более частный, но значимый фактор, как взаимосвязь различных дискурсов и способность профессионализмов и терминологии участвовать в производстве метафор, фразеологизмов, средств выразительности в художественном и бытовом дискурсе. Это позволит учащимся не только лучше понять систему русского языка и многофункциональность его единиц, но и повысить собственную компетентность в коммуникации — производстве и восприятии высказываний с использованием профессиональной лексики в различных ситуациях общения. Особое значение для избежания коммуникативных рисков подобная компетентность приобретает в ситуациях непосредственного взаимодействия дискурсов, к примеру, в профессиях, связанных с работой с людьми. Важна работа с подобными текстами и при подготовке будущих переводчиков.

Литература

1. Агапина М. С. Равенство/тождество // Полоски света: сборник рассказов. — М.: Волчок, 2022. — С. 84–88.
2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.
3. Кулибина Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы. — М.: Флинта, 2024. — 272 с.
4. Нгома А. Д. Использование аутентичных художественных текстов как средства межкультурной коммуникации при обучении РКИ // Национальные коды в европейской литературе XIX–XXI вв. Литературный канон в контексте межкультурной коммуникации: Коллективная монография. Том Часть 2. — Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2020. — С. 285–291.
5. Филиппова О. В., Сирота Е. В. Художественный текст в системе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Интеграция образования. — 2015. — Т. 19. — № 4 (81). — С. 86–92.
6. Юнаш М. В. Художественный текст в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов (на материале рассказа А. П. Чехова «Первый дебют») // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам I Международной научно-практической конференции, Пинск, 12 апреля 2019 года / УО «Полесский государственный университет»; УО «Белорусский государственный экономический университет». Том Выпуск 1. — Пинск: Полесский государственный университет, 2019. — С. 204–210.
7. Юферева Я. А. Принципы отбора художественных текстов в системе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Русская литература в полилингвальном мире: вопросы аксиологии, поэтики и методики: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 03 марта 2023 года. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024. — С. 33–39.

Zaycev N. A.

Pushkin State Russian Language Institute

**FICTION IN PROFESSIONALLY ORIENTED RFL TEACHING
AND THE INTERRELATION OF VARIOUS DISCOURSES**

Abstract: The article examines the potential of children's literature texts in which scientific and professional vocabulary functions in everyday and artistic discourse. The hypothesis is put forward that working with such texts contributes to a deeper understanding of the interaction of various discourses, the possibilities of using special vocabulary outside of the field of professional discourse. To test the hypothesis, a short story "Equation/identity" by M. S. Agapina is analyzed.

Keywords: fiction text, discourse, professionally-oriented education, lexis, children's literature.

ЧАТ-БОТ «КАНОН» КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОФОНАМИ РУССКОЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация: статья посвящена особенностям использования разработанного автором чат-бота для изучения инофонами предложно-падежной системы русских имен существительных. Чат-бот представляет собой инновационное лингводидактическое средство, имитирующее учебный диалог преподавателя и студента, ориентирован на грамматику начального уровня обучения, представленную в первой и второй частях учебного комплекса «Дорога в Россию». Использование чат-ботов на разных этапах занятия, а также в качестве дистанционного средства обучения или тренажера для отработки изучаемых инофонами грамматических конструкций позволяет повысить мотивацию студентов, улучшить качество усвоения учебного материала и снять психологический барьер при общении на русском языке как иностранном.

Ключевые слова: чат-бот, предложно-падежная система, цифровая лингводидактика, русский язык как иностранный.

Методы цифровой лингводидактики становятся все более востребованы в процессе обучения инофонов: метод активизации речевых возможностей, метод визуального редактора, метод образовательного события, метод информационного ресурса... Современному педагогу приходится искать привлекательные и эффективные формы подачи материала, понятные молодежной аудитории. Еще не так давно интерактивные доски, проекторы виртуальной реальности были фантастикой, теперь это традиционная практика обучения. Инновационным методом цифровой лингводидактики стало использование искусственного интеллекта, в том числе чат-ботов при изучении языка.

Чат-бот — это виртуальный помощник, программа, которая имитирует разговор с человеком при помощи текстовых сообщений, она может быть написана на любом языке программирования. В России чат-боты недавно стали применять в учебном процессе, так, в 2017 г. на базе МГУ был разработан чат-бот «Миша», который помогал студентам изучать английский язык. Позже чат-боты стали активно использовать как средство обучения университеты, онлайн-курсы, школы с целью повысить эффективность обучения, сделать процесс изучения языка интерактивным, персонализировать обучение, дать возможность обучающимся

426 | систематизировать полученные на предыдущих уровнях обучения знания и подготовиться к экзаменам, помочь преодолеть психологический барьер (исключить боязнь ошибки — общение происходит не с живым человеком, а с ботом) и т. д. Чат-бот стал одним из эффективных способов повышения уровня владения русским языком как иностранным.

Однако чат-бот является одним из многих вспомогательных лингводидактических средств (как элемент занятия, при самоподготовке и самообучении), его необходимо использовать наряду с другими методами обучения (чтением, аудированием, общением с носителями языка). В применении чат-бота можно выделить как положительные, так и отрицательные стороны. Среди несомненных достоинств использования чат-бота можно отметить наличие мгновенной обратной связи и возможность быстрой коррекции ошибок; доступность — возможность улучшать знание языка в любое время, в любом месте; повышение мотивации к изучению РКИ; дозированную подачу учебного материала, автоматизацию задач (бот способен решать стандартные задачи, не привлекая человека); развитие цифровой грамотности пользователя. К недостаткам применения чат-ботов следует отнести отсутствие специализированных чат-ботов на русском языке для обучения РКИ; отсутствие полноценных упражнений, имеющих своей целью развитие навыков аудирования или говорения.

Типология чат-ботов для изучения иностранных языков приведена в [5: 389]: боты для изучения грамматики и лексики, для разговорной практики, для подготовки к экзаменам, для изучения культуры и истории, а также для индивидуального обучения. Большая часть существующих ботов отрабатывает навыки чтения, письма и знание грамматических правил, однако в будущем с развитием систем генерации и распознавания речи возможности чат-ботов, несомненно, расширятся.

Существует большое количество готовых чат-ботов, которые можно использовать для изучения иностранных языков, как правило, английского. В этих ботах (Duolingo, Lingvist, Memrise и др.) ограничен выбор языков, чат-ботов на русском немного, например, ChatGP T. Однако такие универсальные чат-боты, не предназначенные разработчиками для обучения языку, необходимо обучать. Кроме того, необходим бот с грамматическим материалом под конкретное учебно-методическое пособие, по которому работают студенты (чтобы они видели знакомую лексику и языковые конструкции, могли закреплять самостоятельно то, что уже изучили на уроке).

Л. С. Патрушева приводит примеры чат-ботов, которые могут быть использованы в арсенале преподавателей РКИ: ChatMaster (приложение требует установок на компьютер, что не всегда удобно), Mondly, MyRUSkey. Данные чат-боты направлены на закрепление и активизацию лексики русского языка, однако они не способны имитировать реальный разговор с носителем языка с учетом уровня освоения РКИ, поэтому Л. С. Патрушевой был разработан собственный чат-бот «С чат-ботом по дороге», ориентированный на материал пособия «Дорога в Россию» [3: 849]. Анализ существующих чат-ботов, используемых в качестве лингводидактического средства, показывает, что существует насущная необходимость разработки чат-ботов, ориентированных на изучение РКИ, в том числе на конкретное учебно-методическое

пособие (так как грамматический материал может предъявляться в различной последовательности и объеме) и уровень знания языка.

Нами был разработан чат-бот «Канон» для инофонов уровня А1–А2, изучающих одну из самых сложных грамматических тем — русскую предложно-падежную систему, бот ориентирован на способы репрезентации падежей, изложенные в пособии «Дорога в Россию». При создании бота перед нами стояла задача отобрать и систематизировать учебный материал по изучаемой теме, разработать на языке программирования модель разговоров с чат-ботом, создать бот с уровнем лексики А1–А2, соответствующему начальному уровню владения РКИ, провести техническое тестирование и апробацию чат-бота среди студентов подготовительного факультета (тестируемая и контрольная группы), сделать выводы об эффективности применения разработанного бота.

Грамматический бот «Канон» написан на основе кроссплатформенного мессенджера Telegram на русском языке, потому что многие иностранные студенты приезжают без компьютера учиться в Россию, но смартфон есть у всех, следовательно, чат-бот должен быть доступен в мобильном приложении. Бот поэтапно запрашивает информацию, пользователь отвечает, таким образом выстраивается учебный диалог, имитирующий ситуацию реального общения. Грамматический материал бота состоит из шести разделов, каждый посвящен конкретному падежу. Если студент допустил ошибку, бот дает правильный ответ. Бот предлагает предложно-падежные конструкции, содержащиеся в учебнике «Дорога в Россию», а также новые, которые отсутствовали в нем [4].

Знание правил употребления русских предложно-падежных форм (равно как и видовременных форм глагола) представляет для инофонов большую трудность, от умения пользоваться этой системой зависит в целом лингвистическая компетенция обучающегося и его скорость овладения русским языком как иностранным. Методически при изучении предложно-падежной системы важны следующие факторы: поэтапность представления грамматического материала и последовательность изучения падежей согласно их частотности в речи и, соответственно, коммуникативной значимости. Иностранные обучающиеся не всегда понимают значения падежей в контексте, поэтому используют неверное падежное окончание. Для эффективного освоения русской предложно-падежной системой инофон должен уметь анализировать структуру предложения и в контексте определять падеж имени существительного, затем определять значение падежа и выбирать необходимую предложно-падежную форму. Меню чат-бота состоит из двух разделов: «Выбрать правило», «Решить пример». Методика изучения предложно-падежной конструкции, используемая в чат-боте, проста: инофону предлагается знакомство с правилом выбора падежного окончания имени существительного, затем во втором разделе обучающийся выполняет упражнения (70 примеров) на данное правило с целью автоматизации навыка.

Последовательность изучения падежей традиционная, принятая в методике РКИ. В учебнике «Дорога в Россию» [1] на уровне А1 падежная система имен существительных начинается изучаться в 8 уроке. Знакомство с падежами происходит с использованием их наименований, а также дается их нумерация по порядку следования, при

428 | этом обучающиеся знакомятся со значениями падежей. На уровне А2 [2] изученные на предыдущем уровне обучения значения падежей расширяются, таким образом, лексический минимум, которым инофоны овладевают на начальном этапе обучения, включает имена существительные почти всех типов и разновидностей склонения. Так, при изучении винительного падежа инофоны знакомятся с конструкциями типа *кто (1) читает, пишет, слушает что (4); кто (1) идет едет куда (4); кто (1) любит, видит, знает кого (4) и т. п.*; при изучении предложного падежа — *кто (1) живет, работает, учится где (6), кто (1) думает, мечтает, заботится о ком (6), кто (1) говорит, думает, вспоминает о ком (6) и т. д.*

Созданный чат-бот позволяет преподавателю РКИ соблюсти такие общедидактические принципы, как наглядность, деятельность, доступность и индивидуализация, а также достичь важной педагогической цели — отработать грамматический материал в условиях, приближенных к реальной коммуникации. Работа с ботом проста: на первом этапе необходимо ознакомиться с функционалом бота, правилами пользования, затем выполнить упражнения, которые предлагает чат-бот и получить от него обратную связь в виде корректировки ошибок. Данный чат-бот использовался инофонами при повторении предложно-падежных конструкций на занятиях и при выполнении домашних заданий, педагогический эксперимент показал, что количество ошибок в выборе падежных окончаний снизилось. Перспектива дальнейших исследований в данной области — разработка грамматического чат-бота по наиболее сложным темам для освоения русского языка как иностранного на начальном этапе обучения: «Спряжение глаголов», «Видовременные формы глагола».

Литература

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). — 10-е изд. — СПб.: Златоуст, 2013. — 344 с.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). — 7-е изд. — М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2013. — 256 с.
3. Патрушева Л. С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». — 2022. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-chat-botov-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-nachalnom-urovne-iz-opyta-razrabotki> (дата обращения: 18.02.2025).
4. Попова Т. В. Контрольные тесты по русской грамматике / авт.-сост.: Т. В. Попова, Н. Г. Посадская, Л. А. Шахова. — Тамбов: Тамбов. гос. тех. ун-т, 2005. — 32 с.
5. Шилова Н. В. Использование чат-ботов при изучении иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 79–1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 18.02.2025).

Zakurdaeva N. V.

The Federal Guard Service Academy of the Russian Federation

Zakurdaev A. D.

National Research University "Moscow Power Engineering Institute"

**CHATBOT «CANON» AS A LINGUODIDACTIC TOOL
INDEPENDENT STUDY OF RUSSIAN BY FOREIGN SPEAKERS
PREPOSITIONAL CASE SYSTEM**

Abstract: The article is devoted to the peculiarities of using the chatbot developed by the author to study the prepositional case system of Russian nouns by foreign speakers. The chatbot is an innovative linguistic and didactic tool that simulates the educational dialogue between a teacher and a student, focused on the grammar of the initial level of education, presented in the first and second parts of the educational complex "The Road to Russia". The use of chatbots at different stages of the lesson, as well as as a remote learning tool or simulator for practicing grammatical constructions studied by foreign speakers, allows students to increase motivation, improve the quality of learning and remove the psychological barrier when communicating in Russian as a foreign language.

Keywords: chatbot, prepositional-case system, digital linguodidactics, Russian as a foreign language.

СОПОСТАВЛЕНИЕ И РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ О ТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ, ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И ПОПУЛЯРНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ

Аннотация: в статье в сравнительно-сопоставительном аспекте рассматривается содержание понятий, называющих различные типы дискурсов и субдискурсов, связанных с реализацией текстов на психологическую тематику. Приводится обзор основных подходов к рефлексии именований «психологический дискурс», «терапевтический дискурс», «психотерапевтический дискурс» и «популярно-психологический дискурс». Обозначены новые вызовы, возникающие перед исследователями в рамках анализа указанных типов дискурса, связанные с трансформацией форматов и информационных медиумов.

Ключевые слова: терапевтический дискурс, психотерапевтический дискурс, психологический дискурс, популярно-психологический дискурс, популярно-психологический онлайн-дискурс.

Исследования, направленные на анализ терапевтического, психотерапевтического и психологического дискурсов, включая популярно-психологический, становятся все более востребованными в связи с тенденцией «нарастания «терапевтизации» обществ» [4]. Популяризация психотерапии, переживающей новую эпоху подъема, влияет на информационное поле, отражаясь ростом объема поликодовых текстов психологической тематики. В исследовании, представленном в 2008 году социологом Евой Иллуз, отмечается доминирующая роль терапевтического дискурса в современном медиапространстве [11]. Также Иллуз указывает на существование границы между психологическим дискурсом, развернутом внутри профессионального сообщества, и дискурсом в массовой культуре. В последние десятилетия в рамках психологических исследований происходит «дискурсивный поворот»: психологические тексты анализируются лингвистическими методами (дискурс-анализ, структурно-семантический анализ и др.) для определения роли профессионального языка психологов в социокультурном аспекте [9]. Кроме того, особый интерес вызывает тематическое наполнение популярно-психологических ресурсов, основные концепты и популярные аксиологемы. Основной фокус лингвистических исследований направлен на изучение структуры дискурса и функционирования в его рамках тематических текстов [6].

Разработка терминологического поля проблемной области также не завершена: устоявшихся терминов нет ни для обозначения ситуаций дистанционного

консультирования психологами клиентов, ни для дискурсивной области, в которой реализуются экспертные и любительские тексты о психологии [10].

Цель данной статьи — представление обзорного анализа понятий, применимых к характеристикам текстов (в т. ч. поликодовых) психологической тематики, создаваемых и/или относящихся к профессиональной деятельности психологов, и называющих сопутствующие психологической деятельности дискурсы и дискурсивные практики.

Ахмерова Л. Р., разрабатывая понятие психологической коммуникации, предлагает разделение ее на психотерапевтический дискурс, обиходный психологический и научный психологический [1: 21]. Такой подход имплицитно воспринимает понятие о *психологическом дискурсе* как о целом, распадающемся на субдискурсы, формируемые особенностями осуществления тематической коммуникации. При этом, обиходный психологический дискурс в определении Л. Р. Ахмеровой включает в себя тексты, отправляемые неспециалистами и при попытке описания психологического состояния, и при создании текстов на психологическую тематику. Чертами обиходного психологического дискурса названы недостаточность словарного запаса для описания переживаемых эмоций и низкая способность к рефлексии проживаемых состояний [1: 22]. Научный психологический дискурс охарактеризован как среда общения между профессионалами.

Обоснованность такого разделения подтверждается приведенными автором аргументами, однако при попытке более глубокого анализа текстов психологической тематики, созданных обывателями — будь то речь клиента в беседе с психологом или попытка неспециалиста представить результаты осмысления психологических понятий — открывает дополнительную область для дискуссии, в которой необходимо определить типологические отличия экспертного и неэкспертного психологического текста (что также вызывает потребность в более глубоком анализе, нежели описание исключительно формальных признаков, вроде умения/неумения корректного оперирования терминологией).

Тем не менее, определение психологического дискурса как «головного», отправного для развития психологических субдискурсов представляется правоммерным с точки зрения анализа тематического содержания и специфики коммуникации. Следовательно, понятия «терапевтический», «психотерапевтически» и «популярно-психологический дискурс» небезосновательно рассматривать как части большего целого.

В рамках субъектного подхода к моделированию дискурса, описанного В. И. Карасиком [2], ряд исследователей рассматривает *терапевтический дискурс* с точки зрения институциональной обусловленности статуса отправителей, реализуемых в рамках дискурса текстов. Отправной точкой описания содержания определения терапевтического дискурса становится ситуация общения психолога (специалиста) с клиентом (подразумеваемым неспециалистом). Основной целью терапевтического дискурса является удовлетворение запроса клиента, которые обращается за помощью к специалисту. Гринева М. С. и Васильев Л. Г. определяют терапевтический дискурс как «профессиональный субдискурс практического

432 | психолога, реализующийся в процессе оказания квалифицированной психологической помощи клиенту в преодолении психологической проблемы в форме индивидуальной или групповой консультации посредством диалога (беседы) с клиентом» [3: 23–24]. При этом, сам терапевтический дискурс разветвляется на еще несколько субдискурсов, различающихся особенностями статуса участника-специалиста (психолог, клинический психолог (т. е. специалист с медицинским образованием) или психолог-педагог). Дополнительные параметры определения дискурса и его анализа строятся на осмыслении роли и статуса участников коммуникации.

Важно отметить, что описанный тип дискурса характеризуется закрытостью, приватностью реализации. Сессия специалиста с клиентом относится к интимному общению, и обусловлена низкой дистантностью между коммуникантами. В отношении ролевых позиций терапевтический дискурс, как упоминалось ранее, в основном рассматривается как ситуация общения специалиста с неспециалистом, в ходе которой компетентное лицо (психолог/психотерапевт) обладает специальными знаниями и действует в рамках научной парадигмы, в то время как консультируемый находится на бытовательском уровне репрезентации речемыслительной деятельности.

Таким образом, терапевтический дискурс можно охарактеризовать следующими чертами:

- адресность (запрос на помощь — обязательный фактор реализации дискурса);
- институциональность (психолог является квалифицированным лицом, действующим на основании правил и устоявшейся профессионально-этической парадигмы общения с клиентом);
- суггестивность (вербальная терапия направлена на вовлечение и трансформацию консультируемого через воздействие на его эмоциональный и поведенческий модусы);
- неравенство профессионального статуса коммуникантов (тип общения — специалист с неспециалистом).

Описанный подход к анализу терапевтического дискурса позволяет рассматривать его как часть собственно психологического дискурса как тематического, и в отдельных случаях как часть медицинского как акционального, поскольку основная цель — оказание помощи врачом-психотерапевтом.

Ряд недопониманий может возникать в связи с бытованием в научных текстах терминов «терапевтический дискурс» и «психотерапевтический дискурс» как прямых синонимов. В настоящей работе предлагается разграничение этих понятий, и закрепление за определением «терапевтический дискурс» семантической связи с медицинской практикой в целом. Понятие «психотерапевтический дискурс» представляется более корректным с точки зрения выражения отношения к предметно-тематической области описываемой дискурсивной практики.

Однако трудности с определением границ возникают и при анализе понятия о *популярно-психологическом дискурсе*. Ряд исследователей, например, Шелестюк Е. В. и Гилясев Ю. В., разрабатывая проблему определения структуры

и статуса популярно-психологических текстов, справедливо фокусируются на популярно-психологическом тексте как разновидности научно-популярного [8; 2]. Тексты популярной психологии анализируются с точки зрения структуры научно-популярного текста и его жанровых особенностей. В случае, когда речь идет о статьях, книгах и иных форматах реализации экспертных текстов ученых-психологов и/или психологов-практиков, выделяется ряд характеристик, присущих такому типу текста:

- преобладание вербальной составляющей над экстралингвистическими элементами;
- высокая степень метафоризации психологических понятий и концепций для более наглядного изложения информации для неподготовленных читателей;
- дидактический характер изложения (эксперт создает текст, чтобы опосредованно в общей форме проконсультировать читателя по каким-либо вопросам);
- практическая ориентированность (поскольку популярно-психологические тексты предлагают читателям готовые поведенческие формулы).

Активное развитие сетевых форматов распространения информации позволяет популярно-психологическим текстам успешно реализовываться на специальных сайтах, страницах онлайн-изданий, а также в тематических блогах. Новые вызовы для исследователей создает демократизация психологического знания, которая, с одной стороны, привела к более высокому уровню осведомленности рядовых носителей языка о достижениях и практиках психологической науки, с другой — порождает целый пласт нового лингвистического материала: публичные тексты на психологические темы теперь создаются и неэкспертами.

Во-первых, поскольку сетевая среда наделяет продукты речемыслительной деятельности особой спецификой, в рамках популярно-психологического дискурса формируется новый субдискурс — *популярно-психологический онлайн-дискурс*. Во-вторых, просветительские (и даже «помогающие») поликодовые тексты о психологии начинают создаваться неспециалистами, обладающими высоким уровнем доверия аудитории. Так, можно заключить, что популярно-психологический дискурс становится гибридным типом дискурса, реализуемым посредством разнообразных медиумов.

В качестве заключения дадим обобщенные определения рассмотренным в рамках представленного обзора понятиям:

1. *Психологический дискурс* — дискурс, охватывающий широкий спектр взаимодействий, связанных с профессиональной, научной и просветительской деятельностью психологов-практиков и ученых, а также лиц, заинтересованных в психологии.
2. *(Психо)терапевтический дискурс* реализуется в общении между психотерапевтом и клиентом (пациентом), и является частью психологического дискурса.
3. *Популярно-психологический дискурс* — субдискурс психологического дискурса, ориентированный на коммуникацию профессионального сообщества с массовой аудиторией.

Основными критериями различия указанных типов дискурсов и субдискурсов являются их участники, цели и формы взаимодействия, а также языковые способы репрезентации.

Литература

1. Ахмерова Л. Р. Психологический дискурс и его разновидности в современном русском языке // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: междунар. конф.: V Бодуэновские чтения. — Казань: Казанский университет, 2015. — Т. 2. — С. 21–23.
2. Гилясов Ю. В. К вопросу о статусе текстов по популярной психологии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2015. — № 1 (7). — С. 130–137.
3. Гринева М. С., Васильев Л. Г. Терапевтический дискурс: определение и конститутивные признаки // Экология языка и коммуникативная практика. — 2018. — № 4. — С. 22–33.
4. Жемчугова А. В., Чудова И. А. Терапевтический дискурс психологов в кризисных условиях: нормализация не-действия // INTER. — 2023. — № 2.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
6. Павлова Н. Д. Дискурс: актуальные направления и перспективы психолингвистических исследований // Психологический журнал. — 2018. — № 6, Том 39. — С. 16–26.
7. Солдатова В. И., Яницкий М. С., Серый А. В., Фомин А. Г. Текст как средство дистанционного психологического консультирования: язык и смысловое содержание тематических блогов // СибСкрипт. — 2021. — № 3 (87).
8. Шелестюк Е. В. Стилистические и жанровые особенности текстов популярной психологии // Вестник Челябинского государственного университета. — 2008. — № 12. — С. 168–176.
9. Шелестюк Е. В., Москвина Е. А. Концептуальный состав американского популярно-психологического дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. Вып. 108. — 2017. — № 9 (405). — С. 83–95.
10. Щукина М. А., Гаранжа А. В. Чат-консультирование в кризисной психологической службе для подростков // Вестник Вятского государственного университета. — 2021. — № 1. — С. 115–124.
11. Illouz E. Saving the modern soul: therapy, emotions, and the culture of self-help. — 1st Edition — Los Angeles, California: University of California Press, 2008. — 304 p.

Zayachkovskaya K. V.

Pushkin State Russian Language Institute

**THERAPEUTIC, PSYCHOTHERAPEUTIC, PSYCHOLOGICAL
AND POPULAR PSYCHOLOGICAL DISCOURSES:
COMPARISON AND DISTINCTION**

Abstract: The article compares the concepts of various types of discourses and subdiscourses associated with psychological texts. It provides an overview of the main approaches to the reflection on the names “psychological discourse”, “therapeutic discourse”, “psychotherapeutic discourse” and “popular psychological discourse”. The study also identifies new challenges associated with the transformation of formats and information media.

Keywords: therapeutic discourse, psychotherapeutic discourse, psychological discourse, popular psychological discourse, popular psychological online discourse.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТИВАЦИИ КРАСОТЫ ЖЕНЩИНЫ В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация: понятие красоты характеризуется с позиций фреймового подхода. На примере терминала «глаза», входящего в подслот «голова» слота «внешность» (субфрейм «красота человека») рассматриваются особенности репрезентации женской красоты. В рамках фактического материала — текстов русской и французской художественной литературы XIX в. — выделяются дополнительные, сопровождающие красоту человека, характеристики глаз. Устанавливаются сходства и различия в объективации рассматриваемого феномена в сопоставляемых лингвокультурах.

Ключевые слова: фрейм, красота, женщина, глаза, лингвокультура.

Язык, являясь отражением сформированной на протяжении веков культуры, способен развивать у своих носителей специфический образ мышления и влиять на их восприятие элементов окружающего мира. Языковая картина мира формируется «как знание, закрепленное в лексике, фразеологии и грамматике» [3: 59]. В современных лингвистических исследованиях активно изучается роль человека в языковой картине мира с учетом его индивидуальных особенностей и гендерной специфики языковой личности. Обратим внимание, что гендерный аспект привлекает внимание ученых из разных областей лингвистики. Специалисты в сфере отечественной лингвистической гендерологии А. В. Кирилина и М. В. Томская рассматривают гендер как «социальный конструкт, связанный с приписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола» [2: 112].

В рамках гендерной лингвистики интерес для исследования представляют различные абстрактные понятия, имеющие непосредственное отношение к человеку, характеризующие как самого человека, так и окружающий его мир, например, понятие «красота». Красота является одним из ключевых понятий, формирующих эстетические и культурные ориентиры общества. Представления о красоте во многом зависят от исторического, национального и языкового контекстов, поэтому актуальным будет рассмотрение данного феномена в сопоставительном аспекте, например, на материале русского и французского языков.

В русской и французской лингвокультурах применительно к человеку красота тесно связана с женским началом и воспринимается как выражение не только внешней привлекательности, но и духовной наполненности, ума, характера. Особую роль в эстетике женской красоты играет взгляд, глаза — одна из самых выразительных частей лица, способных передавать внутренний мир человека, его эмоции и темперамент. Если

436 обратиться к текстам классической литературы XIX века, то мы увидим, что глаза — это важнейший элемент художественного описания женщины. Такие характеристики, как цвет, форма, блеск, глубина глаз приобретают символическое значение, отражая в том числе и гендерные особенности. В русской лингвокультуре женские глаза зачастую ассоциируются с душевной чистотой, глубиной чувств, тайной или трагизмом. Французская традиция, напротив, нередко акцентирует внимание на соблазнительности взгляда, игре эмоций, отражающейся в глазах, или их загадочности.

Для систематизации представлений о женской красоте в сопоставляемых лингвокультурах обратимся к методу фреймового анализа, позволяющему более детально охарактеризовать это понятия. В структуре смоделированного нами фрейма «красота» выделяются ряд субфреймов, слотов, подслотов и терминалов. В рамках статьи в качестве примера остановимся на характеристике терминала «глаза», входящего в подслот «голова» слота «внешность» (субфрейм «красота человека»).

Анализ фактического материала (тексты русской и французской художественной литературы XIX века, из которых методом сплошной выборки были извлечены соответствующие единицы) показал следующее. В русской лингвокультуре глаза подчеркивают не только внешнюю привлекательность женщины, но и служат отражением внутреннего мира, передавая эмоции, характер и даже судьбу. На основании ведущих единиц, заполняющих терминал «глаза», мы выделили дополнительные, сопровождающие красоту человека, характеристики глаз:

1. Глаза как источник света, сияния. В такого рода примерах красота глаз подчеркивается через их выразительность и глубину: *Постанов ее головы на красивых и широких плечах и сдержанно-возбужденное сияние ее глаз и всего лица напомнили ему ее такую совершенно, какою он увидел ее на бале в Москве; Соня приподнялась, и котенок оживился, глазки заблестали...* [4].

2. Глаза как выразители чувств, состояния субъекта через цветовые оттенки. В примерах отмечены различные колоративы. Заметим, что темные цветовые оттенки обычно ассоциируются с глубиной, энергичностью, внутренней силой и даже роковой судьбой: *Блестящие, казавшиеся темными от густых ресниц, серые глаза дружелюбно, внимательно остановились на его лице, как будто она признавала его, и тотчас же перенесли на подходящую толпу, как бы лица кого-то* [4]. Сложность, многогранность женского характера, духовную красоту и глубину чувств передают голубые или серо-голубые глаза: *Он глядел прямо в ее серо-голубые, ласковые глаза; То же присутствие говорящей мысли светилось в зорком, всегда бодром, ничего не пропускающем взгляде темных, серо-голубых глаз; эти умные серо-голубые глаза* [1].

3. Глаза как выразители различных абстрактных качественных характеристик (черты характера, определенное эмоциональное состояние): *милые, ласковые, влюбленные и др.: ...опять то же самое неотразимое, бьющее впечатление красоты и милых ласковых глаз...* [6]; *Личико белое, глазки ласковые, заспанные...* [6].

4. Глаза как выразители интеллекта. Умные глаза выступают символом внутренней красоты и духовной глубины женщины: *... чуткая, молодая жизнь играла в каждой черте ее смуглого, круглого, миловидного лица; изящный ум сказывался в прекрасных глазах, внимательно и мягко глядевших из-под тонких бровей, в быстрой усмешке выразительных губ, в самом положении ее головы, рук, шеи* [5].

Во французской лингвокультуре рассматриваемого периода, как показал анализ примеров, находят отражение как реалистические, так и романтические,

натуралистические тенденции, глаза характеризуются достаточно подробно и выступают как важный элемент эстетики и психологической характеристики субъекта.

Мы выделили следующие дополнительные, сопровождающие красоту человека, характеристики глаз на основе анализа примеров в составе терминала «глаза»:

1. Глаза как отражение внутреннего мира субъекта. В такого рода контекстах выражение глаз может передавать различные состояния: любви, страдания, мечтательности или решимости, что рассматривается как часть общего восприятия красоты: *Elle, avec ses beaux yeux ouverts extraordinairement et fixés sur lui, avait l'air de son esclave. 'Она, со своими прекрасными глазами, необычайно открытыми и устремленными на него, была похожа на его рабыню'* (здесь и далее перевод наш) [9]. Данный фрагмент демонстрирует выразительность женского взгляда, передающего глубокие чувства.

2. Глаза как инструмент обольщения и власти. В примерах достаточно частотным является колоратив *noire* (черный). Данный колоратив указывает на дополнительные характеристики субъекта — властность, непростой характер: *Figurez-vous de grands yeux noirs, une main magnifique, un pied bien découpé, du feu dans les mouvements, une femme que le marquis de Ronquerolles nommait un cheval de pur sang. 'Представьте себе большие черные глаза, красивую руку, стройную ногу, огонь в движениях, женщину, которую маркиз де Ронкероль называл породистой лошастью'* [8].

3. Глаза как источник мистической или сверхъестественной силы. В примерах французского языка отмечены контексты, в которых единица *yeux* может сочетаться с глаголами активного действия, в результате глаза наделяются мистическими характеристиками: они гипнотизируют, внушают страх, завораживают или исцеляют: *Elle lui tenait à la fois la tête et le dos, et de ses yeux sortaient deux rayons qui versaient la vie à cette pauvre faible créature. 'Она держала его и за голову, и за спину, и из ее глаз исходили два луча, которые вливали жизнь в это бедное слабое существо'* [7].

4. Глаза как часть физической красоты, подчиненной эстетическим идеалам. В фактическом материале французского языка отмечены примеры, в которых глаза рассматриваются как часть совершенного лица, в совокупности вместе с другими чертами создается эстетически идеальный образ женской красоты: *C'était une charmante femme de vingt-cinq à vingt-six ans, brune avec des yeux bleus, ayant un nez légèrement retroussé, des dents admirables, un teint marbré de rose et d'opale. 'Это была очаровательная девушка двадцати пяти-двадцати шести лет, брюнетка с голубыми глазами, со слегка вздернутым носом, великолепными зубами, мраморным цветом лица розового и опалового цветов'* [8].

Проведенный анализ репрезентации отдельного структурного звена фрейма «красота» на материале текстов русской и французской художественной литературы XIX в. показал, что в русской лингвокультуре глаза играют ключевую роль в выражении душевных состояний, а во французской часто демонстрируют страсть, мечтательность или власть, либо мистические способности. Таким образом, глаза как элемент описания женской красоты в русской и французской лингвокультурах периода XIX века имеют многогранную символику, отражающую различные аспекты женского гендера. В русской традиции они служат главным элементом передачи

438 душевных и эмоциональных состояний, в то время как во французской — глаза часто становятся инструментом обольщения, власти или мистической силы. Применение фреймового анализа позволило более четко выделить ключевые компоненты феномена «красота», связанные с глазами, и установить дополнительные характеристики, сопровождающие понятие женской красоты.

Литература

1. Гончаров И. А. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 4. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. — 492 с.
2. Кирилина А. В., Томская М. В. Лингвистические гендерные исследования // Отечественные записки. — № 2 (23). — 2005. — URL: <http://www.strana-oz.ru/2005/2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya> (дата обращения: 07.03.2025).
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 208 с.
4. Толстой Л. Н. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 5, 6.: [сайт]. — М.: Лексика, 1996. — URL: <https://ilibrary.ru/text/1099/p.157/index.html> (дата обращения: 08.03.2025).
5. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Т. 6.: [сайт]. — М.: Наука, 1981. — URL: <https://ilibrary.ru/text/1647/index.html> (дата обращения: 08.03.2025).
6. Чехов А. П. Рассказы и повести. — М.: Правда, 1981. — 652 с.
7. Balzac O. Le lys dans la vallée. Adaptation d'un texte électronique provenant de la Bibliothèque Nationale de France: [сайт]. — URL: https://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/balzac_le_lys_dans_la_vallee.pdf (дата обращения: 09.03.2025).
8. Balzac O. Le père Goriot. Adaptation d'un texte électronique provenant de la Bibliothèque Nationale de France.: [сайт]. — URL: https://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/balzac_le_pere_goriot.pdf (дата обращения: 09.03.2025).
9. Stendhal. Le Rouge et le Noir. La Bibliothèque électronique du Québec. Édition de référence: [сайт]. — Paris, Le Divan, 1927. — URL: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Stendhal-rouge.pdf> (дата обращения: 10.03.2025).

Ziba V. S.

Milovanova M. V.

Volgograd State University

SOME FEATURES OF THE OBJECTIFICATION OF FEMALE BEAUTY IN RUSSIAN AND FRENCH LINGUISTIC CULTURES

Abstract: The concept of beauty is characterized from the standpoint of the frame approach. Using the example of the terminal “eyes”, included in the subplot “head” of the slot “appearance” (subframe “human beauty”), the features of the representation of female beauty are considered. Within the framework of the factual material — texts of Russian and French fiction of the 19th century — additional characteristics of the eyes accompanying human beauty are identified. Similarities and differences in the objectification of the phenomenon under consideration in the compared linguacultures are established.

Keywords: frame, beauty, woman, eyes, linguistic culture.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ СТРОЕНИЕ УЧЕБНИКА

Аннотация: статья посвящена сопоставительному анализу лексических систем русского и китайского языков в контексте лингводидактики. Подчеркивается, что успешное обучение лексике требует учета специфики каждого языка, включая особенности словообразования и грамматической структуры слов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайский язык, сопоставительный анализ, лексическая система.

Современная лингводидактика ориентирует исследователей не только на изучение методики преподавания языков, но и на глубокий анализ языковых систем, который служит основой для разработки эффективных учебных материалов. В условиях глобализации и активного развития межкультурных коммуникаций особую важность приобретает сопоставительное изучение языков, направленное на выявление как общих, так и уникальных черт их структуры и функционирования. В данном контексте исследование лексической системы русского и китайского языков представляется особенно актуальным, поскольку эти языки относятся к разным языковым семьям и обладают специфическими особенностями, которые оказывают значительное влияние на процесс их изучения.

Лексическая система языка представляет собой один из важнейших элементов, определяющих его структуру и функционирование, а при сравнении русского и китайского языков становится очевидным, что они имеют принципиально разные подходы к организации лексики. Русский язык, входящий в индоевропейскую языковую семью, обладает развитой системой словообразования, грамматическими категориями (в частности, род, число, падеж), а также богатством синонимов, антонимов и многозначных слов. В свою очередь, китайский язык, принадлежащий к сино-тибетской языковой семье, отличается использованием иероглифической письменности, тоновой системой и высокой зависимостью значения слов от контекста. Эти особенности создают специфические трудности для изучающих каждый из языков и должны быть учтены при создании учебных материалов.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания учебников, которые бы учитывали специфику лексической системы каждого языка и способствовали эффективному усвоению лексики учащимися. Целью статьи является выявление особенностей лексической системы русского и китайского языков, которые должны быть учтены при построении учебника по иностранному языку.

Для того чтобы выявить сходства и различия между несколькими языками, в лингвистике используется метод контрастивного анализа. Он позволяет

440 исследователям разобраться в том, какие языковые структуры и явления характерны для одного языка, но отсутствуют или имеют отличия в другом языке. Л. В. Щерба, рассматривая интерференционное влияние родного языка на иностранный, говорит, что в большинстве случаев родной язык влияет на изучение другого языка и приводит к появлению многочисленных ошибок. Он приходит к выводу, что история каждого языка «есть история катастроф, которые происходят при смешении социальных групп» [2: 36].

Студенты, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, часто не принимают во внимание частичную эквивалентность лексики и грамматики, что зачастую приводит к ошибкам в употреблении тех или иных лексических единиц, неправильной структуре предложений и неправильному выбору слов. Лексико-грамматическая система русского и китайского языков имеет множество особенностей, которые могут повлиять на структуру учебника. В русском языке преобладает инфлективная структура. Это обуславливает большое количество словоформ и сложные правила склонения и спряжения. Подобная особенность русского языка делает необходимым включение подробных грамматических разделов в учебники, а также многократную проработку использования грамматических структур в заданиях. В китайском языке, напротив, слова не изменяются ни по падежам, ни по роду, ни по числу.

Лексический состав русского и китайского языков богат и многообразен. Но, разумеется, в обоих языках есть слова, которые имеют синонимичное значение, при этом разные оттенки используются в строго ограниченных контекстах. Поэтому авторам учебников нужно не только вводить новую лексику, но и обращать внимание на такие особенности языка, предоставляя понятные и четкие объяснения и примеры. Благодаря этому студенты смогут избежать коммуникативных неудач и будут уверенными в использовании того или иного слова.

Помимо этого, китайский язык — изолирующий язык. Так, большую роль в построении предложений играет строгий порядок слов (это структура подлежащее — сказуемое — дополнение). Русский язык, в свою очередь, полагается на грамматические окончания. Данный факт также должен найти отражение в структуре учебных материалов: в китайских учебниках будет больше упражнений на правильный порядок слов (такое упражнение есть даже в HSK Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì, международном экзамене по китайскому языку), а в русских — на склонения и спряжения.

В русском языке используется кириллический алфавит, состоящий из 33 букв. Каждая буква соответствует определенному звуку, и язык в значительной степени является фонетическим, то есть слова произносятся так же, как и пишутся. В русском языке много склонений: существительные, местоимения и прилагательные меняют форму, чтобы выразить число (единственное или множественное), род (мужской, женский, средний) и падеж (шесть основных падежей). Такая структура существенно влияет на гибкость порядка слов. В русском языке, в отличие от китайского, порядок слов не так строг. Дополнительную сложность представляют русские глаголы, которые часто представляют собой пару, отражая завершенность или незавершенность действия. Также трудность у студентов вызывают глаголы движения, которые являются неотъемлемой частью изучения русского языка. Словообразование в русском языке осуществляется с помощью префиксов и суффиксов. Русская лексика имеет

славянские корни, но присутствует достаточно большое количество заимствований из других языков, в частности, французского, немецкого, английского.

Современные китайские слова 词 *cí* в большинстве своем двусложные, это значит, что они состоят из двух слогов. Каждому слогу соответствует один иероглиф. Большинство иероглифов имеют собственное значение и могут использоваться самостоятельно. Часто новые слова образуются путем комбинирования существующих слов. Такой процесс соединения является основным методом образования лексики, что приводит к появлению большого количества двусложных и трехсложных слов, которые носят описательный характер и относительно прозрачны в своем значении. Например, слово 早饭 *zǎofàn* *завтрак* образовано путем сложения двух основ, 早 *zǎo* *утро, утренний* и 饭 *fàn* *еда*. Слово 雨衣 *yǔyī* *дождевик* образовано с помощью слов 雨 *yǔ* *дождь* и 衣 *yī* *одежда*.

Нельзя не отметить, что китайский — тоновый язык. Тоны в китайском языке играют смыслообразующую роль и могут изменить значение слова. Например, фразу 我可以问你吗? *wǒ kěyǐ wèn nǐ ma* *можно вас спросить?* легко перепутать с фразой 我可以吻你吗? *wǒ kěyǐ wěn nǐ ma* *могу я тебя поцеловать?* поскольку отличается лишь один тон в одном слове (глагол *целовать* — 3 тон, *спрашивать* — 4 тон).

Современный путунхуа имеет четыре тона, и владение этими тонами имеет решающее значение для эффективного общения. И как мы уже заметили на примере, ошибочное произнесение тона может поставить человека в неловкое положение. Собеседник, в лучшем случае, не поймет, в худшем может решить, что вы делаете не самое уместное предложение. Сложность у изучающих китайский язык вызывает отсутствие алфавита. В китайском языке используется логографическая система письма, в которой каждый иероглиф представляет собой слово или морфему. Соответственно, каждый иероглиф нужно учить отдельно. Всего в китайском языке порядка 80 тысяч иероглифов, но для того, чтобы читать современные тексты и комфортно чувствовать себя в языковой среде, необходимо знать порядка 3–4 тысяч.

Чтобы пополнить словарный запас в китайском языке, обучающемуся необходимо запоминать отдельные иероглифы и понимать, как они сочетаются между собой при образовании многосложных слов. В русском языке это предполагает изучение различных форм слова и понимание использования префиксов и суффиксов для образования слов. Для учащихся освоение тонов в китайском языке представляет собой заметную проблему, как и сложность иероглифов. В отличие от них, изучающие русский язык часто испытывают трудности с обширной системой падежных окончаний и аспектными различиями в глаголах.

Понимание данных особенностей китайского и русского языков необходимы преподавателям, методистам и авторам учебных материалов для написания актуальных и грамотных учебников по иностранному языку.

Важной и необходимой частью любого учебника является представление лексического материала. Преподавателям хорошо известны трудности, которые могут возникнуть при введении новой лексики. Учебные материалы должны быть созданы с учетом специфических проблем и потребностей учащихся, а также включать в себя различные стратегии, облегчающие усвоение лексики.

Изучением семантизации лексики занимались многие филологи, такие как Шмелев Д. Н., Новиков Л. А., Денисов Н. Н., Шанский Н. М. и др. В словаре [1: 270]

442 | находим следующее определение семантизации лексики: «Раскрытие значения лексической единицы. В результате процесса С. л. учащемуся должны быть сообщены такие сведения о слове (словосочетании), которые позволяют пользоваться словом, как средством общения».

При обучении лексике выделяют следующие этапы работы с лексическим материалом: 1) презентация вводимой лексики; 2) методические действия, обеспечивающие усвоение учащимися новой лексики; 3) организация повторения усвоенной лексики и контроль качества усвоения [3: 98].

Кроме приема перевода, в учебниках могут быть использованы такие способы, как визуализация (картинки, схемы, таблицы), использование синонимов и антонимов, использование контекста, подбор родового понятия, а также толкование.

Несмотря на некоторые различия, главная цель учебников остается одинаковой: необходимо вооружить учащихся обширным словарным запасом, позволяющим эффективно общаться и глубоко понимать язык в его культурном контексте.

Подводя итог, отмечаем, что русский и китайский языки имеют существенные отличия в языковой структуре, в частности, в лексической системе. Это, в свою очередь, оказывает большое влияние на введение и объяснение новой лексики в учебных материалах. При конструировании учебников русского языка как иностранного для китайских студентов и наоборот необходимо учитывать эти и другие различия в лексических и семантических системах языков, создавая продуктивную и доступную обучающую среду, способствующую успешному освоению языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Изд. 2-е, стереотипное. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 432 с.
3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие [Электронный ресурс] / А. Н. Щукин. — 4-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2017. — 509 с.

Zotova A. B.

Pushkin State Russian Language Institute

THE LEXICAL SYSTEMS' FEATURES OF THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES AS A FACTOR DETERMINING THE STRUCTURE OF A TEXTBOOK

Abstract: The article is devoted to a comparative analysis of the lexical systems of the Russian and Chinese languages in the context of linguodidactics. It emphasizes that successful vocabulary teaching requires taking into account the specifics of each language, including features of word formation and grammatical structure.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese language, comparative analysis, lexical system.

**«КОГДА НАРОДЫ, РАСПРИ ПОЗАБЫВ,
В ВЕЛИКУЮ СЕМЬЮ СОЕДИНЯТСЯ...»
А. С. ПУШКИН И А. МИЦКЕВИЧ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВИДЕНИИ
ФИЛОСОФА В. С. СОЛОВЬЕВА**

Аннотация: в статье представлено литературно-критическое творчество В. С. Соловьева как проявление значительных лингвистических тенденций в развитии философского языка. Определяется арсенал индивидуально-авторских приемов логического и эмоционального воздействия на читателя художественных образов А. С. Пушкина и А. Мицкевича. Художественные средства создания текстов научной прозы В. С. Соловьева, образность и метафорика представлены как проявление общих черт В. С. Соловьева — русского религиозного мистика и философа.

Ключевые слова: Соловьев, Мицкевич, жанр, критическая проза, интертекстуальность, философский язык.

В основе духовной концепции всеединства В. С. Соловьева, русского религиозного философа, поэта, публициста, журналиста, — понятия добра, справедливости, истины как философской триады испытаний человеческой судьбы. Основные вехи соловьевской теории нашли отражение в его труде «Оправдание добра». В критических очерках В. С. Соловьев неоднократно говорил об А. С. Пушкине, когда речь шла о поэтах и поэзии. Так, характеризуя творчество Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, Я. П. Полонского, А. Н. Толстого, М. Ю. Лермонтова, В. С. Соловьев неизменно обращается к трактовке пушкинских образов. В сочинениях В. С. Соловьева, посвященных А. С. Пушкину, по-разному представлены моменты жизни и творчества великого поэта: в «Судьбе Пушкина» автор сосредоточен на анализе истинных причин дуэли с Дантесом («злая страсть», ненависть, приведшие к трагедии). В статье «Значение поэзии в стихотворениях Пушкина» В. С. Соловьев подробно рассматривает семь программных произведений поэта с позиций выражения поэтического сознания («Пророк», «Поэт», «Поэт и толпа», «Поэту», «Моцарт и Сальери», «Эхо» и «Памятник»). Критическое повествование В. С. Соловьева всегда сосредоточено вокруг слов-доминант, основных философских понятий (*добро, истина, правда, судьба, высота* и пр.), формирующих осмысление автором соответствующих концептов. Смелое сближение абстрактного и конкретного не разрушает философского смысла, но способствует осознанию метафоричности исходного тезиса. В. С. Соловьев создает особую композицию статей, сочетающую жесткую логику повествования и художественную образность: *«Так как он (Пушкин) оставался в обществе, то его служение красоте неизбежно принимало характер общественного служения, и ему нужно было*

444 | установить свое должное отношение к обществу» [6: 6]. Выразительность контекста поддерживает экспрессивный ряд эпитетов: *«Острый и ясный ум Пушкина, в соединении с тонким вкусом, с верным словесным тактом...»* («Судьба Пушкина») [6: 7]. Мотив, своеобразное понимание причин трагической гибели поэтов — центральная позиция соловьевской концепции судьбы. Рассуждая об основах христианской этики, о личной нравственной ответственности человека, В. С. Соловьев создает особое философское пространство существования образа А. С. Пушкина. Средства изобразительности чрезвычайно многообразны, отражают особенности индивидуального строя сознания, высокую культуру публичного дискурса, образность и индивидуальную систему эстетической нагрузки языковых единиц разных уровней. Философ обращается к пушкинской теме ранее, еще в статье «Памяти императора Николая I» (1896 г.), где особо останавливается на моменте «прощения», которое царь Николая I дал умирающему поэту. В. С. Соловьев полагал, что поэт дрался на дуэли, не сдержав честного слова, данного императору: *«Если бы Пушкин исполнил данное им слово, Россия не потеряла бы своей лучшей славы, и великодушному государю не пришлось бы оплакивать вместе с сибелью поэта и свое рыцарское доверие к человеку. Было здесь, что прощать, и есть в этом деле, за что помянуть вечною памятью императора Николая I!»* [4: 377]. С трактовкой пушкинского образа связаны принципиально важные для поэта и философа В. С. Соловьева положения о сущности поэзии, отражающие понимание идеи национальной идентичности, объединяющей имена двух великих просветителей того времени, Петра I и А. С. Пушкина: *«Русский универсализм — который так же похож на космополитизм, как язык апостолов на волапюк (искусственный язык, созданный в 1789 г. И. М. Шлейнером. — И. И.), — связан с именами Петра Великого и Пушкина: пусть же назовут другие, равные этим, национальные русские имена!»* («Оправдания добра», XIX глава, 1897 г.) [3: 467–468].

В критическом очерке «Речь на обеде в память Мицкевича 27 декабря 1898 г.» (далее — «Речь памяти Мицкевича») художественная метафорика образов А. С. Пушкина и А. Мицкевича переплетены особым образом. Основная ее часть посвящена триединству страданий великого человека, которое предстояло преодолеть А. Мицкевичу и которое только начиналось, когда он встретился с А. С. Пушкиным. Авторскую концепцию определяет образ *высоты*, который звучит лейтмотивом еще в «Судьбе Пушкина»: *«Пережив просветление, Пушкин мог бы возвести свою поэзию на новую высоту. Возможно, из нее ушла бы былая легкость, но появилось бы большее — глубина, проникновенность, содержательность»* [6: 8]. В случае убийства противника на дуэли А. С. Пушкин, по мнению В. С. Соловьева, не мог произвести никаких новых художественных созданий, а *«принужден был бы посвятить жизнь делу личного душеспасения»* — таков закономерный вывод критика-философа. Многочисленные ссылки В. С. Соловьева на А. С. Пушкина рождают глубокую интертекстуальность контекста; усиливают смысловую значимость пушкинского участия в оценке сложных процессов социального, религиозного, нравственного характера, которые получают не только прямое наименование, но и насыщают подтекст скрытыми смыслами. Эпиграфом статьи В. С. Соловьева «Речь памяти Мицкевича» выбраны слова стихотворения А. С. Пушкина «Он между нами жил» (1832), посвященного А. Мицкевичу: *«Он вдохновлен*

был свыше // И с высоты взирал на жизнь». Стихотворение А. С. Пушкина «Он между нами жил...» занимает особое место в раскрытии отношений двух великих поэтов. В его основе — поэтизация образа А. Мицкевича, участника бесед русских поэтов, вдохновенного польского певца, мечтающего о будущем братстве: «Он между нами // Средь племени ему чужого, злобы // В душе своей к нам не питал, и мы // Его любили. Мирный, благосклонный, // Он посещал беседы наши» [2]. Интертекстуальность пушкинского образа, окрыляющего облик его великого польского современника — А. Мицкевича, создает особый теоретический и эмоциональный фундамент речи В. С. Соловьева, служит основой философских обобщений о смысле человеческого бытия. Проявление соловьевской интертекстуальности — в постоянном соотношении событий жизни А. Мицкевича и А. С. Пушкина, в видении их сквозь призму «проницательного и прорицательного взгляда». В этом — глубинный подтекст его философской мысли. Главное испытание связывается с поиском границ между добром и злом, правдой и неправдой, желанием найти идеал полного доверия и — идеализацией жизни в успокоении, приводящем лишь к усыплению совести. Звучание понятия истинной *высоты* раскрывается при характеристике исключительности личности А. Мицкевича, его уникальности: «Вот почему при таком множестве людей, смотрящих на нее (жизнь) свысока, нашелся в целое столетие ...только один, про которого можно было, не изменяя истине, сказать, что он не взглянул только в минуту поэтического вдохновения, а всегда взирал на жизнь с высоты» [4: 212]. Прием контраста усиливается экспрессией стилистической окраски слов (*взирать* — «возвышенное»; *свысока* — «разг.»). В. С. Соловьев убеждает в неизбежности пути от худшего к лучшему, к большей силе и полноте своего внутреннего достоинства. В воззрениях А. Мицкевича для философа важно именно то, что он признал для своего народа (вместо прежнего валленродовского пути) великий нравственный путь, ведущий к высшей и всеобъемлющей цели через самопожертвование, патриотизм, во имя добра и правды. Так В. С. Соловьев последовательно подводит слушателя к основной мысли очерка («Речь памяти Мицкевича») — о полноте личного бытия лишь в преданном служении отчизне: «Правда личного счастья должна быть не началом, а концом жизненного пути, ... полноту личного бытия нужно заслужить. Перед кем? Прежде всего перед другой избранницей, — перед отчизной» [5: 210].

Литературно-критическое творчество В. С. Соловьева — оригинальные произведения синтетического жанра, сочетающие элементы художественности и публицистичности, относящиеся к стилю ораторской прозы; происходит процесс формирования норм особой устной разновидности научно-популярного стиля изложения. Философское кредо В. С. Соловьева, намечающего научный путь восхождения человека к бессмертию, знаменует собой прорыв в космосферу сознания, высокий нравственный пьедестал раскрепощенной человеческой личности. Именно с высоты этих позиций представлены в его творчестве образы двух великих поэтов-современников — А. Мицкевича и А. С. Пушкина. Художественная поэтизация образов в философской концепции В. С. Соловьева — важнейший интеллектуальный ресурс общей теории осмысления социально-философской рефлексии, подтверждение идеи мистического переживания мира в творчестве, целостности духовного опыта русской религиозной философии [1].

Литература

1. Александров В. Б. Русская социально-философская мысль: темы, идеи, традиции. — СПб.: ИПЦ СЗИУ — фил. РАНХиГС, 2017. — 144 с.
2. Пушкин А. С. Он между нами жил...: [сайт] — М., 2013. — URL: <https://www.culture.ru/poems/5633/on-mezhdu-nami-zhil> (дата обращения: 28.08.2024).
3. Соловьев В. С. Оправдание добра // В. С. Соловьев, Собрание сочинений В. С. Соловьева в 10 томах, т. 8 (1892–1897), ред. и примеч. С. М. Соловьева и Э. Л. Радлова. 2-е изд. — СПб.: Просвещение, 1966 (фототипическое издание). — С. 467–468.
4. Соловьев В. С. Памяти императора Николая I // В. С. Соловьев. Собрание сочинений В. С. Соловьева в 10 т. Т. 7 (1892–1897), ред. и примеч. С. М. Соловьева, Э. Л. Радлов. — 2-е изд.
5. Соловьев В. С. Речь на обеде в память Мицкевича 27 декабря 1898 г. // Соловьев В. С. Литературная критика. — М.: Современник, 1990. — С. 205–212.
6. Соловьев В. С. Судьба Пушкина / коммент. д-ра ист. наук Н. И. Цимбаева. — М.: ЛИБЕРКОМ, 2018. — 98 с.

Ivanchuk I. A.

*Northwestern Institute of Management of the Russian Academy
of National Economy and Public Administration*

**«WHEN THE PEOPLES, HAVING FORGOTTEN THE STRIFE, WILL UNITE
INTO THE GREAT FAMILY...» A. S. PUSHKIN AND A. MICKIEWICZ
IN THE ARTISTIC VISION OF THE PHILOSOPHER V. S. SOLOVYOV**

Abstract: The article discusses the set of the individually-authored methods of the logical and the emotional impact on the reader. The Solovyov's idea of the achieving the true happiness is considered in the content aspect of the concept of «height» (Mickiewicz as the embodiment of the Trinity «Speech at the dinner in memory of the Mickiewicz on December 27, 1898»). The V. Solovyov's literary and critical work is presented as the manifestation of the significant linguistic trends in the development of the philosophical language. The means of the regulative creation of the texts of Solovyov's scientific prose, reflected in the portrait of the Mickiewicz, also show common features of the V. Solovyov — the Russian religious mystic and philosopher.

Keywords: Solovyov, Miscavige, genre, of critical prose, intertextuality, philosophical language.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ОСОЗНАННЫЙ» В КОНТЕКСТЕ ОПИСАНИЯ ОТЦОВСТВА

Аннотация: статья исследует употребление прилагательного «осознанный» в русском языке применительно к мужчинам, женщинам, родительству, материнству и отцовству. Анализ СМИ, соцсетей и блогов выявляет его семантические и прагматические особенности. Анализируется сопоставление «осознанного отцовства» и «осознанного материнства», влияние культурных и гендерных норм на язык, формирование новых стереотипов и функции прилагательного как маркера «прогрессивного» родительства.

Ключевые слова: осознанность, отцовство, материнство, родительство, осознанное отцовство, гендерные роли, семантика прилагательных, прагматика прилагательных, лексическое использование.

На портале Грамота.ру был представлен список из 11 слов, которые являются словами 2024 года [19]. Среди приведенных слов на шестой позиции оказалось слово «осознанность». Прилагательное «осознанный» в современном русском языке активно используется в различных дискурсах — от психологии и философии до социальной и семейной сферы. Осознанность (англ. *consciousness*) — это состояние полного погружения в настоящий момент, осознание своих мыслей, иными словами, способность осознать себя в конкретный момент. Термин приобрел популярность в связи с распространением концепции «mindfulness» [6: 15], которая подчеркивает важность рефлексии и присутствия в текущем моменте.

Русскоязычное понятие «осознанность» происходит от латинского слова «*conscientia*», что означает сознание, понимание и убеждение [9]. Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова, **осознанный** — «вполне сознательный, осмысленный»; «ясный для сознания, осуществляемый с ясным пониманием целей и последствий» [11: 323].

Слово «осознанный» восходит к глаголу «осознать» — «уяснить, осмыслить, постичь, понять, постигнуть» [4: 100]. Данное прилагательное всегда употреблялось преимущественно в абстрактных контекстах, для характеристики действий («осознанный выбор», «осознанное решение»). Однако в XXI веке его значение расширилось и стало включать в себя характеристику поведенческих установок и межличностных отношений, включая родительство.

Особое внимание в последние годы привлекает использование данного термина в описании родительских ролей, включая осознанное материнство и отцовство. В контексте родительства в общем это прилагательное подразумевает не только понимание своих обязанностей, но и активное участие в воспитании и развитии ребенка.

Сеппенен в статье о формировании осознанного родительства в молодых семьях определяет термин «родительство» как «осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям, представляющее собой интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля воспитания. В культурную жизнь страны возвращаются традиционные представления о духовности и религиозности, движение «сознательного родительства» освобождается от оккультных влияний, оставаясь для множества людей начальной школой материнства и отцовства» [18].

По версии одного из модераторов форума vc, ru, «**осознанное родительство** — это подход к воспитанию, при котором родители живут «здесь и сейчас», активно замечая эмоции, потребности и чувства своих детей. Это не просто о том, чтобы следовать методикам и рекомендациям... Это про взаимодействие с детьми на глубоком уровне, а не просто выполнение родительских обязанностей» [15].

В данной статье мы сосредоточимся на том, как прилагательное «осознанный» используется для описания отцовства, и сравним полученные в ходе анализа данные с использованием этого термина по отношению к материнству. Для анализа примеры употребления прилагательного в интересующем нас контексте были собраны из различных источников: новостных порталов (Тинькофф Журнал), социальных сетей (Вконтакте, Telegram) и блогов (Я родитель, Яндекс Дзен и др.).

Чтобы сравнить понятия «осознанное отцовство» и «осознанное материнство», рассмотрим и проанализируем примеры, в которых данное прилагательное использовалось для описания каждой роли в отдельности. Одинаково ли понимается прилагательное, когда оно используется для описания двух разных родительских ролей, или есть различия?

Были найдены и рассмотрены следующие примеры использования прилагательного «осознанный» в контексте родительства:

1. «Главная задача Книжного клуба «Азбука семьи: книги для **осознанных родителей**» — помочь родителям укрепить взаимоотношения внутри семьи» [5].
2. «**Осознанный родитель** спрашивает в первую очередь с самого себя: получается ли у него стать ребенку не «контролером», а любящим человеком, другом, и наставником, надежной опорой?» [20].

Также рассмотрим примеры использования прилагательного «осознанный» в контексте материнства.

1. «**Осознанное материнство** — это чувствование себя. **Осознанное материнство** — это благоприятная обстановка в семье. **Осознанное материнство** — это принятие широкого спектра эмоций. **Осознанное материнство** — это понимание, что твой ребенок — это отдельная личность. **Осознанное материнство** — это тернистый путь длиною в жизнь» [12].
2. «**Осознанное материнство** — это в первую очередь про знание себя и своих внутренних процессов, моральная и физическая подготовленность к материнству во всех проявлениях, полное осознание своих потребностей и желаний, понимание своих решений, поступков и последствий, оценка своего внутреннего

состояния, понимание того, что ребенок — это отдельный человек и личность со своими желаниями и потребностями, которые не обязаны соответствовать идеальным представлениям матери» [16].

3. «*Осознанное материнство* — это когда ты понимаешь, что ребенок — не проект» [17].
4. «Насколько больше в мире было бы счастливых людей, если бы материнство стало *осознанным* и обдуманым шагом» [20].

Приведем примеры использования прилагательного «осознанный» в контексте отцовства:

1. «*Осознанный отец* — это тот, кто понимает, к какому результату хочет прийти в воспитании и что для этого делает сейчас» [13].
2. «Быть *осознанным отцом* не значит следовать какой-то определенной модели поведения, например, быть всегда доступным для ребенка или проводить с ним много времени. Но это значит сознательно выстраивать свое отцовство, понимая, как ваши действия влияют на ребенка сейчас и на его будущее» [13].
3. «Папа — он вездесущий, он присутствует везде. Присутствие — важное качество ресурсного и *осознанного мужчины*, и папы» [22].
4. «Время первых ответственных. Приживется ли в России *осознанное отцовство*?» [3]
5. «Для меня все-таки отцовство — это скорее любовь. Пусть оно будет *осознанное* или *неосознанное*, какое угодно. Но отцовство — это про любовь. Именно любовь — тот самый фундамент, на котором выстраивается здание здоровой детской психики» [3].
6. «*Осознанное отцовство* развивается благодаря нескольким факторам. И основной — все больше мужчин и женщин стремятся к равенству в семейных ролях» [2].

Сравнительный анализ показывает, что прилагательное «осознанный», когда используется для характеристики отцов, часто направлено на переосмысление традиционной модели отцовства «добытчик». Тексты из приведенных выше примеров, на самом деле, посвящены не биологическому родительству; они скорее направлены на отражение важности приложения усилий и эмоциональной вовлеченности. Прилагательное «осознанная», используемое для характеристики намерений матери, акцентирует внимание на ответственности, рефлексивности и эмоциональной вовлеченности. Когда данное понятие используется для описания поведенческой установки отцов, оно делает акцент на преднамеренности, эмоциональном интеллекте и вовлеченности в жизнь ребенка.

Интересно отметить, что прилагательное «осознанный» в контексте отцовства и материнства имеет разные коннотации. В то время как «осознанное материнство» ставит во главу угла ответственность и выбор в пользу гармоничного развития ребенка, «осознанное отцовство» фокусируется на равенстве ролей и эмоциональной вовлеченности.

Таким образом, использование прилагательного «осознанный» при описании родительской роли иллюстрирует, как язык адаптируется к новым социокультурным реалиям. Это не только языковая тенденция, но и инструмент социальных

450 изменений. Прилагательное «осознанный» в контексте отцовства приобретает новые значения, отражающие современные ценности гендерного равенства и эмоциональной вовлеченности. В современной медийной среде устойчивое словосочетание «быть осознанным отцом» ассоциируется с активным участием в воспитании детей и отказом от стереотипов в понимании традиционных гендерных ролей. В отличие от «осознанного материнства», данный концепт в отношении отцовства подчеркивает не только ответственность, но и равенство родителей. Более того, использование прилагательного «осознанный» помогает сформировать новый позитивный образ отца и побуждает современных мужчин быть более подготовленными и активно участвовать в жизни своего ребенка, быть не только и не столько кормильцем семьи, сколько эмоциональной опорой, тесно привязанной к своему ребенку и характеризующейся высоким уровнем вовлеченности в его жизнь и развитие.

Литература

1. Акутина С. П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив // Гуманитарные науки. Педагогика. — № 1 (9). — 2009.
2. Быть отцом: как в мире развивается тренд на осознанное отцовство [Электронный ресурс] // Правила жизни. — 2023. — 20 июня. — URL: <https://www.pravilamag.ru/articles/732453-byt-otcom-kak-v-mire-razvivaetsya-trend-na-osoznannoe-otcovstvo/> (дата обращения: 12.03.2025).
3. Время первых ответственных: приживется ли в России осознанное отцовство? [Электронный ресурс] // Такие дела. — 2021. — 24 марта. — URL: <https://takiedela.ru/news/2021/03/24/osoznannoe-otcovstvo/> (дата обращения: 15.02.2025).
4. В России начал работу Всероссийский Книжный клуб «Азбука семьи» [Электронный ресурс] // Я — родитель. — 2024. — 15 мая. — URL: <https://www.ya-roditel.ru/national-campaign/news/v-rossii-nachal-8155/> (дата обращения: 13.03.2025).
5. Гукасова Г. С. Социально-психологические и социально-педагогические характеристики материнства и отцовства как феномена / Сибирский педагогический журнал. — № 4. — 2012.
6. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел, ты уже там: медитация полноты осознания в повседневной жизни / Джон Кабат-Зинн; [пер. с англ. М. Мищенко]. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 448 с.
7. Клименко Н. С. Гендерные интерпретации репродуктивных стратегий в культуре современного российского общества // Вестник СПбГИК. — № 3 (44). — 2020.
8. Конюшкевич М. И. Чей отец в центре внимания СМИ? (закономерности в посесивных синтагмах со словом отец) // Вестник Новгородского государственного университета. — № 87. — Ч. 1. — 2015.
9. Латино-русский словарь [Электронный ресурс] // Academic.ru: словари и энциклопедии. — URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/latin_rus/ (дата обращения: 11.03.2025).
10. Некрасов С. Д. Определимся с понятием «отцовство» / С. Д. Некрасов — З. И. Рябикина, А. Р. Тиводар // Научный журнал КубГА У. — № 86 (02). — 2013.

11. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. — М.: Мир энциклопедий Аванта+, 2013. — URL: <https://ozhegov.info/> (дата обращения: 12.03.2025).
12. Осознанное материнство [Электронный ресурс] // B17.RU: сайт психологов. — 2024. — 15 мая. — URL: <https://www.b17.ru/article/mom/> (дата обращения: 07.03.2025).
13. Осознанное отцовство [Электронный ресурс] // Наследие.Digital. — 2023. — 10 октября. — URL: <https://nasledie.digital/articles/osoznannoe-ottsovstvo/> (дата обращения: 10.02.2025).
14. Осознанное отцовство: что это такое и зачем оно нужно [Электронный ресурс] // Т — Ж. — 2023. — 15 марта. — URL: <https://t-j.ru/parenthood-osoznannoe-ottsovstvo/> (дата обращения: 12.03.2025).
15. Пирогов К. Осознанное родительство: что это такое и как внедрить в повседневную жизнь [Электронный ресурс] / А. А. Иванова // VC.RU. — 2020. — 20 октября. — URL: <https://vc.ru/life/1864217-osoznannoe-roditelstvo-chto-eto-takoe-i-kak-vnedrit-v-povsednevnyuyu-zhizn> (дата обращения: 28.02.2025).
16. Почему все говорят об осознанном материнстве, и что это такое на самом деле [Электронный ресурс] // The Steppe. — 2023. — 28 апреля. — URL: <https://the-steppe.com/razvitie/pochemu-vse-govoryat-ob-osoznannom-materinstve-i-chto-eto-takoe-na-samom-dele> (дата обращения: 11.03.2025).
17. Почему в тренде осознанное материнство [Электронный ресурс] // Дзен. — 2025 — 4 февраля. — URL: https://dzen.ru/a/Z6IJ5u5_X3sW6Uyu (дата обращения: 11.02.2025).
18. Сеппенен Ю. В. Формирование осознанного родительства в молодой семье / Ю. В. Сеппенен // Вопросы студенческой науки. — 2016. — № 2. — С. 120–130.
19. «Слово года» [Электронный ресурс] // Грамота.ру: справочно-информационный портал «Русский язык» / портал «Грамота.ру»; учредитель АО «Издательство “Русский язык”». — URL: <https://gramota.ru/landings/WordOfTheYear/> (дата обращения: 28.02.2025).
20. Состина К. «Без детей семья не семья?»: осознанное материнство не начинается с этого [Электронный ресурс] / К. Состина // Мел. — 2021. — 23 июля. — URL: <https://mel.fm/blog/kseniya-sostina/61832-bez-detey-semya-ne-semya-osoznannoematerinstvo-ne-nachinayetsya-s-etogo> (дата обращения: 15.05.2024).
21. Учимся осознанному родительству [Электронный ресурс] // Растим детей: [интернет-портал для родителей]. — 2024. — 15 мая. — URL: <https://растимдетей.рф/articles/uchimsya-osoznannomu-roditelstvu> (дата обращения: 13.03.2025).
22. Федорова Ю. А. Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен / Ю. А. Федорова, О. Н. Хахлова // Педагогический журнал Башкортостана. — № 6 (73). — 2017.
23. Эмирсуинова Г. И. Трансформации концепта «семья» в языковом сознании американцев / Г. И. Эмирсуинова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». — 2011. — Т. 24 (63). № 4. Ч. 2. — С. 228–279.

**THE SPECIFICS OF USING THE ADJECTIVE “CONSCIOUS”
IN THE CONTEXT OF DESCRIBING FATHERHOOD**

Abstract: The article explores the use of “conscious” in Russian, in relation to men, women, parenthood, motherhood and fatherhood. The analysis of mass media, social networks and blogs reveals semantic and pragmatic features. Special attention is paid to the comparison of “conscious fatherhood” and “motherhood”, the influence of cultural and gender norms on language, the formation of new stereotypes and the function of the adjective as a marker of “progressive” parenthood.

Keywords: consciousness, fatherhood, motherhood, parenthood, conscious fatherhood, gender roles, semantics of adjectives, pragmatics of adjectives, lexical usage.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ (ГРУППОВЫХ) И ТРАДИЦИОННЫХ (ИНДИВИДУАЛЬНЫХ) ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Анотация: в статье рассматриваются гендерные особенности выполнения интерактивных (групповых) и традиционных (индивидуальных) заданий на уроках русского языка. Анализируется, как различные подходы к обучению влияют на успеваемость и мотивацию учащихся разного пола, и предлагаются рекомендации для оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: гендерные различия, интерактивные задания, традиционные задания, уроки русского языка, успеваемость, мотивация.

В современном образовательном процессе наблюдается тенденция к усилению индивидуализации обучения, что предполагает учет психофизиологических и личностных особенностей каждого учащегося. Особую значимость приобретает исследование гендерных различий в контексте эффективности различных подходов к обучению. Студенты разных полов используют различные способы восприятия учебного материала, реагирования на методы контроля и предпочтения в выборе видов заданий [2: 38]. Эмпирические исследования выявляют существенные различия в когнитивных стратегиях и стилях обучения представителей разных полов. Существенный аспект гендерных различий проявляется в развитии коммуникативных навыков, которые формируются на протяжении всего жизненного цикла, начиная с раннего детства. В процессе развития коммуникативных компетенций наблюдается дифференциация в выборе методов обучения: студентки проявляют большую склонность к кооперативным формам работы, требующим активного взаимодействия, в то время как студенты демонстрируют предрасположенность к индивидуальной работе и конкурентным формам деятельности. Образовательные стратегии, включающие интерактивные групповые задания, способствуют развитию навыков командной работы, что особенно релевантно для женского контингента обучающихся. В то же время традиционные индивидуальные задания эффективно развивают навыки самоорганизации и автономности, они в большей мере соответствуют мужскому стилю обучения. Коммуникативные компетенции, включающие способность к эффективной межличностной коммуникации, эмпатии и решению конфликтных ситуаций, являются ключевым фактором успешной социализации личности. Интеграция современных образовательных технологий, игровых методик и индивидуализированных программ обучения в развитии коммуникативных навыков обучающихся разного пола демонстрирует высокую эффективность. Анализ актуальных научных исследований в данной области позволяет выделить несколько ключевых направлений изучения гендерных различий в обучении, включая когнитивные

454 | особенности восприятия материала, различия в мотивационных установках и специфике социального взаимодействия, что создает теоретическую основу для разработки дифференцированных подходов к организации образовательного процесса [5: 3636].

Когнитивные аспекты гендерных различий проявляются в различных стилях обработки информации и стратегиях решения учебных задач. Эмпирические исследования демонстрируют, что студентки, как правило, показывают более высокие результаты в заданиях, требующих развитого вербального интеллекта и способности к детальному анализу. Например, в тестах на чтение и понимание текста студентки демонстрируют статистически значимые преимущества. В свою очередь, студенты часто показывают лучшие результаты в задачах, связанных с пространственным мышлением и логикой, что подтверждается результатами международных исследований PISA и TIMSS.

Существенные различия выявляются и в мотивационных характеристиках обучающихся разных полов. Исследования показывают, что девушки в большей степени ориентированы на академическое достижение и получение положительной оценки. Это проявляется в более высокой посещаемости занятий, тщательности выполнения домашних заданий и стремлении к получению высоких отметок. Юноши, напротив, демонстрируют более выраженную соревновательную мотивацию, часто ориентируясь на демонстрацию своих способностей в сравнении с другими учащимися. Это находит отражение в их поведении на уроках, где они чаще выбирают стратегии, направленные на привлечение внимания к своим достижениям. Социально-коммуникативные различия между юношами и девушками также оказывают значительное влияние на образовательный процесс. Исследования показывают, что студентки предпочитают кооперативные формы взаимодействия, активно участвуют в групповых обсуждениях и демонстрируют более высокий уровень эмпатии при работе в команде. Студенты, как правило, выбирают более конкурентные формы взаимодействия, что проявляется в склонности к лидерству и стремлении к доминированию в группе.

Анализ образовательных практик подтверждает, что учет гендерных различий позволяет повысить эффективность учебного процесса. Например, при организации проектной деятельности целесообразно создавать смешанные группы, где девушки могут внести вклад в тщательную проработку деталей и организацию работы, а юноши — предложить нестандартные решения и лидерские инициативы. Таким образом, современные исследования гендерных различий в образовании говорят о необходимости комплексного подхода к организации учебного процесса, учитывающего когнитивные, мотивационные и социальные особенности обучающихся разных полов. Это требует от преподавателей разработки дифференцированных подходов к обучению и создания условий для реализации потенциала каждого учащегося с учетом его гендерных особенностей.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) наблюдается тенденция к усилению коммуникативной направленности обучения, что обусловлено необходимостью повышения эффективности образовательного процесса и качества языковой подготовки обучающихся. Развитие коммуникативных компетенций занимает центральное место в системе обучения РКИ и реализуется через комплекс методических приемов и технологий. Исследования показывают, что сформированная коммуникативная компетенция позволяет иностранному студенту не только эффективно взаимодействовать на русском языке, но и осознанно подходить к выбору учебных

заданий, что существенно повышает их вовлеченность в образовательный процесс. Важным аспектом современной методики преподавания РКИ является внедрение дифференцированного подхода к обучению, который предполагает предоставление студентам возможности выбора типа заданий в соответствии с их индивидуальными особенностями и уровнем языковой подготовки [1: 50]. Такой подход выполняет двойную функцию: с одной стороны, он стимулирует познавательную активность обучающихся и поддерживает их интерес к изучению языка, с другой — позволяет преподавателю осуществлять комплексную диагностику уровня владения языком, выявлять проблемные зоны в знаниях студентов и оценивать степень усвоения учебного материала.

В процессе изучения русского языка как иностранного китайские студенты демонстрируют гендерные различия при выполнении индивидуальных заданий. Студентки, как правило, проявляют более высокую степень концентрации при выполнении письменных упражнений и проявляют аккуратность в оформлении работ. При выполнении грамматических заданий студентки чаще используют методическую литературу и словари, тщательно проверяя правильность выполнения упражнений. Студенты, напротив, предпочитают более быстрый темп работы и часто ориентируются на интуитивное понимание языковых явлений. В заданиях на построение предложений они могут допускать больше ошибок, но при этом демонстрируют лучшее понимание синтаксических конструкций. Студентки показывают более высокие результаты при выполнении письменных упражнений многократно проверяя написанное. При выполнении лексических упражнений они тщательнее работают с новыми словами, создавая собственные примеры использования лексических единиц. Студенты, как правило, быстрее справляются с заданиями на понимание текста, но могут испытывать трудности при необходимости детального анализа языковых явлений.

В работе с аудиоматериалами они лучше улавливают общий смысл, тогда как студентки точнее фиксируют отдельные детали. При выполнении творческих заданий студентки предпочитают более традиционные подходы и строго следуют заданным инструкциям. Например, в написании сочинений они тщательно прорабатывают структуру и аргументацию, уделяя внимание стилистической однородности. Студенты демонстрируют большую склонность к экспериментам с языковыми формами и часто используют нестандартные решения в письменных работах. В заданиях на составление диалогов они могут вводить неожиданные сюжетные повороты. Студентки более дисциплинированы в выполнении домашних заданий и регулярно готовят дополнительные материалы. Они также чаще обращаются за разъяснениями при возникновении трудностей. Студенты могут проявлять большую самостоятельность, реже запрашивая помощь преподавателя, но при этом могут пропускать некоторые этапы работы. В практических заданиях они чаще используют мобильные приложения и онлайн-ресурсы для самопроверки. При работе с грамматическими таблицами студентки лучше запоминают правила и могут воспроизводить их в нужной последовательности. Студенты, напротив, быстрее осваивают алгоритмы применения правил на практике. В заданиях на аудирование студентки демонстрируют более высокую точность восприятия деталей речи, тогда как юноши лучше улавливают общую информацию и контекст.

При выполнении тестовых заданий студентки чаще проверяют свои ответы и возвращаются к сложным вопросам, в то время как студенты склонны быстрее завершать работу и переходить к следующему заданию.

Обучение русскому языку как иностранному требует комплексного подхода, учитывающего не только гендерные различия, но и индивидуальные особенности каждого студента, его предыдущий опыт обучения и личностные характеристики [3: 145]. При этом следует отметить, что полностью индивидуальный подход не всегда является оптимальным решением. В ряде случаев возникает необходимость в использовании фронтальных форм работы, предполагающих выполнение всеми обучающимися одинаковых заданий. Это особенно актуально в следующих ситуациях: работа с группами, где требуется обеспечить единый темп обучения; необходимость синхронизации уровня подготовки всех учащихся; проведение контрольных мероприятий.

Важно помнить, что индивидуальные особенности студентов могут варьироваться в зависимости от уровня языковой подготовки и личного опыта обучения. Успешное выполнение индивидуальных заданий во многом зависит от способности преподавателя адаптировать материал под конкретные потребности студентов разного пола, учитывая их сильные стороны и особенности стиля работы. При организации самостоятельной работы необходимо создавать условия для развития сильных сторон каждого студента, одновременно помогая преодолеть характерные трудности, связанные с гендерными особенностями восприятия материала.

Литература

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. — 1 изд. — М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. — 185 с.
2. Ключко О. И. Гендерная психология и педагогика. — 2-е издание, перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2024. — 560 с.
3. Корнеева Л. И., Лю Ц. Обучение китайских студентов иностранным языкам учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 3. — С. 144–149.
4. Парецкая М. Э. Некоторые особенности преподавания русского языка как иностранного в современных условиях // Язык & Культура: Межкультурная Антропология. — Ростов-на-Дону: 2017. — С. 35–38.
5. Метликина Л. С. Гендерный подход на уроках русского языка: проблемы, поиски, результаты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — Т. 20. — С. 3636–3640.

Yifan Zhang

Postgraduate at the Department of Russian Language and Methodology of its Teaching, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

GENDER DIFFERENCES IN INTERACTIVE (GROUP) AND TRADITIONAL (INDIVIDUAL) ASSIGNMENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract: The article examines the gender-specific features of interactive (group) and traditional (individual) tasks in Russian language lessons. It analyzes how different learning approaches affect the academic performance and motivation of students of different genders, and offers recommendations for optimizing the learning process.

Keywords: gender differences, interactive tasks, traditional tasks, Russian language lessons, academic performance, motivation.

Кабанкова Юлия Юрьевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
JYKabanкова@pushkin.institute

ИССЛЕДОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ТРАНСГРАНИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ РКИ (на примере русскоязычного этноса Китая)

Аннотация: в работе на примере исследования русскоязычного этноса Китая анализируются факторы формирования и сохранения культурной идентичности, подчеркивается ключевая роль языкового компонента, значение духовной культуры, искусства, народных традиций, а также образовательных стратегий и других государственных мер поддержки культур трансграничных этносов Китая и России. Проведение подобных исследований китайскими учащимися способствует развитию социокультурной компетенции при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, китайско-российские отношения, трансграничные этнические группы, культурная идентичность, межкультурная коммуникация.

Исторический контекст образования, современного распределения и состояния русскоязычного этноса как одной из трансграничных этнических групп Китая, факторы формирования его идентичности, особенности сохранения и развития культурного наследия представляется перспективным направлением для междисциплинарных исследований и, в частности, исследования этого явления как социокультурного компонента при изучении русского языка как иностранного на продвинутом этапе. Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся при обучении РКИ остается актуальным вопросом для научной и практической деятельности преподавателей и исследователей Китая и России. Данный подход соответствует концепции обучения иностранцев русской языковой культуре с использованием страноведческих фактов в процессе преподавания русского языка В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина [4: 246].

Китайско-российские трансграничные этнические группы представляют собой национальные сообщества, проживающие в приграничных районах Китая и России и характеризующиеся трансграничным образом жизни. Исторически сложившиеся вследствие миграций, слияний национальностей и политических трансформаций, эти группы обладают уникальной культурой и социальной структурой. К таким группам в Китае относятся этнические русские, называемые «элусицзу» (俄罗斯族),

458 | а так же ряд других этносов, например, народности хэчжэ (赫哲族), эвенки (鄂温克族) и ороконы (鄂伦春族), расселенные на северо-востоке и северо-западе Китая, а также на Дальнем Востоке и в Сибири России.

Становление этих групп тесно связано с миграционными процессами, обусловленными в том числе политико-территориальными особенностями развития данного региона, такими как расширение границ и их закрепление в ряде межгосударственных договоров XIX–XX вв. Исторически коренное население приграничья занималось охотой и перемещалось по территориям без четкого представления о государственных границах [13: 62], миграция в той или иной форме продолжалась и после определения границ между государствами, что привело к культурному синтезу, сформировав уникальный трансграничный этнокультурный ландшафт. Среди особенностей этого ландшафта следует отметить, что некоторые этносы были разделены линией границ и в начале XX века миграция этнических русских, а также потомков русско-китайских смешанных браков («хуньсюэ миньцзу» 混血民族) в Синьцзян и Внутреннюю Монголию Китая расширила этнический состав этих сообществ.

Русские, представляя собой титульную нацию Российской Федерации, являются одной из официально признанных этнических групп в Китае [7: 175]. В Китае насчитывается 15,393 человека русской национальности (по данным 2010 года), проживающих разрозненно в Синьцзяне, Внутренней Монголии, Хэйлунцзяне, Пекине и других регионах. Наибольшее количество сосредоточено в Синьцзян-Уйгурском автономном районе, что составляет 57,24 % от общей численности российского населения в стране, с основным расселением в городах Тачэн, Урумчи, Или и других. На втором месте находится автономный район Внутренняя Монголия, где проживает 32,16 % российского населения Китая.

Язык как важный носитель культуры играет ключевую роль в формировании идентичности трансграничных этнических групп. Например, некоторые представители русской этнической группы в Китае, помимо владения русским языком, также свободно говорят на китайском, уйгурском, казахском и других языках. В общественной жизни они обычно используют китайский язык и иероглифы как средства общения и универсальную письменность; в семейном кругу, при общении с соплеменниками, китайские русские также говорят на русском языке и используют русскую письменность [12: 76]. Данное явление демонстрирует, что китайские русские не только сохранили культурные корни своей этнической группы, но и стали активными участниками и свидетелями межкультурного взаимодействия между Китаем и Россией.

Модели взаимодействия и взаимопомощи в сообществах трансграничных этнических групп оказывают значительное влияние на сохранение идентичности этносов. Культурные мероприятия, праздничные церемонии внутри сообщества усиливают чувство единения членов этнической группы. Например, в районе Тачэн Синьцзян-Уйгурского автономного района сообщество китайских русских регулярно проводит традиционные праздничные мероприятия, что укрепляет их культурную идентичность. Ежегодно отмечается русский православный праздник Пасха, которому предшествует Великий Пост.

Национальная политика Китая и России играет важнейшую роль в обеспечении гарантий сохранения идентичности трансграничных этнических групп. Китай придерживается политики этнического равенства, сплоченности и общего процветания,

что обеспечивает институциональную поддержку культурного наследия и развития трансграничных групп. В России также проводится национальная политика, обеспечивающая поддержку и развитие народов, населяющих территорию РФ и предусматривающая системы мер, направленных на реализацию «национальных интересов» [6: 145].

Идентичность трансграничных групп не является статичной, а динамически корректируется с течением времени. Например, по мере развития китайско-российских отношений укрепляется признание культур обеих стран среди этих групп. Изменения в социальной среде, усиление глобализации и межкультурного обмена также способствуют формированию более открытой и разнообразной культурной идентичности.

Язык и культура играют ключевую роль в формировании идентичности трансграничных групп. Наследование и использование родного языка — это основа культурной идентичности народа. Так в семьях и сообществах российских этнических групп Китая продолжают говорить на русском, что укрепляет осознание людьми своей культурной принадлежности. Сохранение духовных традиций, таких как православные праздники, крещение детей, свадебные обряды в церквях и похоронные ритуалы с участием священников, также являются важными элементами культурной идентичности [2: 29–32]. Необходимо отметить, что после образования КНР подобные религиозные практики стали ограничиваться или прекращаться.

Трансграничные группы активно используют родной язык в семье и сообществе, передавая языковые традиции через систему образования. Например, в некоторых школах Тачэна (Синьцзян) для российских этнических групп введены курсы русского языка, чтобы удовлетворить учебные потребности студентов русской национальности [9: 495].

В этнических группах наблюдается стремление к сохранению духовных традиций [3: 46–49]. Так российские этнические группы Синьцзяна отмечают Пасху и Рождество. Данные исследований свидетельствуют, что до 70 человек посещали пасхальные богослужения в православной церкви в Урумчи в Синьцзяне и 150 верующих посещали Пасху, Рождество и другие праздники в городе Инин в Синьцзяне [11: 61]. Во время празднования Пасхи они красят яйца и устраивают семейные торжества, сочетая религиозные и развлекательные элементы, что привлекает молодое поколение и способствует сохранению культурных традиций.

Религиозные мероприятия и ритуалы являются важными формами культурного наследия трансграничных этнических групп. Православие остается важной частью идентичности российских этнических групп. В Синьцзян-Уйгурском автономном районе в настоящее время имеется два места для проведения религиозных мероприятий, расположенные в городах Урумчи и Ининь [11: 61]. Русские в Синьцзяне исповедуют православие, ежедневно совершают утренние и вечерние молитвы дома, а по воскресеньям собираются в церкви для богослужений, совместных молитв, духовных песнопений, прослушивания проповедей священника [10: 145]. В общине регулярно проводятся православные религиозные обряды, что определенно укрепляет религиозную идентичность этноса.

Стратегическими направлениями деятельности государства по укреплению национальной идентичности и сохранению культуры трансграничных этнических

460 групп Китая и России являются образование и культура. Образовательные стратегии предусматривают внедрение учебных механизмов билингвизма, таких как введение двуязычного обучения (на мандаринском и национальном языке этноса) в школах районов проживания трансграничных групп для удовлетворения потребности в изучении родного языка, углубления понимания культуры этноса и улучшении межкультурной коммуникации. Регулярные культурные мероприятия (например, празднование русских традиционных праздников — Масленицы и Пасхи, проведение выставок) в образовательных учреждениях способствуют укреплению культурной преемственности. С 2006 года Китай и Россия проводят программы «Национальных годов» и «Тематических годов» («国家年, 主题年»), а 2024 и 2025 годы были объявлены «Китайско-российскими годами культуры». Перспективным представляется продолжение подобных инициатив, чтобы граждане обеих стран имели еще больше возможностей узнавать культурные особенности друг друга на различных платформах для культурного обмена, например, на фестивалях и выставках в рамках «Китайско-российских культурных центров». Также необходимо усиливать охрану культурного наследия, включая материальные и нематериальные ценности, например, музыку, танцы и ремесла этнических групп. Кроме того, следует стимулировать сочетание традиционных элементов с современными формами искусства в совместных музыкальных и художественных проектах китайских и российских мастеров.

Формирование и сохранение идентичности и культурной преемственности китайско-российских трансграничных этнических групп представляют собой сложный динамический процесс. Их идентичность характеризуется множественностью, изменчивостью и культурной доминантой, а уникальность культурного наследия проявляется в языке, искусстве, религии, народных традициях. Стратегии в области образования, социальной политики и государственного регулирования способствуют укреплению национальной идентичности и наследия, поддерживая культурный обмен и сотрудничество между Китаем и Россией. Актуальной проблемой, требующей внимания со стороны исследователей, становится адаптация культур трансграничных групп и межкультурного диалога к изменениям цифровой эпохи. Направление дальнейшего совершенствования и использования культурного диалога для долгосрочного развития двусторонних отношений обладает значительным научным и практическим потенциалом.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Ван В. Вербальное поведение в ритуальной коммуникации в русской и китайской лингвокультурах / В. Ван, Ю. Ю. Кабанкова // В мире русского языка и русской культуры: Сборник тезисов VII Международной студенческой научно-практической конференции. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024. — С. 29–32.
3. Ван С. Значение концепции соборности и понятия коллективизма для осмысления феномена русского национального менталитета, с точки зрения российских и китайских исследователей / С. Ван, Ю. Ю. Кабанкова // В мире русского языка

- и русской культуры: Сборник тезисов IV Международной студенческой научно-практической конференции. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 46–49.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1990. — 246 с.
 5. Победаш Е. В. Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в практике обучения РКИ (на материале текстов русско-китайского диалога культур): дис... канд. пед. наук. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. — 271 с.
 6. Садовой А. Н. Национальная политика России в трансграничных зонах. Этнические аспекты исследования социальных технологий / А. Н. Садовой // Вестник Томского государственного университета. — 2019. — № 442. — С. 145–156.
 7. 曹萌, 魏曙光. 20世纪以来东北跨境民族研究述评[J]. 中央民族大学学报(哲学社会科学版), 2013(05):171–176.
 8. 俄罗斯族-国家民委网站 <https://www.neac.gov.cn> (引用日期 2025–03–01) 俄罗斯族-国家民委网站 <https://www.neac.gov.cn> (引用日期 2025–03–01)
 9. 葛丰交. 俄罗斯族经济社会发展现状, 问题及对策研究[C]//中国人类学民族学年会. 中国人类民族学研究会, 2011.: 494–499.
 10. 李静. 中国俄罗斯族东正教变迁综述[J]. 青年文学家, 2013 (29): 2.: 145–146.
 11. 王帅. 中国东正教的现状与反思——兼论东正教中国化问题[J]. 世界宗教文化, 2017 (4): 7.: 59–64.
 12. 佚名. 俄罗斯族简史[M]. 民族出版社, 2008.
 13. 赵定东, 李效生. 历史与现实: 中俄边民跨境流动的社会因素分析[J]. 人口研究, 2003, 27 (3): 61–63.

Yang Lingfang

Tianjin Normal University;

Pushkin State Russian Language Institute

Kabankova J. Y.

Pushkin State Russian Language Institute

**THE STUDY OF THE IDENTITY OF CROSS-BORDER ETHNIC GROUPS
AS A SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF TEACHING IN THE COURSE
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(on the Example of the Russian-Speaking Ethnos of China)**

Abstract: On the example of the study of the Russian-speaking ethnic group of China, the author analyzes the factors of the formation and preservation of cultural identity, emphasizes the key role of the language component, the importance of spiritual culture, art, folk traditions, as well as educational strategies and other state measures to support the cultures of cross-border ethnic groups in China and Russia. Conducting such studies by Chinese students contributes to the development of socio-cultural competencies in the study of Russian as a foreign language.

Keywords: socio-cultural competence, Sino-Russian relations, cross-border ethnic groups, cultural identity, intercultural communication.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕРНЕТ-СУБКУЛЬТУРЫ DEAD INSIDE

Аннотация: в статье рассматриваются особенности языка сформировавшейся в интернет-пространстве субкультуры dead inside. Лексический состав сленга субкультуры классифицируется автором по признаку общности источника происхождения. Дается краткий словарь основных лексических единиц языка субкультуры.

Ключевые слова: молодежный сленг, дед инсайд, dead inside.

Субкультура (от лат. sub — *под, около* и cultura — *возделывание, воспитание*) — система ценностей, установок моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, представляющая собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры [3: 350]. Наиболее часто субкультуры отличаются от культуры, которая на данный момент доминирует в обществе, системой ценностей, манерой поведения и наличием собственного языка. База формирования субкультуры может быть абсолютно разной: от профессиональной до географической.

На сегодняшний день в эпоху глобализации и господства интернет-коммуникации в жизни общества происходит активное формирование разнообразных молодежных субкультур, каждая из которых имеет свои индивидуальные характеристики в различных областях жизнедеятельности, в том числе лингвистические. Изучение постоянно обновляющейся лексики таких субкультур позволяет представить ее системно, в том числе лексикографическими средствами — посредством составления словарей, которые способны дать представление о «характерной черте языка поколения» [2: 48].

Дед инсайд (от англ. dead inside — *мертвый внутри*) — современная молодежная субкультура, сформировавшаяся в последнее десятилетие в интернет-пространстве. Сохраняет высокую популярность в социальных сетях, мессенджерах, на видеохостингах: одно из самых крупных сообществ социальной сети «ВКонтакте» на данную тематику «I'm dead inside» на март 2025 г. насчитывает более ста двух тысяч подписчиков [4].

Формирование субкультуры dead inside началось примерно в 2014 г. посредством смешения двух уже являющихся распространенными молодежных субкультур: фэндом аниме «Tokyo Ghoul» (реж.: Сюхэй Морита, 2014) и геймеров-любителей компьютерной игры «Dota 2».

Фэндом/фандом (англ. fandom) — сообщество поклонников (фанатов) определенного произведения, вымышленной вселенной, художественного стиля. Практически все фэндомы относятся к лингворепродуцирующим, так как воспроизводят отдельные элементы языка, связанного с субкультурной идеей: языка художественного произведения [1: 92].

Сообщество дед инсайд же имеет признаки лингвопродуцирующего, хотя его представители и воспроизводят отдельные элементы языка художественного произведения: аниме «Tokyo Ghoul», большая часть используемой ими лексики

производится пользователями компьютерной игры «Dota 2» в процессе межличностной коммуникации.

Характерная для культуры дед инсайд лексика — англоязычные сленгизмы, смешанные с русскоязычными единицами. Данные лексические единицы в словарях на данный момент не зарегистрированы, что порождает необходимость анализа их семантики, в частности для решения задач судебной лингвистической экспертизы.

Таким образом, лексику субкультуры дед инсайд целесообразно разделить на две группы: заимствованную из аниме «Tokyo Ghoul» и порожденную в процессе межличностной коммуникации игроков в «Dota 2». К первой группе относятся следующие основные лексические единицы:

Гуль — 1) персонаж аниме «Tokyo Ghoul», плотоядный вид, способный питаться только людьми или другими гулями; 2) представитель субкультуры дед инсайд. *Я гуль ss ранга.*

Дед инсайд (англ. dead inside — мертвый внутри) — человек, потерявший смысл жизни, переживший много боли и потому ставший представителем одноименной субкультуры. *Почему вы считаете, что все dead inside обязательно нытики?.. Я скажу больше, это очень сильные люди, они пережили много боли.*

Тысяча минус семь (1000–7) — фраза, использованная одним из персонажей упомянутого аниме для издевательств над другим, которую необходимо было произносить для того, чтобы не потерять сознание во время пыток. Используется как маркер принадлежности к субкультуре дед инсайд. *У меня нет проблем, кроме моей башки, тысяча минус семь, я умер, прости. Fem.love, 1000–7, 2021.*

Вторая выделенная нами группа лексики, используемая представителями субкультуры дед инсайд, включает фразы, созданные внутри сообщества игроков «Dota 2», например:

Нажать мув за кем-л. — угроза игрока преследовать чьего-л. игрового персонажа до его смерти. *Уже нажал мув за тобой.*

Пёзер — человек, выдающий себя за представителя субкультуры дед инсайд. *Го зхс если не пёзер.*

Зхс — 1) клавиши комбинации способностей героя игры «Dota 1»; 2) предложение продолжения игры один на один, когда другие члены команды не вступают в бой.

Мут — бан игрока в голосовом чате. *Ты в муте.*

Часто субкультуры, в том числе сообщество дед инсайд, носят замкнутый характер и стремятся к изоляции от массовой культуры, противопоставляют себя, свои ценности ей. В случае образования конфликта между субкультурой и доминирующей в обществе культурой первые могут нести агрессивный и даже экстремистский характер. В таком случае их называют контркультурами. Молодежные субкультуры чаще всего характеризуются протестным характером, а также эскапизмом — стремлением уйти от реальности, что рассматривается как одна из фаз самоопределения. Субкультура дед инсайд не является контркультурой, однако это высоко распространенное в молодежной среде течение, которое требует комплексного исследования: как социологического, так и лингвистического, так как оно производит значительное количество становящихся популярными неологизмов.

Результаты данного исследования имеют значение для систематизации лексического состава языка одной из молодежных субкультур, пользующихся высокой

464 | популярностью и перманентно продуцирующих неологизмы, значение которых необходимо выявлять и фиксировать лексикографическими методами. Важной областью применения данных результатов является способствование решению задач лингвистической экспертизы, таких как, например:

- толкование значения и разъяснение происхождения слова, словосочетания, фразеологизма или иной языковой единицы;
- толкование основного и дополнительного (коннотативного) значения языковой единицы или языковой единицы, актуализированной в контексте;
- выявление уничижительной оценки лица, установление лингвистических признаков унижения и неприличной формы выражения и др.

Язык субкультуры — это язык поколения, появление новых субкультур не может обойтись без создания их представителями собственных систем общения, которые иногда могут понижать общий культурный фон современного общества в связи с высоким содержанием вульгаризмов, обценизмов и т. п. Однако, несмотря на это, сам факт продуцирования новых языковых единиц свидетельствует о жизни языка, его непрерывном развитии, за которым необходимо поспевать науке. Таким образом, изучение языка субкультур, в том числе формирующихся сейчас в большом количестве в сети «Интернет», представляется безусловно существенным направлением актуальных лингвистических исследований.

Литература

1. Андреев В. К. Лингвистические параметры типологизации современных молодежных субкультур // Вестник ВолГ У. Серия 2: Языкознание. — 2011. — № 1–13. — С. 92–98.
2. Скворцов Л. И. Об оценках языка молодежи (жаргон и языковая политика) // Вопросы культуры речи. — М.: НАУКА, 1964. — Вып. V. — С. 45–70.
3. Социологический энциклопедический словарь / На русском, английском, немецком, французском и чешском языках; редактор-координатор — академик РАН Г. В. Осипов. — М.: ИНФРА-М — НОРМА, 1998. — 488 с.
4. I'm dead inside // ВКонтакте: [сайт]. — URL: <https://vk.com/1amdeadinside> (дата обращения: 03.03.2025).

Kashkarova D. A.

Moscow Research Center

LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE INTERNET SUBCULTURE DEAD INSIDE

Abstract: The article considers the language features of the Dead inside subculture that has formed in the Internet. The author classifies the lexical composition of the slang according to the commonality of the source of origin. A short dictionary of the main lexical units of the subculture's language is given.

Keywords: youth slang, Dead inside.

АББРЕВИАТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ В РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СМИ

Аннотация: в статье рассматривается использование аббревиатур в российских и китайских СМИ в качестве инструмента оценки. Приводится обзор определения термина «аббревиатура» и его классификация. На основе анализа примеров сделан вывод о том, что в медиатекстах обеих стран аббревиатуры активно используются, выполняя не только информативную, но и экспрессивную функцию.

Ключевые слова: аббревиатура, оценка, словообразование, СМИ, экспрессия.

Аббревиатуры в современном языке играют важную роль как в повседневной коммуникации, так и в специализированных областях, таких как медиа. В условиях информационного перегруза аббревиатуры помогают упростить восприятие сложных понятий, сделать текст более компактным и доступным для широкой аудитории. Такое преимущество особенно актуально для СМИ, где важна быстрота передачи информации. В последние десятилетия наблюдается тенденция к активному использованию аббревиатур в журналистике, где они становятся не просто элементами языка, но и средствами экспрессии. Например, в российских и китайских СМИ аббревиатуры активно используются для оценки политических, экономических и социальных процессов.

Основная цель работы — рассмотреть, как аббревиатуры используются в российских и китайских СМИ в качестве инструмента оценки, и выявить их роль в создании эмоционального и оценочного подтекста. Материалом исследования послужили тексты из российской газеты «Коммерсантъ» и китайского информационного агентства «Синьхуа». В ходе нашего исследования использовались описательный метод и контент-анализ.

В лингвистическом энциклопедическом словаре аббревиатура определяется как: «существительное, состоящее из усеченных слов, входящих в исходное словосочетание, или из усеченных компонентов исходного сложного слова. Последний компонент аббревиатуры может быть также целым (неусеченным) словом» [1]. О. С. Ахманова в своем лингвистическом словаре определяет «аббревиатуру» как: 1) (сложносокращенное слово). Слово, составленное из сокращенных начальных элементов (морфем) словосочетания; 2) (инициальный тип сложносокращенных слов, акроним). Слово, образованное путем сложения начальных букв слов или начальных звуков [2: 25]. По мнению Т. В. Жеребило, «аббревиатура — это сокращение, употребляемое в письменной и устной речи: *СТО — станция технического обслуживания, МГУ — Московский государственный университет*» [4: 20].

В русском языке выделяют следующие основные типы аббревиатур:

1) Инициальные аббревиатуры, с двумя подтипами: а) Звуковые аббревиатуры, такие как *вуз* — *высшее учебное заведение*, *ГЭС* — *гидроэлектростанция*, *МОК* — *Международный олимпийский комитет*, *ОМОН* — *отряд милиции особого назначения*, *ФАС* — *Федеральная антимонопольная служба*, *ЧОП* — *частные охранные предприятия*, образуются из начальных звуков слов; б) Буквенные аббревиатуры, например, *ГАИ* — *Государственная автомобильная инспекция*, *ДТП* — *дорожно-транспортное происшествие*, *КПК* — *Коммунистическая партия Китая*, *ООН* — *Организация Объединенных Наций*, *СССР* — *Союз Советских Социалистических Республик*, *ФСБ* — *Федеральная служба безопасности*, состоят из начальных букв слов и произносятся по названиям букв. Одним из наиболее распространенных типов аббревиатур являются буквенные аббревиатуры, которые активно используются в политическом дискурсе. Как отмечается в исследованиях, «Аббревиатуры являются одними из самых продуктивных способов образования в политическом дискурсе, в том числе буквенные аббревиатуры активно используются» [8: 413].

2) Слоговые аббревиатуры, такие как *колхоз* — *коллективное хозяйство*, *Минздрав* — *министерство здравоохранения*, *спецкор* — *специальный корреспондент*, образуются из частей слов (словов).

3) Смешанные аббревиатуры, например, *ГОСТ* — *Государственный стандарт*, *сельпо* — *сельское потребительское общество*, *СИЗО* — *следственный изолятор*, *собес* — *социальное обеспечение*, которые сочетают элементы звуковых, буквенных и слоговых типов.

Подчеркивая многофункциональность аббревиатур в русском языке, Е. А. Земская отмечает, «в современном русском языке аббревиация нередко используется не только как средство официальной номинации, но и как средство экспрессии, художественной выразительности» [5: 121].

В качестве примера для анализа возьмем несколько новостных заголовков российской газеты «Коммерсантъ», которые ярко выражают экспрессивную функцию при использовании аббревиатур. Например, заголовок «**НАТО** — оно как **надо**» (22 октября 2021), он основан на созвучии аббревиатуры «НАТО» и наречия «надо». Это созвучие создает двойное значение: с одной стороны, «НАТО» сохраняет свое первоначальное значение, то есть Североатлантический альянс, а с другой — вызывает ассоциацию с понятием необходимости или обязательности («надо»), что, как следует из содержания статьи, придает заголовку иронический, критический оттенок. Таким образом, использование аббревиатуры «НАТО» в сочетании с «надо» в заголовке служит не только для привлечения внимания, но и для передачи определенного отношения к действиям НАТО, что делает его эффективным инструментом медийного воздействия.

Другой пример, как, «**Раз ИИ два**» (27 сентября 2024). Этот заголовок использует аббревиатуру ИИ (искусственный интеллект) как фонетико-семантический мост между союзом «и» и концептом искусственного интеллекта. Кроме того, «ИИ» используется в сочетании с фразой, которая ассоциируется со счетом или началом действия («раз, два»), что создает ощущение динамики и движения вперед. Это показывает, что искусственный интеллект быстро развивается. Такой прием передает

положительную оценку роли ИИ, подчеркивает его широкое внедрение и значимость для различных отраслей.

В качестве примера из китайских СМИ можно рассмотреть статью информационного агентства «Синьхуа» под заголовком «绿色航运助力长江“黄金水道”降“三高”» (Зеленое судоходство помогает снизить «три высоких» на «золотом водном пути» Янцзы; 20 мая 2024). В китайском языке аббревиатура «三高» («саньгао», досл. «три высоких») традиционно ассоциируется с медицинским термином, то есть «три высших начения»: гипертония, гиперлипидемия, гипергликемия. Но в этом новостном материале аббревиатура «三高» (три «высоких») используется для обозначения трех основных проблем, связанных с использованием судовых дизель-генераторов: высокий уровень вредных выбросов, высокие затраты на электроэнергию и высокий уровень шума. Использование «三高» в заголовке вызывает у читателя ассоциации с общеизвестными проблемами, такими как гипертония или гиперлипидемия, которые требуют немедленного внимания и действий. Таким образом, эта аббревиатура не только упрощает описание проблем, но и формирует оценочный смысл, подчеркивая, что такие проблемы являются критически важными и требуют срочных мер.

В целом, как в российских, так и в китайских СМИ аббревиатуры активно используются не только как средство передачи информации, но и мощный инструмент для привлечения внимания читателя и оценки. Как видно из примеров, аббревиатуры часто становятся частью языковой игры, создавая двойные смыслы и усиливая воздействие на аудиторию. Таким образом, аббревиатуры в медиатекстах выполняют не только информативную, но и экспрессивную функцию, становясь важным инструментом формирования общественного мнения и эмоционального воздействия на аудиторию.

Литература

1. Аббревиатура [Электронный ресурс] // Лингвистический энциклопедический словарь: [сайт]. — URL: <https://tapemark.narod.ru/les/009b.html> (дата обращения: 07.03.2025).
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. — М., 2004.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Логос, 2003. — 304 с.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. — Назрань: Пилигрим, 2010. — 48 с.
5. Земская Е. А. Русский язык конца XX столетия (1985–1995) [М]. — М.: Язык русской культуры, 2000.
6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. Пособие / Е. А. Земская. 3-е изд., исп. И доп. — М.: Флинта: Наука, 2013. — 328 с.
7. Китанина Э. А. Контаминированная метафора и экспрессия политического медиатекста / Э. А. Китанина // Журналистика в 2021 году: творчество, профессия, индустрия, Москва, 03–05 февраля 2022 года. — М.: Факультет журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2022. — С. 492–494.
8. Китанина Э. А. Особенности функционирования аббревиатур в политическом дискурсе / Э. А. Китанина, Я. Чи // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: Материалы Международной научно-практической конференции,

- 468 | Москва, 23 мая 2024 года. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024. — С. 411–415.
9. НАТО — оно как надо [Электронный ресурс] // Коммерсантъ: [сайт]. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5049062> (дата обращения: 03.03.2025).
 10. Раз ИИ два [Электронный ресурс] // Коммерсантъ: [сайт]. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7183360?query=%D0%98%D0%98> (дата обращения: 03.03.2025).
 11. Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). — М.: Наука, 1980. — Т. 1. — С. 2.
 12. 绿色航运助力长江“黄金水道”降“三高” [Электронный ресурс] // xinhuanet: [сайт]. — URL: <http://hb.news.cn/20240520/c16b0b8235714b27919a6257baa630c5/c.html> (дата обращения: 09.03.2025).

Kitanina E. A.

Xi Yuhan

Pushkin State Russian Language Institute

ABBREVIATION AS A TOOL OF EVALUATION IN RUSSIAN AND CHINESE MEDIA

Abstract: The article examines the use of abbreviations in Russian and Chinese media as a tool for evaluation. It provides an overview of the definition of the term “abbreviation” and its classification. Based on the analysis of examples, it is concluded that abbreviations are actively used in media texts of both countries, serving not only an informative but also an expressive function.

Keywords: abbreviation, evaluation, word formation, media, expression.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ДОБРОТА» В РУССКИХ СКАЗКАХ

Аннотация: в русских сказках *доброта* выступает как центральное понятие, формирующее характеры героев и их судьбы. Языковые средства, такие как метафоры, эпитеты и диалоги, подчеркивают важность *доброты* в отношениях между персонажами. Через образы щедрых и отзывчивых людей *сказки* передают моральные уроки о ценности сострадания и помощи. Исследование этих средств позволяет глубже понять, как доброта влияет на развитие сюжета и формирование культурных норм.

Ключевые слова: доброта, русские сказки, языковые средства, мораль, персонажи.

Сказки — древнейший жанр народной повествовательной литературы, преимущественно вымышленного характера, имеющий нравоучительные или развлекательные цели. *Сказки* раскрывают характер людей, их мудрость и высокие нравственные качества. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова зафиксированы основные значения слова «сказка»: 1. Повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях [Толковый словарь русского языка] Д. Н. Ушакова, 1935–1940]. Русский филолог-фольклорист В. Я. Пропп придерживается мнения о том, что сказку определяет, прежде всего, художественная форма. Он также утверждает, что каждый жанр обладает особой, свойственной только ему, художественностью, и именно это и является его поэтикой.

Таким образом, сказка по Проппу это — «рассказ, отличающийся от всех других видов повествования специфичностью своей поэтики» [3: 24]. Наиболее точным и полным считается определение, которое дал исследователь сказок А. И. Никифоров: «сказки — это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением».

В мире существует множество разновидностей сказок. Среди них можно выделить истории о животных, в которых звери, рыбы и птицы наделяются человеческими качествами, и волшебные истории, повествующие о невероятных событиях и приключениях. Порой народная фантазия словно предвосхищала появление в реальности удивительных вещей, которые впоследствии были созданы человеческим гением.

В ходе нашего исследования мы изучили фольклорные особенности русских сказок на лексическом и синтаксическом уровнях. Были выявлены лексические

470 | и семантические средства, которые создают колорит Древней Руси в сказочном дискурсе и раскрывают внутренний мир народной сказки во всем многообразии ее значений.

Фольклорные сказки передают не только героические народные образы и сюжеты, но и духовную культуру нации. В них отражены представления русского народа об окружающем мире, а также исторические события, связанные с историей России. В сказке можно увидеть мир наших предков со всеми его особенностями. Б. А. Рыбаков отмечает, что «Религиозная сущность обрядовых игр давно уже выветрилась, символическое звучание орнамента забылось, волшебные (т. е. созданные волхвами волшебниками) сказки утратили свой мифологический смысл, но даже бессознательно повторяемые потомками формы архаичного языческого творчества представляют огромный интерес, во-первых, как яркий компонент позднейшей (XIX–XX вв.) крестьянской культуры, а во-вторых, как неоценимая сокровищница сведений о многотысячелетнем пути познания мира нашими отдаленными предками».

В российском литературоведении классическим определением жанра сказки считается определение, данное Э. В. Померанцевой: «Несмотря на разницу между внутрижанровыми группами сказок, все они отличаются от других жанров устной прозы одним общим признаком — тем, что они преподносятся сказочниками и воспринимаются слушателями как поэтический вымысел».

Э. В. Померанцева определяет народную сказку как «эпическое устное народное произведение, преимущественно прозаического, волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел». Подробный анализ сказки провел в своих работах известный отечественный фольклорист В. Я. Пропп. Исследователь описал произведение данного жанра через выделение основных его особенностей. По определению В. Я. Проппа, сказка — это, во-первых, повествовательный жанр с устной формой бытования. Во-вторых, сказка имеет своей целью развлечение и назидание. В-третьих, в основе сказки лежит необычное (фантастическое, чудесное или житейское) событие. И, наконец, в-четвертых, сказка имеет особое композиционно — стилистическое построение.

Слова *добро*, *добрый* широко представлены в русских пословицах. В сборнике «Русские пословицы и поговорки» под редакцией В. П. Аникина представлено 100 пословиц и поговорок с этими словами. Русские пословицы и поговорки являются важной частью народной мудрости и культуры, и они часто отражают представления о *добре* и *зле*. В этом кратком обзоре мы рассмотрим несколько способов выражения понятий «*добро*» в русских пословицах и поговорках. Многие пословицы подчеркивают важность добрых поступков и моральных качеств.

В русской культуре труд считается важным аспектом добродетели. Взаимопомощь и поддержка друг друга также являются важными аспектами добра. Рассмотрим найденные пословицы и поговорки. *Доброму слову — добрый ответ, доброму везде добро, добрый человек придет, словно свету принесет, доброе слово и кошке приятно, доброму гостю хозяин рад, не одежда красит человека, а его добрые дела, добрый сын — отцу радость, худой — печаль, кто зря сердит, у того голова болит, умный себя винит, глупый — своего товарища, добрый скорее дело делает, чем сердитый, как аукнется, так и откликнется.*

На наш взгляд проявление *доброты* особенно видно в русской народной сказке, «Царевна-лягушка». В сказке «Царевна-лягушка» *доброта* и милосердие играют

важную роль. Хотя в самой сказке нет прямых метафор о *доброте*, есть несколько моментов, иллюстрирующих эту тему. Например: *Доброта как сила* — главный герой, Иван-царевич, несмотря на свою необычную внешность, проявляет *доброту*, когда приветствуют его лягушку. Это можно рассматривать как метафору того, что истинная красота и ценность скрыты внутри, и доброта помогает это увидеть. Поговорка о *доброте*: в контексте сказки «*доброе* дело не пропадет даром». Иван-царевич, проявляя *доброту* к Лягушке, в конечном итоге получает награду в виде любви и счастья.

«Говорит Иван-царевич:

— Как мне за себя квакушу взять? Квакуша не ровня мне!

— *Бери!* — отвечает ему царь. — Знать, судьба твоя такова. [с. 319]

Иван-царевич пошел в дом Коцея, взял Василису Премудрую и воротился домой. После того они жили вместе и долго и счастливо». [с. 332]

Сила любви и *доброты*: когда лягушка становится прекрасной принцессой, это символизирует, что *доброта* и любовь могут преодолеть любые препятствия и сделать жизнь лучше.

«Уложила царевича спать да сбросила с себя лягушечью кожу — и обернулась душой-девицей, Василисой Премудрой; вышла на красное крыльцо и закричала громким голосом: — Мамки-няньки! Собирайтесь, снаряжайтесь шелковый ковер ткать — чтоб таков был, на каком я сиживала у родного моего батюшки!» [с. 321]

Кроме того, доброта Царевны-лягушки преподносится как важная ценность, которая может изменить судьбы персонажей и привести к счастью. В сказке «Царевна-лягушка» *доброта* проявляется через действия и поступки главных героев, а также через их отношения друг к другу. Главный герой, Иван-царевич, проявляет *доброту*, когда не убивает лягушку, а решает помочь ей. Несмотря на то что его братья смеются над ним и не верят в ее ценность, он проявляет терпение и уважение. Это показывает, что он способен видеть *добро* в том, что другие считают недостойным. Лягушка, которая на самом деле является заколдованной царевной, проявляет *доброту* через свою готовность помочь Ивану-царевичу. Она использует свои магические способности, чтобы спасти его и помочь в трудных ситуациях. Например, когда Ивану нужно выполнить сложные задания, именно лягушка помогает ему, используя свои волшебные силы.

В процессе сказки *доброта* также проявляется в том, как Иван-царевич и лягушка учатся понимать и ценить друг друга. В конце концов, когда заклятие снимается, Иван понимает, что настоящая красота и ценность человека не всегда видны на первый взгляд. Это урок о том, что доброта и внутренние качества важнее внешнего вида.

Так как, *доброта* в «Царевне-лягушке» проявляется через действия героев, их отношения и уроки, которые они извлекают из своих взаимодействий. Сказка учит нас ценить доброту и видеть ее в самых неожиданных местах.

Часто пословицы и поговорки призывают человека делать *добро*, делать его бескорыстно, от души. Важность и польза *добрых* дел всячески подчеркивается в народе: долговечностью *добрых* дел, чистой совестью, взаимопомощью и взаимопониманием. Таким образом, русские пословицы и поговорки многогранно отражают понятие *добра*, связывая его с моральными ценностями, трудом, взаимопомощью, семейными отношениями, прощением и справедливостью. Эти выражения служат не только источником мудрости, но и важным инструментом передачи культурных традиций и норм поведения.

Русские народные сказки, такие как «Царевна-лягушка», наполнены особенностями, которые делают их самобытными и незабываемыми. Одной из наиболее характерных особенностей является использование повторяющихся описаний, которые придают повествованию ритмичность и напевность. Например, в сказке мы можем встретить такие выражения, как «*добрый* молодец», которые подчеркивают доброжелательность и замечательные черты характера персонажей.

«— *Здравствуй, добрый молодец! Чего ищешь, куда путь держишь?*» [с. 326]

Как мы видим *доброта* проявляется через лексику, которая есть в этом произведении. Лексика подразделяется несколько аспектов. Описание персонажей: лексика, используемая для описания главных героев, часто отражает их внутренние качества. Например, царевна, несмотря на свою внешность, проявляет *доброту* и мудрость, что подчеркивается через положительные эпитеты и метафоры. Символика: лягушка как символ может быть интерпретирована как проявление *доброты*, скрытой под внешней оболочкой. Лексика, связанная с природой и трансформацией, подчеркивает идею о том, что истинная красота и *доброта* могут быть скрыты. Описание действий: в сказке *доброта* проявляется через поступки героев. Например, когда царевна-лягушка помогает Ивану-царевичу, используя свои магические способности, это демонстрирует ее щедрость и готовность прийти на помощь. Лексика, описывающая ее действия, часто наполнена положительными эпитетами, такими как «*добрая*». *Добрые* персонажи, такие как Иван-царевич и царевна, используют вежливую и уважительную лексику. Например, когда Иван-царевич общается с царевной, он говорит с ней с любовью и заботой, что подчеркивает его *добрые* намерения. Контраст с отрицательными персонажами. В сказке также присутствуют отрицательные персонажи, которые используют грубую и агрессивную лексику. Например, завистливые братья Ивана могут говорить с презрением и злостью, что подчеркивает их негативные качества в контексте *доброты* и благородства главных героев. Лексика, связанная с природой и животными, также может отражать *доброту*. Например, образы лягушки и воды могут символизировать чистоту и невинность, что подчеркивает внутреннюю красоту царевны, несмотря на ее внешний вид. Таким образом, через лексику и характерные черты персонажей в «Царевне-лягушке» проявляется *доброта*, которая является одной из центральных тем произведения.

В заключении можно отметить, что русские народные сказки представляют собой богатую и уникальную форму устной народной литературы. Их отличает полная передача, волшебный мир, типичные сюжетные элементы, связь с природой, разнообразие и воспитательная ценность. Сказки оказали значительное влияние на русскую культуру и продолжают оставаться неотъемлемой частью национального литературного наследия.

Литература

1. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. — М.: АЛЬФА-КНИГА, 2010.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ, 1966.
3. Бобунова М. А. Словарь языка русского фольклора: лексика былины / М. А. Бобунова, А. Т. Хроленко; Курс. гос. ун-т, Науч.-исслед. лаб. «Фольклор. Лексикография». Мир человека. — Курск: КГУ, 2006.

4. Брокгауз Ф., Ефрон И. Иллюстрированный энциклопедический словарь. — М.: Эксмо, 2006. — 960 с.
5. Все-все-все русские народные сказки / в обработке А. Н. Афанасьева и др., в пересказе А. Н. Толстого и др.; худож. С. Бордюк и Н. Трепенко, А. Савченко и др. — М.: АСТ, 2022. — 478 с.
6. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. — М.: Олма Медиа Групп, 2007.
7. Православная энциклопедия под редакцией Патриарха Московского и всея Руси Кирилла [Электронный ресурс]. — Том XV, 468–471, 1998–2023. — URL: <https://www.pravenc.ru/> дата обращения 10.03.2025.
8. Пословицы русского народа. Сборник в 3 т. В. Даля. — Московская русская книга. Том 1. — 1993.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка. 10-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1973. — С. 662.
10. Пропп В. Я. Русская сказка. — М.: Лабиринт, 2000.
11. Пропп В. Я. Русская сказка. — Л.: ЛГУ, 1984. — С. 38.
12. Сказка // Народные знания. Фольклор. Народное искусство: Научный свод этнографических понятий и терминов. — М.: Наука, 1991. — Вып. 4. — С. 114.
13. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
14. Словарь В. И. Даля / под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ / Страница: Толковый словарь Даля. 2-е изд. — Том 1 (1880). pdf/54

Kitanina E. A.

Pushkin State Russian Language Institute;

Moscow State Linguistic University

Yasin Arachchige Dulanjali Prabodha

Pushkin State Russian Language Institute

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING THE CONCEPT OF *KINDNESS* IN RUSSIAN FAIRY TALES

Abstract: In Russian fairy tales, kindness acts as a central concept that shapes the characters and their destinies. Language tools such as metaphors, epithets, and dialogues emphasize the importance of kindness in the relationship between characters. Through the images of generous and sympathetic people, fairy tales convey moral lessons about the value of compassion and help. The study of these tools allows us to better understand how kindness affects the development of the plot and the formation of cultural norms.

Keywords: kindness, Russian fairy tales, linguistic means, morality, characters.

ПЕСНЯ О. АРЕФЬЕВОЙ «ТАК ОДНАЖДЫ НОЧЬЮ Я СТАЛ СОБАКОЙ» В КОНТЕКСТЕ РОМАНТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Аннотация: в исследовании рассматривается песня О. В. Арефьевой «Так однажды ночью я стал собакой» с целью изучения влияния романтического контекста на авторскую поэтику: анализируется оппозиция между сном и действительностью, дается комментарий природоцентрическому компоненту, исследуются центральные образы в контексте романтической эстетики.

Ключевые слова: Арефьева, рок-поэзия, романтизм, поэтика, природа.

Для авторов отечественной рок-поэзии романтизм как эстетико-философское направление является элементом литературной традиции, интегрированным на образном, тематическом и мотивном уровне в рок-текст. Как и романтическое искусство, рок-культура противопоставляется культуре «общественной» и «шаблонной». Лирический герой рок-текста, как и романтический герой, прибывает в экзистенциальных исканиях «своего» места в «чужом» мире разочаровывающей реальности, лишенной идеала [6: 55]. В зависимости от индивидуального подхода, взгляда на ключевое для романтизма понятие «идеал» (следовательно, и на способы его существования в бытии, на возможность или невозможность достижения «идеального»), автор рок-текста вступает в диалог с романтическим наследием, оспаривая его ценности или же принимая их как в качестве мировоззренческого фундамента. При этом важно отметить, что рок-культура вступает в диалог не только с русским (по мнению исследователей, являющимся эклектичным и впитавшим в себя тенденции, свойственные немецкой, английской и французской литературным традициям [2: 62]), но и с западноевропейским романтическими литературными школами.

Одним из авторов современной рок-поэзии, в творчестве которого регулярно встречаются свойственные романтизму элементы, является певица и руководитель группы «Ковчег» Ольга Викторовна Арефьева. Хотя ее творческий метод можно охарактеризовать как синкретичный и неоднородный, романтическая поэтика является одним из ключевых элементов творческого метода Арефьевой, воплощаясь на уровне тем, идей и образов, группирующихся и оформленных через набор бинарных оппозиций («я — другие», «идеал — реальность», «духовное — материальное» и др.). Одним из текстов, где наиболее подробно представляется то, как Арефьева репрезентирует в тексте компоненты романтической поэтики, является песня «Так однажды ночью я стал собакой», выпущенная в 2020 году как часть альбома «Хина».

Центром лирического сюжета текста является сновидение лирического героя, представляемое в песне как вечно изменяющийся мир, где четкие границы и правила бытия размываются, что наиболее отображено в метаморфозах лирического субъекта, попеременно трансформирующегося в собаку, человека и ворону. Хронотоп

сновидения не статичен и алогичен: лирический герой отмечает, что *«небосвод встал набок и стал стена», «местность сошла с ума», а время «накренилось»* [1]. Описанные во сне ситуации становятся способом самопознания для лирического героя, прошедшего путь от состояния *«Я хотел заплакать, но вдруг загавкал»* до наслаждения от *«силы крыл синхронной»* [1]. В последнем катрене сон обрывается, демонстрируя реальный мир: *«Я проснулся утром. Пустой и целый. / Я хочу обратно, узнать, что там»* [1].

В тексте можем наблюдать, что если сон изображается с описанием отдельных маркеров пространства (башня, город, пейзажи, травы) и «расширяет» ощущения лирического героя (на него *«накидываются ароматы»*), он способен видеть *«вибрации стен», «взрезать когтями мерцание почв»* и др.), то действительность изображена не столь подробно. Лирический герой обозначает только состояние мира — «утро», не уточняя место пробуждения, окружение, запахи или другие детали, характеризующие реальный топос. Слова *«пустой»* и *«целый»* относятся к ощущениям от пробуждения лирического субъекта. Слово «пустой» в контексте песни можно рассматривать в значениях «опустошенный, неспособный чувствовать» и «лишенный содержания, смысла» [5: 877], что можно интерпретировать следующим образом: лирический герой в физическом плане остается «целым» («нетронутым, невредимым» [5: 988]) и не подвергается метаморфозам, но потерял внутреннюю суть себя, реализовавшуюся «там». Во сне герой «наполняется» знаниями об окружающем мире, его ощущения обостряются, а возможности выходят за рамки человеческих возможностей (особое зрение, усиленный нюх, способность к полету). В состоянии метаморфоз возможно рассмотреть *«башни цели»*, до которых герой пытался долететь, но пробуждение лишает его этой возможности. Подобная репрезентация сна в поэтике Арефьевой, на наш взгляд, может быть соотнесена с романтическим восприятием сновидения как идеального мира (что особенно свойственно английской романтической традиции [4: 33]), где возможно обретение недостижимого в реальности идеала.

Центральное место в системе образов песни занимают те формы, которые принимает лирический герой в ходе сновидения: образы собаки, человека и птицы (вороны). Обращение в животных, наделенных большими возможностями для восприятия мира, чем человек, мы можем соотнести с природоцентрической философией, свойственной романтической традиции [8: 88]. Для поэтики Арефьевой отображение тесной связи между человеком и природой является одним из доминирующих идейных компонентов, реализуемых в разных альбомных циклах автора. Об одном из способов выражения природоцентрического контекста в творчестве Арефьевой говорит О. Р. Темиршина в исследовании о способах метафоризации пространства в одном из ранних альбомов Арефьевой «Колокольчики»: «Слияние двух семантических универсумов у Арефьевой соотносится с исчезновением пространственных границ: как видно из приведенных выше отрывков героине становятся подвластны все пределы (воздух, вода, земля). Иначе говоря, для нее не существует проблемы перехода из одного состояния в другое, что на пространственном уровне обозначает потерю границ собственной телесности» [6: 184]. Следовательно, мы можем интерпретировать метаморфозы лирического героя песни «Так однажды ночью я стал собакой» как способ «слияния» с природой. Однако здесь необходимо

476 обозначить, что метаморфозы в тексте можно разделить на семантические две группы: «бессознательные» (форма собаки, которую лирический герой принимает в самом начале сна, и форма человека, переход в которую сопряжен с семантикой внезапности: *«Вдруг открылось что-то, глаза очнулись, / И внезапно вспомнил: я — человек»* [1]) и «осознанные» (превращение в птицу становится возможным по воле самого героя: *«Я собрался и обернулся птицей / Разложил на воздух свой птичий вес»* [1]). Исходя из этого, мы можем рассмотреть характер «слияний» следующим образом: «бессознательные» метаморфозы протекают без влияния лирического героя, он подчиняется течению сновидения, а «осознанная» метаморфоза видится нам полноценным «слиянием», проистекающим из воли героя, его желания преодолеть ограничения и изоляцию.

Необходимо прокомментировать и ту семантику, которой Арефьева наделяет каждый из образов в тексте. Их можно противопоставить друг другу по ряду характеристик: в пространстве животные занимают разные позиции (собака ближе к земле, наблюдает за сновидением *«с низовых углов»*, в то время как птица соотносится с воздухом и высотой), по-разному соотносены с оппозицией «несвобода — свобода» (собака в качестве одомашненного животного, занимающего место возле человека, воспринимается антиподом птице, представленной в тексте *«пернатым волком»*, свободным диким зверем). Как мы уже указали ранее, в собаку лирический герой превращается «бессознательно», без проявления воли. Образ собаки, представляется в песне как слабое, скрывающееся от хаоса сновидения существо, вынужденное смотреть на мир *«с низовых углов»*. Хотя лирический герой и ощущает наибольшую связь с мирозданием через животную форму (собака может *«стряхнуть и космы, и звездный космос»*, *«когтями взрывать мерцающие почвы»* [1]), но эта связь сопряжена с контекстом несвободы (в тексте песни собаку ограничивает, казалось бы, безграничное пространство небосвода, который *«встал набок и стал стена»* [1]). При этом лирический герой в образе собаки наделяется качеством «ясности» и «трезвости», противопоставленному реальности сновидения — *«миру, что явно пьян»* или *«местности, что сошла с ума»* [1]. Образ собаки может рассматриваться как «первичный» уровень осознания себя в окружающем мире, где для обретения свободы и способности взлететь (эти функции соотносены с формой птицы) необходимо столкнуться с «низовыми углами» бытия. Возможно, исходя из оппозиции собаки и вороны, мы можем говорить о том, что собака является символом непробужденного внутреннего духа лирического героя, неспособного осознать свою потаенную силу и преодолеть хаос и ограничения действительности, что отчасти можно соотнести с идеями романтической философии.

Образ вороны, как мы отмечали ранее, соотносен в тексте Арефьевой с освобождением, преодолением изоляции. Преображение происходит после того, как лирический герой осознает себя человеком на вершине башни: *«Я отпрянул к стенке, но негде скрыться: / Позади погоня, а здесь отвес, / Я собрался и обернулся птицей, / Разложил на воздух свой птичий вес»* [1]. Если трансформация в собаку, представленная в начале песни, происходит вне воли лирического субъекта, то в птицу он обращается «собравшись», обретая необходимую для освобождения из ловушки способность летать. Важно отметить, что метаморфоза реализована в тексте поэтапно: сначала герой отождествляет себя именно с птицей, обнаруживает, что *«На руках*

лишь перья, а в горле пеньё / а в груди — вся сила, что я открыл» [1], а затем образ конкретизируется до вороны. Образы ворона и вороны для отечественной рок-поэзии являются распространенными, и к ним обращается не только Арефьева: вороновые наделяются характерным для фольклора значением всезнающего спутника людей и богов, существ, способных путешествовать между мирами [3: 149]. Следовательно, преобразование в «вещую птицу» становится для лирического героя песни способом преодолеть отягощающие его границы, заглянуть «за» пределы мира.

Исходя из результатов нашего исследования, мы можем считать, что романтический контекст в творчестве Арефьевой представлен на нескольких уровнях. Через опосредованное противопоставление хронотопа сна и действительности реализуется свойственное романтической поэтике двоемирие, в котором сон связывается с пространством, где возможно обретение силы и свободы, а реальность представляется хоть и целым, но «пустым» местом для лирического героя. Сновидение отображает идею природоцентризма: человек способен познать себя и свою силу через добровольное «слияние» с природой, что выражено в тексте песни «Так однажды ночью я стал собакой» через преобразование лирического субъекта в форму собаки и птицы. При этом животные образы в песне оформляют оппозицию друг к другу: собака, приближенная к земле и человеку, не обладает силой «сбежать» из хаоса сна, в то время как ворона, в которую лирический субъект обращается по собственной воле, представляется образом освобождения и преодоления собственных границ. Вышеуказанные особенности, конечно, будет разумно рассматривать не только в контексте романтической парадигмы, но в сопоставлении с неоромантическими феноменами (в частности, символизмом).

Литература

1. Арефьева О. В. Так однажды ночью я стал собакой. — URL: <https://ark.ru/lyrics/hina/tak-odnazhdy-nochyu-ya-stal-sobakoj/> (дата обращения: 28.02.2025).
2. Виролайнен М. Н. Русский романтизм в проекции на европейскую романтическую литературу / М. Н. Виролайнен // Мир русского слова. — 2015. — № 4. — С. 59–64.
3. Дементьева А. В. Образ ворона в рок-поэзии и влияние на него стихотворения «ворон» Э. А. По / А. В. Дементьева // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. — 2022. — Т. 7. № 4. — С. 140–160.
4. Евстигнеева М. В. Пространство сна в поэзии английского романтизма / М. В. Евстигнеева, И. С. Бутыркина // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 12–2 (54). — С. 33–35.
5. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб., 1998. — 1536 с.
6. Милюгина Е. Г. Феномен рок-поэзии и романтический тип мышления // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 1999. — № 2. — С. 53–59.
7. Темиршина О. Р. Метафора как способ организации семантического пространства (на примере альбома О. Арефьевой «Колокольчики») // Русская рок-поэзия: текст и контекст. — 2011. — № 12. — С. 181–190.
8. Федотова Л. В. Фольклорное видение мира поэтами-романтиками: образ природы в культурной модели мира // Вестник ВятГ У. — 2011. — № 2–4. — С. 86–89.

**O. AREFIEVA'S SONG "THUS ONE NIGHT I BECAME A DOG"
IN THE CONTEXT OF A ROMANTICISM TRADITION**

Abstract: The article examines O. V. Arefieva's song "Thus one night I became a dog" in order to study the influence of the romantic context on the author's poetics: the opposition between sleep and reality is analyzed, a comment on the nature-centered component is given, the central images of the text in the context of romantic aesthetics are explored.

Keywords: Arefieva, rock poetry, romanticism, poetics, nature.

ИДЕЯ ЕДИНСТВА СЛАВЯН И ОБРАЗ ГЕРОЯ-ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА В РАССКАЗЕ СЕРГЕЯ КОЗЛОВА «МОЛИТВА О ПУЛЕ»

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования патриотизма и традиционных духовно-нравственных ценностей личности ребенка через чтение рассказа «Молитва о пуле» современного тюменского писателя Сергея Козлова.

В условиях специальной военной операции, когда многие из нас ждут с фронта своих близких, родных и любимых, рассказ Сергея Козлова «Молитва о пуле» — это руководство к жизни. Обратимся к названию рассказа «Молитва о пуле». Каков смысл названия рассказа? Молитва — это разговор и общение человека с Богом. Это обращение к Богу умом и сердцем. Это просьба. А почему Молитва о пуле? Что такое «пуля»? Она летит убивать. Молитва — это жизнь, а пуля — это смерть. Этот рассказ о жизни и смерти. Тема рассказа заключена в названии: тема жизни и смерти. Писатель изображает современные события в зоне СВО на Луганщине и показывает действие в поселке Ярково в российской Сибири, а также события, которые вне времени и пространства.

Главные герои рассказа — это перший сержант Чорник и сержант Чистосердов. Это обобщенные образы с говорящими фамилиями. Чорник — написание фамилии на украинском языке с буквой «о», что значит «черный» — олицетворение сил зла, темных сил. Перший, что в переводе с украинского значит «лучший», лучший славянский сержант пришел убивать из снайперской винтовки «Бор», изготовленной в славянской Польше. Ему противостоит сержант Чистосердов, что буквально означает, что сержант пришел на Луганщину с чистым сердцем и чистыми помыслами — не убивать, а защищать людей, живущих на этой земле. В этом рассказе есть еще одна главная героиня: это пожилая женщина, мать солдата, ушедшего защищать Родину от врага, который воюет с темными силами, с нечистью. Имя матери писатель не называет, и ведь это определено авторским замыслом. Ее облик, напоминает лик Богоматери с иконы умиления — это обобщенный образ матерей, ждущих сыновей не только в сибирском поселке, но и в каждом российском городе. Матери произносят молитву «простую и не каноническую», идущую из их сердец во имя спасения сына-защитника Родины. Эта молитва летела «с божественной скоростью» на крыле архангела Михаила. Архангел Михаил является главой войска: он особо содействует в военных делах, покровительствует военнослужащим, солдатам, которые стоят за веру и правду своей земли, государства. Произнесение молитвы матерью служит показателем ее неразрывной связи с Божественным началом, а несет эту молитву на своем крыле сам Архангел Михаил, защитник Бога и тех солдат, которые стоят за веру и правду. Молитва определяет торжество человеческого духа над материей.

480 | В рассказе духовное противостоит миру реальному, молитва противостоит пуле, и молитва одерживает Победу над пулей. Победа на стороне Бога. А Бог на стороне защитников Мира и Добра.

Главная идея рассказа «Молитва о пуле» — идея мира людей и единства славян. Именно повторяющиеся эпитеты «славянская Польша» и «славянская Луганщина» раскрывают идейный замысел писателя, в этих словах заключена авторская позиция — славяне (западные и восточные) должны не враждовать, а жить в мире и согласии.

Писатель воспел нравственный подвиг российского солдата из Сибири, которого родила и воспитала русская женщина. Материнская любовь и молитва матери сильнее смерти. Жизнь побеждает смерть.

Kolnichenko E. V.

MAOU secondary school № 65 of the city of Tyumen

**THE IDEA OF SLAVIC UNITY AND THE IMAGE
OF A HERO-DEFENDER OF THE FATHERLAND
IN SERGEI KOZLOV'S STORY «PRAYER FOR A BULLET»**

Abstract: The article examines the issues of developing patriotism and traditional spiritual and moral values of a child's personality through reading the story «Prayer for a Bullet» by the modern Tyumen writer Sergei Kozlov.

АНАЛИЗ «ВЕРБАЛЬНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ» ПЕРСОНАЖЕЙ СКАЗКИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ЦЕЛЬЮ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИЙ В СЮЖЕТЕ (на примере сказки П. П. Бажова «Малахитовая шкатулка»)

Аннотация: в статье показан филологический анализ «вербальных выражений» персонажа уральской сказки П. П. Бажова «Малахитовая шкатулка» с использованием взаимодополняющих методик В. Я. Проппа и А.-Ж. Греймаса. Выявлены номинативы, атрибутивы, функтивы действующего лица. Построена семиперсонажная схема. Представлены несколько способов применения на уроках РКИ.

Ключевые слова: филологический анализ, номинативы, атрибутивы, функтивы, актант, актантная модель, семиперсонажная схема.

Ближе к 2010 году в кинематографе, в литературе, в музыке, в преподавании отмечается возрождение жанра сказки. Так, в 2017 году появился фильм «Последний богатырь» и сейчас готовится ремейк «Королевство кривых зеркал», «Буратино». Издана музыка к мультфильму «Разлучение», снятое по сказке Ю. Олеши «Три толстяка», музыка Г. Гладкова, слова Давида Самойлова. В конце 2024 года подведены итоги конкурса по сказкам для детей, где победителями стали писатели Людмила Лазебная «Воробьиная ночь. Присурские сказки», Наталья Самошкина «Сказки волшебницы Найры. Дракончик Волли и большая звезда» и др. Активизируется использование сказок на занятиях по РКИ, как способ знакомства иностранных студентов с русской культурой, менталитетом русского человека, расширения словарного запаса русского языка. Одним из них является филологический анализ «выражений» персонажей сказки с целью уточнения его понимания и функции в сюжете сказки. С этой целью используются взаимосвязанные методики В. Я. Проппа и А.-Ж. Греймаса.

В. Я. Пропп в своей монографии «Морфология волшебной сказки», опубликованной в 1928 году, описал апланатические структурные единицы нарратива и выстроил функциональную систему персонажей сказки [6: 60–61]:

1. герой;
2. искомый персонаж;
3. антагонист;
4. даритель;
5. помощник;
6. отправитель;
7. ложный герой.

Французский структуралист А.-Ж. Греймас в своем труде «Структурная семантика» углубил учение В. Я. Проппа [3]. Он осуществил лингвистический

482 анализ языка персонажей, используя термины «актант» и «актантная модель», где присутствует отношение субъект-объект. В своей статье «Размышление об актантных моделях» А.-Ж. Греймас пишет, что «актанты представляют собой группу актеров, определяемую на основе анализа всех сказок в целом» [2: 121]. Очевидно, Урунова Р. Д. в своей статье «Лингвистическое процедурное обеспечение исследований сюжета русской волшебной сказки» пишет, что «А.-Ж. Греймас соединил две идеи: организующего сюжета сказки пропповского «персонажа» и актанта, являющегося постоянным конструктивным элементом синтаксических моделей. Он описывает, каким образом пропповская схема персонажей трансформируется в актантную модель» [8: 1344]. В связи с этим, автор определяет последовательность приемов лингвистического анализа текста. Первоначально устанавливаются «вербализации выражений» персонажей, а именно «сообщения-характеристики» [2: 118] и «функциональные сообщения» [2: 23]. К ним относятся прозвища, эпитеты, атрибуты и действия актантов. Профессор Урунова Р. Д. в статье «Концепция В. Я. Проппа и актантный анализ текстов» предлагает для определения «качественных и функциональных сообщений» использовать следующие термины: номинативы, атрибутивы и функтивы [7: 23]. Далее предполагается компонентный анализ с использованием толковых словарей русского языка. Затем следует процедура «редукции» и «гомологизации», при помощи которой можно определить «сферу деятельности» персонажа [2: 118]. В заключение данной последовательности лингвистического анализа конструируется семиперсонажная схема сказки, то есть ее актантная модель.

Раскроем этот прием на примере анализа образа *Настасьи* сказки П. П. Бажова «Малахитовая шкатулка».

На первом этапе, определяя «вербальные выражения» действующего лица *Настасьи*, выделим номинативы, атрибутивы и функтивы.

Номинативы:

«Настасья — *баба в соку*, да и с достатком, стали к ней присватываться» [1: 63].

Атрибутивы:

1. «А она, женщина *умная...*» [1: 63]
2. «Настасья баба *работающая...*» [1: 63]
3. «Напрасно, *милая*, так думаешь, — говорит паротина баба. — Найду я местечко этим камням» [1: 75].

Так, персонаж **Настасья** выражена:

- выражение: баба в соку — номинативы;
- слова: умная, работающая, милая — атрибутивы.

Затем раскроем их содержание с помощью толкового словаря русского языка С. А. Кузнецова:

Номинативы:

1. **Баба**, -ы; **ж.** *Разг.-сниж.* О любой женщине. *Молодая, здоровая, цветущая б. Умная, хитрая, властная б* [4: 53].
Слово **баба** употребляется во 2-м значении.
2. **Сок**, -а (-у), предл. в соке и в соку, на соке и на соку; **м.** В полном расцвете физических сил, в лучшей поре развития [4: 1231].

Атрибутивы:

1. **Умный**- обладающий здравым умом, сообразительностью [4: 1387]. Слово **умный** используется в 1-м значении.
2. **Милый**, -ая, -ое; мил, -а, -о, милы и милы; милейший. Располагающий к себе; славный, хороший (о человеке). *М. человек. М-ые люди. М-ые соседи. Мил человек* (вежливое обращение к постороннему человеку, прохожему). // Приятный на вид, привлекательный (о человеке, животном). *М-ая девушка. М. котенок* [4: 542]. Слово **милый** употребляется в 1-м значении.
3. **Работящая**, -ая, -ее; -тящ, -а, -е. *Разг.* Любящий работать, много и хорошо работающий; трудолюбивый. Р. ученик. * *Буду я невестка тихая, Работящая жена* (Некрасов) [4: 1054].

Таким образом, номинативы характеризуют *Настасью*, как умную женщину в самом расцвете сил. Атрибутивы **умная, милая, работящая** показывают духовный облик *Настасьи*, в которой сочетались ум, нежность, работоспособность. Такими качествами может обладать положительный персонаж. По В. Я. Проппу, к ним относятся герой, искомый персонаж, даритель, отправитель, помощник [6]. Каким же персонажам относится *Настасья*? Для уточнения нужен анализ «функциональных персонажей».

Функтивы:

- 1) «*Нешибко любительница была моду выводить*» [1: 62].
- 2) «*Настасья, когда и пристрожит, ну, материнско сердце — пожалеет, даст-нет* шкатулку, только *накажет*: не изломай чего!» [1: 65].
- 3) «*Просится у Настасьи:*
— Нельзя ли, хозяйшюка, у тебя денек-другой отдохнуть? Ноженки не несут, а итти не близко.
Настасья сперва подумала, не подослана ли опять за шкатулкой, потом все ж таки *пустила*» [1: 67].
- 4) «*А странница уж бадожок свой поставила, котомку на припечье положила и обуточки снимает. Настасье это не по праву пришлось, а смолчала*» [1: 67].
- 5) «*Суседки уж стали Настасью корить:*
— Что это у тебя Татьянашибко высоко себя повела? Подружек у ней нет, на парней глядеть не хочет. Царевича-королевича ждет аль в Христовы невесты ладится?
Настасья на эти покоры только вздыхает:
— Ой, бабоньки, и сама *не ведаю*. И так-то у меня девка мудреная была, а колдунья эта проходящая вконец ее извела. *Станешь ей говорить*, а она уставится на свою колдовскую пуговку и молчит. Так бы и *выбросила эту проклятую пуговку, да по делу она ей на пользу*. Как шелка переменить или что, так в пуговку и глядит. Казала и мне, да у меня, видно, *глаза тупы стали, не вижу. Налупила бы* девку, да, вишь, она у нас старательница. Почитай, ее работой только и живем. *Думаю-думаю так-то и зареву*. Ну, тогда она скажет: «Мамонька, ведь знаю я, что тут моей судьбы нет. То никого и не привечаю и на игрища не хожу. Что зря людей в тоску вгонять? А что под окошком сiju, так работа моя того требует. За что на меня *приходишь*? Что я худого сделала?» Вот и ответь ей!» [1: 71].

- 484 | 6) «— Ты уж, милая, **не продавай** шкатулку.
Настасья **отвечает**:
— Это будь в надежде. От своего слова **не отпущу**. До вечера **ждать буду**, а дальше моя воля» [1: 74].
- 7) «**Погоревала**, конечно, Настасья, да тоже не от силы. Танюшка-то, вишь, хоть радетельница для семьи была, а все Настасье как чужая» [1: 83].

Затем выпишем функтивы персонажа Настасья из толкового словаря русского языка С. А. Кузнецова:

Быть, наст. вр. нет (кроме 3 л. ед.: есть; книжн., 3 л. мн.: суть); будь, будьте; был, была, было (с отриц.: не был, не была, не было, не были); буду, будешь; бывший; будучи; нсв. Существовать. *Думаю, инопланетяне есть. Здесь когда-то была Троя* [4: 107].

Слово **быть** используется в 1-м значении.

Вывести, -веду, -ведешь; вывел, -ла, -ло; выведший; выведенный; -ден, -а, -о; св. кого-что. Избавить от какого-л. состояния; изменить чье-л. состояние, положение. *В. страну из кризиса. В. промышленность на качественно иной уровень. В. в люди* (помочь достигнуть высокого, прочного положения в обществе) [4: 167].

Слово **вывести** употребляется в 6-м значении.

Строжить, -жу, -жишь; нсв. кого-что. Разг. Строго наставлять, выговаривать. *С. дочь. С. класс перед экзаменами* [4: 1280].

Пожалеть, -ею, -еешь; св. (нсв. жалеть). (кого-что). Почувствовать жалость, сострадание к кому-л.; позаботиться о ком-л. *Пожалей меня! Добрые люди пожалуют, приглубят!* [4: 888].

Слово **пожалеть** употребляется в 1-м значении.

Достать, -стану, -станешь; достань; св. кого-чего (до кого-чего). Коснуться, дотронуться до кого-, чего-л. находящегося на расстоянии. *Д. до потолка* [4: 279].

Слово **достать** используется в 1-м значении.

Наказать, -кажу, -кажешь; наказанный; -зан, -а, -о; св. кого-что. *Подвергнуть наказанию. Н. преступников. Н. по заслугам* [4: 583].

Слово **наказать** употребляется в 1-м значении.

Подумать, -аю, -аешь; св. (о ком-чем, над чем). Некоторое время думать (1 зн.). *Посидел, подумал. Любит п. П. над переводом. П. заранее о последствиях. // Разг. Задумать, обдумать что-л., не высказывая. Только подумала, а стол уже накрыт* [4: 884].

Слово **подумать** используется в 1-м значении.

Пустить, пушу, пустишь; пущенный; -щен, -а, -о; св. кого-что. Позволить кому-, чему-л. пройти, проникнуть куда-л.; впустить, запустить куда-л. *П. пассажиров в вагон. П. зрителей в зал. П. ночевать* [4: 1047].

Слово **пустить** используется в 3-м значении.

Смолчать, -чу, -чишь; св. Не возразить, промолчать в ответ на что-л. *С. в ответ на упреки. <Смалчивать, -аю, -аешь; нсв* [4: 1219].

Вздыхать, -аю, -аешь; нсв. о ком-чем, по кому-чему и по ком-чем. Тосковать, горевать, грустить. *В. о прошедшей молодости. В. по друзьям юности* [4: 126].

Слово **вздыхать** используется во 2-м значении.

Ведать, -аю, -аешь; нсв. что и чего (обычно с отриц.). Книжн. и trad.-нар. Знать, иметь сведения. *Эх, кабы знать, кабы в.* (выражение глубокого сожаления по поводу своей неосведомленности в чем-л. ранее) [4: 115].

Слово **ведать** употребляется в 1-м значении.

Стать, стану, станешь; стань; св. *инф.* Употр. как вспомогательный глагол в составном глагольном сказуемом со зн.: начать, приняться. *Он стал укладываться спать. Ребята стали играть в футбол* [4: 1263].

Слово **стать** используется в 6-м значении.

Говорить, -рю, -ришь; говоренный; -рен, -рена, -рено; нсв. св. сказать что, о ком-чем, с придат. дополнит. Выражать словесно мысли, мнения, сообщать (устно или письменно). *Г. правду. Г. комплименты. Г. с уверенностью* [4: 213].

Слово **говорить** употребляется во 2-м значении.

Выбросить, -брошу, -бросишь; выброшь и выброси; выброшенный; -шен, -а, -о; св. кого-что. Освободиться от ненужного, непригодного для использования, лишнего (обычно бросив куда-л., откуда-л.). *В. окурки в урну. В. хлам на свалку. В. отходы за борт* [4: 166].

Слово **выбросить** используется в 1-м значении.

Налупить, -луплю, -лупишь; налупленный; -лен, -а, -о; св. кого. *Разг.* Сильно побить, поколотить. *Н. брата* [4: 588].

Зареветь, -ву, -вешь; св. Начать реветь. *Медведь заревел. Дети заревели в один голос* [4: 342].

Отпереться, отопрусь, отопрешься; отперся, -лась, -лось и отперся, -лась, -лось; отпершийся и отпершийся; отпершись и отперевшись; св. 3 л.: отперся, -лась, -лось; отпершийся; отперевшись. *Разг.* Не сознаться в чем-л., упорно отрицать что-л. *О. от своих клятв, обещаний. О. от собственной подписи. * Вы ко мне писали, Не отпирайтесь* (Пушкин). <Отпираться, -аюсь, -аешься; нсв [4: 756].

Слово **отпереться** употребляется в 3-м значении.

Ждать, жду, ждешь; ждал, ждала, ждало; нсв. чего или с союзом что. Надеяться на что-л.; предполагать что-л. *От эгоистичного человека помощи ждать нечего. Не жди, что все решится само собой* [4: 300].

Слово **ждать** используется во 2-м значении.

Погоревать, -рюю, -рюешь; св. Горевать некоторое время. *П. месяц. П. по поводу матери. Он погоревал после развода и успокоился* [4: 856].

Кроме того, используется семантический анализ функтивов и фрагментов, относящиеся к данному персонажу.

Фрагмент «*нешибко любительница была моды выводить*» показывает, что *Настасья* не привыкла к богатству, к ношению драгоценностей. Кроме того, это выражение говорит о скромности персонажа.

Функтивы *пристрожит, накажет* говорят о строгости *Настасьи*. Функтивы *пожалует, достанет* показывают любящее материнское сердце.

Функтив *пустила* показывает доброе и храброе сердце *Настасьи*, которая не боялась пустить незнакомую странницу.

Фрагмент «*не по праву пришлось, а смолчала*» показывает скромность и сдержанность персонажа. *Настасья* доверилась бродяжке, которая обещала научить ее дочь мастерству шитья.

Функтивы *вздыхает, не ведаю, налупила бы* и фрагменты *станешь ей говорить; выбросила эту пуговку, да по делу она ей на пользу; думаю-думаю так-то и зареву* показывают беспокойство *Настасьи* за дочку. Фрагмент *думаю-думаю так-то и зареву* показывает печаль персонажа. Функтив *думаю-думаю* придает данному выражению интенсивность действия.

Функтивы *не отпущу, ждать буду* показывают добросовестность и честность.

Так, вышеперечисленные функтивы и фрагменты показывают мужественную стойкость персонажа *Настасьи*. Смерть мужа заставила ее забыть о спокойной жизни, так как все мужские обязанности легли на ее женские плечи, и она хорошо справилась с ними. Однако, функтивы *зареветь и погоревать* говорят и о другой стороне характера *Настасьи*. Они обозначают ее тяжелое душевное состояние. Но это чувство внутренне, так как русская женщина может скрыть свою грусть. Так, функтив *погоревала* показывает скорбь и печаль о дочери, так как та *«прислонилась к стенке малахитовой и растаяла...»*.

Глаголы *строжить, налупить* употребляются в разговорной речи. Поэтому данные функтивы используются для непосредственного контакта читателя с действующим лицом.

Таким образом, действующее лицо *Настасья* — это тип самостоятельной женщины России начала XX века. Подтверждения этому монография М. Н. Липовецкого «Поэтика литературной сказки», в которой он отмечает, анализируя сказки начала XX века, «живой контакт сказки с современностью» и относит к данному периоду сказку П. П. Бажова «Малахитовая шкатулка» [5: 82–83].

Каким же персонажем является *Настасья*? По А.-Ж. Греймасу, две актантные единицы могут сливаться в одном актанте. Он называет это явление «синкретизмом актантов» [2: 131]. Исходя из сделанного анализа, *Настасья* является помощником и дарителем.

Выполненный нами ранее анализ других персонажей, показывает, что в сказке присутствует «аналитическое разделение актанта» [2: 131–132].

Так, актант «антагонист» расщепляется на 6 персонажей- *Турчанинов, царица, незнакомый человек, Паротя, Паротина баба, лакей*; «даритель» расщепляется на 2 персонажа — *Хозяйка Медной горы и Настасья*; «помощник» расщепляется на 3 персонажа- *Хозяйка Медной горы, Настасья и знающий человек*; «ложный герой» расщепляется на 3 персонажа- барин Турчанинов, лакей и Паротя. В сказке «Малахитовая шкатулка» *Хозяйка Медной горы* совмещает функции 3-х актантов; *барин Турчанинов* — 2-х актантов; *Настасья* — 2-х актантов; *Паротя* — 2-х актантов, *лакей* — 2-х актантов.

Филологический анализ, произведенный по взаимодополняющим методикам В. Я. Проппа и А.-Ж. Греймаса позволяет определить следующие актанты и составить схему актантной модели сказки «Малахитовая шкатулка»:

1. Герой — Танюша;
2. Искомый объект — шкатулка;
3. Антагонист — Турчанинов, царица, незнакомый человек, Паротя, Паротина баба, лакей;
4. Даритель — Хозяйка Медной горы, Настасья;
5. Помощник — Хозяйка Медной горы, Настасья, знающий человек;
6. Отправитель — Хозяйка Медной горы;
7. Ложный герой — барин Турчанинов, лакей, Паротя.

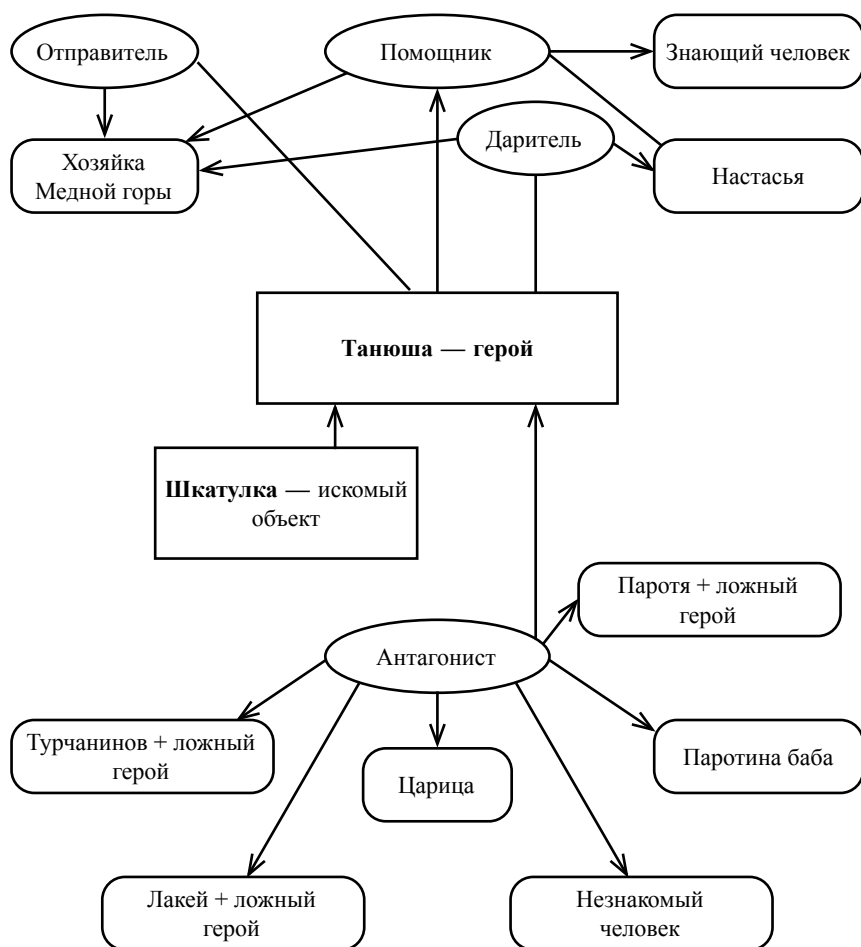


Рис. 1. Схема актантной модели сказки «Малахитовая шкатулка»

В заключение сделаем вывод, что комплементарные методики В. Я. Проппа и А.-Ж. Греймаса дают возможность выполнить филологический анализ «вербализации выражений» персонажа авторской сказки «Малахитовая шкатулка» *Настасьи* и определить его функцию и место в схеме сказки. Данный вид анализа раскрывает «духовный облик» и «сферу деятельности» каждого действующего лица, что помогает иностранным студентам на занятиях РКИ легче разобраться в сюжете текста, расширить словарный запас слов. К тому же, структурная актантная модель (семиперсонажная схема) облегчает пересказ содержания сказки. Данная методика вызывает большой интерес у иностранцев филологов. Работая сначала по подготовленным преподавателем материалам, они в дальнейшем самостоятельно используют данную методику.

Литература

1. Бажов П. П. Сочинения в трех томах. Т. I. — М.: Правда, 1986. — 364 с.
2. Греймас А.-Ж. Размышления об актантных моделях // Вестник Московского университета. Серия 9 (№ 1). Филология. — 1996. — С. 118–136.
3. Греймас А.-Ж. Структурная семантика: Поиск метода. — М.: Академический Проект, 2004. — 368 с.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция. — 2000. — 1536 с.
5. Липовецкий М. Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920–1980-х годов). — Свердловск: Уральский ун-т, 1992. — 184 с.
6. Пропп В. Я. Морфология «волшебной» сказки. — М.: Лабиринт, 1998. — 512 с.
7. Урунова Р. Д. Концепция В. Я. Проппа и актантный анализ текстов // Ученые записки Ульяновского государственного университета «Актуальные проблемы теории языка и лингвистика». Сер. Лингвистика. Вып. 1 (23) / под ред. проф. А. И. Фефилова. — Ульяновск: УЛГУ, 2019. — С. 22–25.
8. Урунова Р. Д. Лингвистическое процедурное обеспечение исследований сюжета русской сказки // Вестник Удмуртского университета. Серия история и филология. Фольклористика. Вып. 6. — Ижевск, 2021. — С. 1343–1349.

Kormakova S. T.*Ulyanovsk State University*

**ANALYSIS OF THE «VERBAL EXPRESSIONS» OF THE CHARACTERS
OF THE FAIRY TALE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES
IN ORDER TO DETERMINE THE FUNCTIONS IN THE PLOT
(using the example of P. P. Bazhov's fairy tale «The Malachite Box»)**

Abstract: The article shows a philological analysis of the “verbal expressions” of character in P. P. Bazhov's Ural fairy tale «The Malachite Box» using complementary techniques by V. J. Propp and A. J. Greimas. The nominatives, attributes, and functions of the actor are revealed. A seven-person scheme has been built. Several ways of using Russian as a foreign language are presented.

Keywords: philological analysis, nominatives, attributes, functions, actant, actant model, seven-person scheme.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ

Аннотация: в данной статье рассматриваются пути формирования толерантной личности в поликультурной группе на подготовительном факультете российского вуза. Предлагается при обучении иностранцев опираться на культурные, моральные и религиозные ценности, присущие многим нациям. Преподаватель выступает в роли эталона поведения и отношения к окружающим. Утверждается, что толерантное отношение учащихся друг к другу формируется не только в процессе учебы, но и во время внеаудиторных мероприятий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, толерантное отношение, поликультурная группа, полиэтническая группа, этнос.

Государственная политика в области образования направлена на привлечение иностранных студентов в российские вузы, на популяризацию русского языка и культуры, на формирование положительного образа нашей страны. Как следствие, наблюдается значительный прирост иностранцев, приезжающих получать высшее образование в Россию из разных стран и совершенно разных культур. Каждый из них проходит обучение на подготовительном факультете российского вуза и, как правило, становится учащимся полиэтнической, поликультурной и поликонфессиональной группы. Проблемы этносов и полиэтнических групп становились предметом многих обсуждений и научных изысканий (С. С. Алымов, Ф. Барт, Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилев, П. И. Кушнер, С. П. Петренко, В. А. Тишков и др.). Понятие «этнос» определяется как «особый вид социальной группировки, возникающей не по воле людей, а в результате естественно-исторического процесса», обладающий «устойчивостью», «определенным внутренним единством», «специфическими чертами, отличающими его от всех образований того же типа» [3: 5].

Объектом нашего рассмотрения являются учащиеся подготовительного факультета с точки зрения обучения в объединенной группе, коммуникации во время урочной и внеурочной деятельности.

С нашей точки зрения, процессе взаимодействия в поликультурной группе целесообразно опираться на ценности, которые культивируются во многих этносах:

- 1) общекультурные (физическое и психическое здоровье личности, процветание социума, взаимоуважение, забота о культурном наследии, сохранение природы и т. д.);
- 2) общеморальные (гуманизм, любовь в Родине, почитание семьи, чувство долга, ответственность и др.);
- 3) общерелигиозные (вера в Бога, человеколюбие, милосердие, сострадание, благодарность, духовное развитие и др.).

Безусловно, преподаватель не может выступать в роли проповедника, не имеет права навязывать свою точку зрения или мораль и этические нормы своей нации. Упоминания вышеперечисленных ценностей ненавязчиво вплетаются в образовательный процесс. Это происходит во время изучения и обсуждения:

- нравоучительных текстов (таких как басни);
- духовно-нравственных песен (включая песни о вере, любви, дружбе, семье, подвигах из отечественных фильмов и мультфильмов: «Песня о друге», «С чего начинается Родина», «Песенка мамонтенка» и др.);
- социальных роликов о взаимоуважении, помощи, человеколюбию, сострадании к ближнему;
- пословиц и поговорок о добре, нравственности и поддержке (доброе слово — это доброе дело; как аукнется, так и откликнется; худо жить тому, кто не делает добра никому и т. п.).

К примеру, басня Сергея Михалкова «Ответ» будет полезна студентам не только благодаря интересной разговорной лексике, изучению или закреплению темы «повелительное наклонение глаголов», но и глубокому нравственному смыслу этого короткого произведения. Цыпленок навязчиво спрашивает Петуха, почему у других есть то, чего нет у Цыпленка. И все звери представляются ему более умелыми и обладающими лучшими внешними качествами, чем он сам. Петух не на шутку сердится и заявляет Цыпленку, что тот «просто всем завидует». После прочтения данной басни с иностранными учащимися напрашивается обсуждение следующего содержания: «1. Расскажите, в чем, на ваш взгляд смысл этой басни? 2. Объясните, почему зависть — это плохое качество. 3. Вы согласны, что нужно видеть достоинства в других, но и находить достойные качества в себе? 4. Как вы думаете, каждый ли человек имеет достоинства и нужно ли их уважать? Почему? 5. Инсценируйте басню в парах. После этого скажите: приятно ли вести диалог с человеком, который завидует другим? 6. Как вы думаете, почему каждый человек — ценен?» Такого рода работа над литературным произведением, заключающим моральный вывод, сосредотачивает внимание учащихся на сходствах и различиях окружающих людей, которые рассматриваются в призме толерантного отношения, одобрения, принятия и взаимоуважения.

Внеаудиторные занятия, наряду с собственно учебным процессом, имеют важное значение в формировании здоровой толерантной среды. Помимо того, что учащиеся могут познакомиться с важными культурными объектами нашей Родины (во время экскурсий) и с многочисленными народными и историческими традициями (во время таких мероприятий как празднование Нового года, Масленицы, Дня Победы и др.), они также получают возможность узнать обычаи и культуру других стран. Традиционно на подготовительном факультете проводится ряд мероприятий: День родного языка, День народной культуры, празднование Китайского Нового года и др. Такие события раскрывают перед участниками целый калейдоскоп национальных традиций разных стран. Атмосфера праздника, сопричастности, радости во время таких мероприятий способствует формированию положительного образа других культур и народов. Кроме того, на базе вуза проводятся олимпиады по русскому языку для иностранцев, конкурсы чтения стихов на русском и родном языках, командные квесты,

спортивные игры, творческие мастер-классы, которые формируют командный дух и стирают межэтнические границы.

Толерантное отношение преподавателя к представителям всех этнических групп также является необходимым звеном на пути к созданию неконфликтной среды внутри группы. Преподавателю необходимо обладать рядом компетенций, которые связаны с межкультурным взаимодействием. Среди таких компетенций следующие: нравственно-ценностная, включающая активное отношение к ценностям культуры и толерантность, и социально-гражданская, характеризующаяся среди прочего умением использовать свои всесторонние знания о культуре и обществе [1: 208]. Более того, педагог выступает в роли эталона поведения и отношения к окружающим. Здесь кстати будет вспомнить о гуманистической педагогике, основы которой заложены в работах Абрахама Маслоу, Карла Роджерса, Марии Монтессори, Януша Корчака и др. Такая педагогика базируется на психологии личности и ставит во главу угла как ценность, свободу, самосознание индивидуума, так и роль, занимаемую им в обществе, сознательное и ответственное отношение к социуму.

Гуманно-личностная технология Шалвы Амонашвили заслуживает особого внимания: академик разработал и применил на практике педагогику сотрудничества. Данная технология была опробована им на базе школы, но и для вуза она может послужить прекрасным образцом взаимодействия преподавателя с учащимися полиэтнической группы. В частности, Ш. А. Амонашвили использовал методики, включающие гуманизм, индивидуальный подход, мастерство общения. Среди законов учителя он выделил любовь, понимание, оптимизм по отношению к ученику, а его принципы включают очеловечивание среды вокруг учащихся, уважение к личности, терпение в процессе становления ученика [2: 222]. Такой человеколюбивый, принимающий, заботливый подход может стать для преподавателя РКИ ключом к достижению мирной, спокойной, доверительной атмосферы в группе и послужить вдохновляющим примером для коллектива.

Посредством целенаправленного внедрения в учебную деятельность поликультурного компонента и проведения совместных мероприятий у учащихся подготовительного факультета формируется поликультурная компетентность, проявляющаяся в уважительном и дружелюбном отношении друг к другу, взаимопомощи в учебе и бытовых ситуациях, заинтересованности в языке и национальных устоях одногруппников из других стран, снижении уровня нетерпимости, иронизирования, пренебрежения по отношению к чужим культурам.

В заключении подчеркнем, что для формирования толерантной личности в поликультурной группе необходима целенаправленная всесторонняя работа, ориентированная на выстраивание адекватного межкультурного взаимодействия и межнационального общения как внутри группы, так и между иностранными учащимися и преподавательским составом.

Литература

1. Гончарова А. В. Компетенции преподавателя русского языка как иностранного в современном вузе / А. В. Гончарова, Е. С. Пархомова, Е. В. Толмачева // Русский язык в современном Китае: материалы IX Международной научно-практической конференции. — Чита: ЗаБГУ, 2021. — С. 207–210.

- 492 | 2. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. — 474 с.
3. Этнография: Учебник / под ред. Ю. В. Бромлея и Г. Е. Маркова. — М.: Высшая школа, 1982. — 320 с.

Korneeva A. V.

*Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov;
Russian State Social University*

FORMING A TOLERANT PERSONALITY IN A MULTICULTURAL GROUP

Abstract: This article examines the ways of forming a tolerant personality in a multicultural group at the preparatory faculty of a Russian university. It is proposed to rely on cultural, moral and religious values inherent in many nations when teaching foreigners. The teacher acts as a model of behavior and attitude towards others. It is argued that students' tolerant attitude towards each other is formed not only in the learning process, but also during extracurricular activities.

Keywords: Russian as a foreign language, tolerant attitude, multicultural group, multiethnic group, ethnos.

СРЕДНЕВЕКОВАЯ МОДЕЛЬ ДРУЖБЫ В ТВОРЧЕСТВЕ К. С. ЛЬЮИСА

Аннотация: в статье рассматривается специфика раскрытия темы дружбы как особой формы межличностных отношений в эссе, научном и художественных текстах К. С. Льюиса. Делается предположение о том, что тема дружбы является одной из основных тем, осмысляемых выдающимся английским писателем и медиевистом. Выявляются характерные особенности представлений Льюиса о дружбе, прослеживается связь между художественной репрезентацией концепта «дружба» в произведениях автора и выявленными им особенностями раскрытия темы дружбы в литературе европейского Средневековья.

Ключевые слова: К. С. Льюис, дружба, любовь, герой, «Пока мы лиц не обрели», «Хроники Нарнии».

В книге «The Four Loves» (в русском переводе «Любовь») К. С. Льюис рассматривает дружбу как одну из четырех форм любви, указывая, что в античности и Средневековье она играла центральную роль в мире человеческих чувств и отношений. Более того, автор глубоко сожалеет о том, что к середине XX века дружба практически утратила свое значение в прагматически ориентированном сознании его современников. «В старину дружбу считали самой полной и счастливой из человеческих связей. Нынешний мир ее лишен. Конечно, все согласятся, что кроме семьи мужчине нужны и друзья. Но самый тон покажет, что под этим словом подразумевают совсем не тех, о ком писали Цицерон и Аристотель. Дружба для нас — развлечение, почти ненужная роскошь. Как же мы до этого дошли?» [3: 333]. В главе «φιλία» своего трактата Льюис приводит такие особенности дружбы как наличие у друзей общих интересов, радость и удовольствие от времени, проведенного вместе, а также отсутствие ревности. Таким образом, дружба понимается как объединение двух или нескольких человек на основе общих интересов, и, как следствие, она значительно улучшает качество жизни. Дружба «не нужна для жизни» как необходимость, но «она — из тех вещей, без которых не нужна жизнь» [3: 368]. В то же время она является открытым союзом, крепость которого не умаляется от принятия новых друзей.

«Двое друзей счастливы, что нашли третьего, трое — что нашли четвертого, если он действительно друг. Они рады ему, как рады пришельцу блаженные души у Данте. <...> Этим она (дружба — А. С. Косинская) “близка по сходству” к раю, где каждый видит Бога по-своему и сообщает о том всем другим. <...> Дружба — умножение хлебов: чем больше съешь, тем больше останется» [3: 335]. Восторженное

494 отношение Льюиса к феномену дружбы отразилось и на его художественном творчестве: «Хроники Нарнии» — семь сказок об основополагающих христианских ценностях, среди которых дружба, пожалуй, можно считать основным. Из книги в книгу сюжет развивается за счет взаимовыручки, понимания и взаимного доверия детей, превращая Нарнийский цикл в проникновенную сказку о прелести дружбы (сопоставимую, пожалуй, с такими известными произведениями XX века о дружбе как «Маленький Принц» и «Властелин Колец»). Так, в первой же книге «Нарнии» («Племянник Чародея») приключения Дигори начинаются с того момента, когда он решает спасти свою подругу Полли, исчезнувшую из-за действия магического кольца. Сюжет второй книги развивается как сюжет о предательстве Эдмундом брата и сестер (поступок, о котором он будет помнить всю жизнь), история прощения, искупления и новой дружбы (как братьев, так и Фавна и Льюиса). В каждом случае дружба героев проверяется готовностью расстаться с жизнью, спасая друга. Вокруг дружбы путешествующих на «Покорителе Зари» строится сюжет пятой книги «Хроник Нарнии». Не умеющий и не желающий дружить ни с кем из нарнийцев эгоистичный Юстас превращается в дракона, страдает в новом образе, и только затосковав по друзьям, он начинает вновь приобретать человеческие черты. И первое, что он предпринимает, восстановив свой нормальный образ, это душевное общение с Эдмундом, которое становится началом крепкой дружбы. Следует отметить исповедальный тон беседы подростков, нашедших взаимопонимание на основе общих (когда-то) негативных черт характера и ошибок, совершенных во время первого визита в Нарнию каждым из мальчиков. «Ничего, — сказал Эдмунд. — Честно говоря, ты вел себя ничуть не хуже, чем я, когда я впервые оказался в Нарнии. Ты был просто свинья, а я еще и предатель!» [4: 472]. Едва ли читатель второй книги «Нарнии» мог ожидать, что именно в лице ревнивого, эгоистичного и недружелюбного Эдмунда герой (Юстас) встретит преданного, внимательного, понимающего и глубоко сочувствующего друга. Таким образом, история дружбы в Нарнии становится историей о взрослении и преображении трудных подростков. Средневековые представления о дружбе воплощает преданный мышонок Рипчип, всегда готовый сражаться за своих друзей или, подобно средневековому герою Беовульф, мстить за нанесенную им обиду.

В романе «Пока мы лиц не обрели» читатель встречает средневековую модель дружбы в чистом виде на примере отношений Оруали и Бардии. Дружба героев становится хорошей иллюстрацией вида любви, описанного в трактате «Любовь». «Дружба соединяет людей на высшем уровне их личностного развития» [3: 362], — замечает Льюис в главе «φιλία» трактата, тогда как в романе он изображает, как Бардия плечом к плечу с Оруаль сражается во время войн, становится попутчиком царицы в опасных путешествиях и, наконец, главным советником при решении важных политических вопросов. «Недели и месяцы вы проводили в походах, бок о бок ночью и днем, и у вас были общие победы, советы, тяготы, общий солдатский хлеб и грубые шутки», — говорит жена Бардии [2: 261]. Бардия осознает себя преданным слугой Оруали наяву и во сне (его супруга Ансит жалуется, что даже во сне Бардия кричит, обращаясь к Оруаль, и призывает ее быть осторожнее в сражении). Как отмечает Льюис (рассуждая о «Песне о Роланде») в своем диссертационном исследовании «Аллегория Любви», для средневекового героя «образ невесты едва ли сравним с образом друга <...> В то время глубочайшие на свете чувства — это любовь

между мужчинами, взаимная склонность рыцарей, умирающих в борьбе с могучим противником, наконец, привязанность вассала к господину» [1: 30]. Именно с этим чувством живет воин Бардия (здесь необходимо помнить, что действие романа происходит в раннем Средневековье). Жрец Арном дает отношению Бардии к царице следующую характеристику: «Бардия любит тебя и предан тебе больше, чем любой из твоих подданных» [2: 257]. Ансит же замечает: «Он был слишком учтив, чтобы зевать и жаловаться в присутствии своей повелительницы» [2: 260]. Видя его умирающим от переутомления, жена не смела оторвать его «от трудов, в которых была вся его жизнь, вся его слава и доблесть» [2: 263].

Таким образом, в романе «Пока мы лиц не обрели» дружба Бардии и Оруали изображается как один из видов любви в рамках раннесредневековой литературной традиции, в которой описания глубокой и преданной дружбы-любви вассала к его господину предшествуют сюжетам о куртуазной любви. В рамках мифологического романа о четырех формах любви (родственной любви, дружбе, эротической и духовной любви) верная дружба Бардии занимает важное место в раскрытии феномена любви как сложного и многогранного аспекта внутренней жизни человека.

Литература

1. Льюис К. С. Избранные работы по истории культуры. — М.: Новое литературное обозрение, 2016. — 928 с.
2. Льюис К. С. Пока мы лиц не обрели / пер. с англ. И. Кормильцева. — М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2010. — 230 с.
3. Льюис К. С. Христианство / пер. с англ. И. Череватой, Н. Трауберг. — М.: АСТ, 2018. — 384 с.
4. Льюис К. С. Хроники Нарнии / пер. с англ. Н. Трауберг, Г. Островской, Е. Доброхотовой-Майковой, Т. Шапошниковой. — М.: Эксмо, 2004. — 768 с.

Kosinskaya A. S.

Gilmanov V. Kh.

Immanuel Kant Baltic Federal University

THE MEDIEVAL MODEL OF FRIENDSHIP IN C. S. LEWIS' BOOKS

Abstract: The article considers the main features of addressing the theme of friendship as a special form of interpersonal relations in essays, scientific and artistic texts by C. S. Lewis. It is assumed that the idea of friendship is one of the main themes which the outstanding English writer and medievalist contemplates on. The characteristic features of Lewis' ideas about friendship are revealed, hence the connection between the artistic representation of the concept of «friendship» in his literary works and Lewis' apprehension of the theme of friendship in the literature of the European Middle Ages is traced.

Keywords: C. S. Lewis, friendship, love, hero, «Till we have faces», «Chronicles of Narnia».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: в статье рассматривается использование текстоцентрического подхода в преподавании русского языка как иностранного в профессионально ориентированном контексте, акцентируется внимание на значении аутентичных текстов для формирования коммуникативной компетенции студентов. Особое внимание уделено текстам малого объема, способствующим развитию гибкости речевого взаимодействия и критического мышления, а также адаптируемым под различные профессиональные контексты.

Ключевые слова: аутентичные слова, коммуникативная компетенция.

Успешное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в профессионально ориентированном контексте строится на необходимости формирования у студентов коммуникативной компетенции, развития навыков эффективного делового общения. Для достижения данной цели применяется один из ключевых методов современного преподавания РКИ — текстоцентрический подход, при котором текст является инструментом для создания на занятиях эффективной обучающей и развивающей среды. В рамках данного подхода текст рассматривается не только как цель изучения языковых единиц, усвоения лингвистического уровня, но и как средство отработки всех видов речевой деятельности, познания целостной языковой системы с параллельным формированием навыков анализа информации. Опираясь на текстоцентрический подход, отметим, что текст в преподавании РКИ выполняет не только коммуникативную, но и когнитивную функцию. Текст, являясь проявлением естественного функционирования грамматических структур, реализует коммуникативные намерения говорящего, что делает его незаменимым инструментом формирования языковой компетенции. В таком контексте текст становится не только объектом изучения, но и средством организации всего учебного процесса, включая развитие всех видов речевой активности и аналитических навыков [3]. В рамках текстоцентрического подхода особую ценность представляют аутентичные тексты. В словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина «Новый словарь методических терминов и понятий» аутентичный текст определяется, как «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [1: 25–26]. Аутентичные тексты обладают большим потенциалом, поскольку, отражая языковые и культурные особенности, в то же время способствуют развитию критического мышления. Текст является приоритетным и ключевым инструментом в формировании коммуникативных компетенций, поскольку именно на его основе осуществляется не только освоение языковой системы, но и развитие навыков

продуктивной речевой деятельности. В процессе изучения РКИ текст служит центральной единицей, через которую осваиваются грамматические категории, языковые явления и формируется целостное лингвистическое представление. Учебные профессионально ориентированные тексты отражают специфику определенной области знаний и используются для достижения узко специализированных целей, соответствуют профессиональному дискурсу, включают в себя термины, типичные речевые конструкции и формы, принятые в конкретной сфере. Однако такой подход, несмотря на очевидные преимущества и несомненную важность, ограничивает гибкость работы с текстом и сужает его коммуникативный потенциал. Такие тексты выполняющие узкоспециализированные задачи, часто следуют предсказуемому алгоритму, закрепляя терминологию и профессиональные речевые клише, но при этом не способствуют многообразию языковых решений, гибкости в формулировании мыслей и развитию творческого мышления. Это затрудняет порождение спонтанных высказываний и развитие творческого мышления, сужает коммуникативное пространство и снижает мотивацию к взаимодействию. В результате язык осваивается в рамках шаблонных конструкций, но не выходит за пределы учебных ситуаций. Использование аутентичных текстов позволяет преодолеть эти ограничения, раскрывая текст как живой инструмент коммуникации. Благодаря естественности языкового материала и многозначности интерпретаций такие тексты создают условия для активного речевого взаимодействия, стимулируют дискуссию, вовлекают обучающихся в процесс осмысленного анализа и интерпретации. Таким образом, текст, оставаясь базовой единицей языка, становится не только средством передачи информации, но и пространством для развития речевой креативности, расширения коммуникативных стратегий и формирования подлинной языковой среды.

При этом отметим, что переход к аутентичным профессиональным текстам (среди них: статьи, описания товаров, услуг, рекламные буклеты, пресс-релизы, аналитические обзоры, руководства по установке и настройке различных устройств, тексты договоров и т. д.) часто оказывается затруднительным для студентов, так как такие тексты предполагают высокий уровень языковой и профессиональной компетенции, знание терминологии и способность работать с содержательно сложным материалом. В результате студенты могут столкнуться с трудностями в понимании, что снижает их мотивацию и препятствует активному вовлечению в процесс коммуникации.

Учитывая вышеперечисленные особенности использования аутентичных текстов, прежде всего отметим, что в рамках данной работы мы предлагаем не ограничиваться одним направлением или одной профессиональной сферой. Тот или иной аутентичный текст предлагаем использовать как универсальный инструмент для развития речевых навыков у студентов разных специальностей. Такой подход, основанный на использовании одного текста в различных профессиональных контекстах, позволяет не только обеспечивать лингвистическую и профессиональную подготовку, но и раскрывает его потенциал как средства формирования коммуникативной компетенции, критического мышления и гибкости речевого взаимодействия. Как известно, в рамках текстоцентрического подхода к аутентичному тексту выдвигаются определенные требования. Так, авторы статьи, посвященной критериям вариативности при отборе текстов для профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, выделяют такие особенности, как «аутентичность,

498 целостность, связность, информативность, доступность языкового материала, взаимодействие с другими (в данном случае техническими) науками» [4: 3].

При этом особое внимание необходимо уделять еще одному критерию при отборе текстов. Это относительно малый объем текстов, что подчеркивается необходимостью учета нескольких факторов: психологические и возрастные особенности студентов, во многом обусловленные понятием клипового мышления (сложность восприятия аутентичных текстов, объемных текстов, вопросы, связанные с мотивацией студентов, низкий уровень навыков критического мышления, важность визуализации материала); малое количество часов, отведенных на обучение РКИ.

Учитывая все вышесказанное, подчеркнем, что использование в практике преподавания малых по объему текстов предоставляет ряд преимуществ. Малые тексты легче воспринимаются студентами, позволяют им сосредоточиться на ключевых компонентах текста, избегая когнитивной перегрузки. Короткие тексты способствуют повышению мотивации, поскольку создают ощущение быстрого прогресса. Малый объем текста позволяет также использовать задания различных типов, а также выгодны с точки зрения экономии времени.

В данной работе, опираясь на аутентичные тексты малого объема, предлагаем следующий подход: использовать аутентичные тексты, не связанные с профессиональной сферой, и адаптировать их под конкретные учебные задачи. Такой подход позволяет постепенно вводить студентов в профессиональный дискурс, сохраняя при этом естественность языка и создавая условия для развития коммуникативной гибкости. Один и тот же аутентичный текст можно интерпретировать в разных профессиональных контекстах, адаптируя его для студентов различных специальностей. Это расширяет возможности работы с текстом, стимулирует творческое и критическое мышление, а также делает процесс обучения более динамичным и междисциплинарным. Сохраняя правила поэтапного изучения текста (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы), расширяя фоновые знания студентов, снятия страноведческих трудностей через определенные упражнения, различные ресурсы (включая видеоматериалы), мы переходим на уровень адаптации аутентичного текста с точки зрения его использования в контексте профессиональной направленности в соответствии с потребностями конкретной специальности. Говоря о текстах малого объема, следует отметить еще один немаловажный факт. Поиск текстов малого объема для обучения РКИ является непростой задачей для преподавателей. Помимо нехватки готовых текстов, следует непременно обеспечивать баланс между краткостью и содержательностью. Работая с современными студентами, следует избегать поверхностного восприятия при изучении краткого текста. Тексты должны быть содержательными, что подразумевает развитие творческого и критического мышления студентов, умения анализировать, сравнивать, расширять кругозор. Все указанное необходимо учитывать в тесной взаимосвязи с профессиональной направленностью изучения РКИ.

Тщательный отбор различных текстов позволяет нам сделать вывод об актуальности использования художественных миниатюр, несущих глубину содержания и богатство выразительных средств. Одним из таких примеров может стать творчество Леонида Енгибарова, автора художественных миниатюр, отличающихся лаконичностью, философским подтекстом и выразительностью. При малом объеме миниатюры Л. Енгибарова могут служить мощным инструментом в силу своих особенностей:

лексическая и грамматическая насыщенность, культурологическая ценность, адаптивность миниатюр для различных специальностей. В качестве примера возьмем одну из миниатюр Енгибарова под названием «Сердце»:

«К художнику пришла старость. Стало болеть сердце. И однажды он вышел из дома, поправил длинные пряди седых волос, и, прищурив на солнце глаза, пошел к своему другу-каменщику.

— Здравствуй, мастер, — сказал художник, — мы дружим с тобой много лет, и мы многое знаем, ты — о камне, я — о человеческом сердце. Людские сердца — разные. Бывают чистые, как горный хрусталь, бывают лучистые, как рубин, или твердые, как алмаз, или нежные, как малахит. Я знаю, есть и другие: пустые, как морская галька, или шершавые, как пемза. Скажи мне, мастер, из какого камня — мое?..

Каменщик раскурил трубку и ответил:

— Твое сердце — из туфа. Туф дает людям тепло, но он ранимый, мягкий, и все невзгоды жизни оставляют на нем свои следы. Туф — это камень для тебя, для художника.

Они долго глядели на раскинувшийся перед ними прекрасный туфовый город, хранящий в себе сердца многих поколений его создателей — каменщиков и художников» [2].

Данный текст обладает богатым потенциалом в смысловом плане, а также возможностью его адаптации для профессионально ориентированного обучения:

Для студентов экономического профиля: рассмотреть туф в качестве инвестиции, проанализировать природные ресурсы и их влияние на экономику страны или регионов.

Для студентов юридического профиля: рассмотреть вопросы интеллектуальной собственности, охраны культурного наследия.

Для студентов направления «Международные отношения»: рассмотреть камень как символ государства, обсудить возможные ассоциации с разными типами камней, например, гибкость, твердость в дипломатии.

Обобщая все сказанное, обратим внимание, что миниатюры Енгибарова — это один из ярких примеров лаконичного, но глубоко осмысленного текста, который можно использовать для развития аналитического чтения, а также дискуссий при применении различных интерактивных форм обучения (парная работа, работа в группах, дебаты, ролевые игры). Такой подход с адаптацией одного текста для разных специальностей делает обучение гибким и междисциплинарным, что актуально для профессионально ориентированного обучения. Таким образом, включение аутентичных текстов в профессионально ориентированное обучение РКИ позволяет создать эффективную образовательную среду, развивающую не только языковые, но и профессиональные навыки студентов.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Енгибаров Л. Г. Клоун с осенью в сердце. — 2002. — 160 с.
3. Золотова Г. А., Онипенко Н. К. Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. — М., 2004. — 544 с.

- 500 | 4. Крылова Е. А., Е. Е. Критерий вариативности при отборе текстов для профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: Материалы Международной научно-практической конференции. — Краснодар — Чебоксары: Среда, 2024. — С. 292–294.

Kocharyan M. A.

Russian-Armenian University

**USING AUTHENTIC TEXTS IN PROFESSIONALLY ORIENTED RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Abstract: The article discusses the use of the text-centered approach in teaching Russian as a foreign language in a professionally oriented context, with a focus on the importance of authentic texts in developing students' communicative competence. Special attention is given to short authentic texts, which contribute to the development of flexible speech interaction and critical thinking, as well as being adapted to various professional contexts.

Keywords: authentic texts, communicative competence.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ

Аннотация: в статье рассматриваются методические приемы организации и проведения учебных экскурсий для иностранных студентов на занятиях по страноведению. Автор обосновывает целесообразность экскурсии как формы организации учебного процесса, дает классификацию учебных экскурсий, выделяет основные этапы их подготовки и проведения. В статье содержатся практические рекомендации по подготовке учебных экскурсий, отбору дидактического материала, формах контроля и заданиях для закрепления пройденного.

Ключевые слова: учебная экскурсия, иностранные студенты, страноведение, методические приемы, интерактивное обучение.

Страноведческий и культурологический аспекты играют важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Любой язык несет в себе информацию о культуре, истории, реалиях общественно-политической жизни страны носителей языка. Такая дисциплина, как страноведение формирует коммуникативные способности студентов, позволяя лучше понять особенности национального менталитета, адаптироваться в новой языковой и социокультурной среде.

Современная методика обучения предполагает тщательный отбор дидактического материала, а также использование интерактивных форм проведения занятий. В этом смысле, учебные экскурсии, (реальные и виртуальные) являются эффективной формой повышения познавательной активности студентов. Они позволяют развивать у обучающихся речевые навыки, формировать страноведческие знания, расширять кругозор. К тому же, совмещение учебы и экскурсионного туризма будет стимулировать интерес студентов к изучению русской культуры.

Приезжая в Россию, иностранные студенты погружаются в новую для себя языковую и социокультурную среду. Помимо языкового барьера, многие испытывают на первых порах и культурный шок, поэтому успешная адаптация требует комплексного подхода к образовательному процессу. В ходе овладения различными видами речевой деятельности иностранные студенты должны понимать «на слух» и использовать в беседе незнакомые названия географических объектов, определять и описывать локации событий, представлять их хронологические рамки и т. д. Учебные экскурсии могут стать хорошим подспорьем для отработки практических навыков и умений студентов, установления более прочной связи теории обучения с практикой. Как утверждают специалисты по дидактике, сочетание показа и рассказа в процессе обучения, реализация принципа наглядности может увеличить эффективность усвоения знаний на 70 % [2: 62]. При этом, обязательным условием является связь экскурсии с учебным материалом и предварительная подготовка к ней студентов.

Безусловно, учебные экскурсии рассчитаны на тех учащихся, у которых имеется базовая языковая подготовка (уровень B2, C1), однако их речевые навыки недостаточно отработаны и актуализированы.

В зависимости от учебных задач и возможностей экскурсии могут быть как реальными, так и виртуальными (с виртуальным отображением реально существующих объектов с помощью интерактивных карт города, навигаций по гиперссылкам в сети Интернет, виртуальных музеев, презентаций, фото- и видеоконтента и т. п.).

В зависимости от содержания экскурсии могут быть обзорные или тематические. Обзорные обычно определяются широтой хронологических и тематических рамок. В них может идти речь о историко-культурном развитии города или отдельно взятого культурного объекта (улице, музея, усадьбы, парка и т. п.). Тематические экскурсии проводятся по одной конкретной теме и могут быть посвящены какому-то историческому событию, личности или сфере общественной жизни (религии, науке, транспорту и т. п.).

Методика проведения учебных экскурсий предусматривает три этапа: 1) подготовительный (вводно-ознакомительный); 2) основной (экскурсия); 3) заключительный (закрепление знаний, рефлексия) [1: 163].

Подготовительный этап, в свою очередь, включает лексико-грамматический и историко-культурологический аспекты. На этом этапе студенты знакомятся с новой лексикой и отрабатывают ее с помощью текстов и заданий. Лексико-грамматическая подготовка предполагает изучение специальных терминов, связанных с экскурсиями (например, названия архитектурных типов зданий и их деталей, название географических и природных объектов, и т. д.), а также усвоение коммуникативно ориентированных на экскурсантов речевых формул, позволяющих описать, дать характеристику, определить месторасположение объекта, сравнить его с другими и т. д. Сюда же относятся и лексико-грамматические конструкции, связанные с речевыми тактиками приглашения (*«Давайте пройдем к следующему объекту нашей экскурсии»*; *«Пройдемте в следующий зал»*; *«Посмотрите направо (налево, в центр)»*; *«Обратите внимание на...»* и т. д. Словарь терминов и понятий при подготовке к экскурсии может быть количественно значительным, однако его не следует перегружать. Работа над новой лексикой не должна ограничиваться только подготовительным этапом, в процессе экскурсии и на заключительном этапе ее необходимо повторять и актуализировать. Содержание историко-культурологической подготовки к экскурсии может включать материал об особенностях исторической эпохи, отдельных аспектах общественно-политической жизни, сведения о художественных стилях, биографии известных личностей и т. п., в зависимости от тематики экскурсий. При работе с текстами, если позволяет языковой уровень группы, можно использовать путеводители, туристические проспекты и сайты музеев. Задания после текста могут быть разнотипными, в зависимости от уровня подготовки обучающихся. Например:

- найти ответы на вопросы в тексте;
- воспроизвести содержание текста с элементами комментирования (т. е. с выражением своего отношения к прослушанному или прочитанному);
- составить словосочетания и предложения с новыми словами и т. д.

Целесообразно дать студентом темы для небольших докладов, чтобы в дальнейшем, во время экскурсии, они сами рассказывали об отдельных туристических объектах.

Ряд методистов, работающих с учебными экскурсиями, рекомендует составить для студентов «Дневник туриста» (можно в электронном виде). В нем будут в котором содержится вопросы и задания, а также информация о сроках и форме отчета об экскурсии [4: 646]. В качестве примеров таких заданий могут быть:

- отметить на карте местоположение рассматриваемых объектов (карта прилагается);
- соотнести фотографии экскурсионных объектов с их названиями;
- соотнести экскурсионные объекты с историческими эпохами/стилями;
- закончить предложения об экскурсионных объектах необходимыми словами и словосочетаниями и т. д.

После подготовительного этапа можно переходить к основному — самой экскурсии. Это может быть пешеходная экскурсия по городу, экскурсия по музею или виртуальная экскурсия с использованием интерактивных карт и сайтов виртуальных музеев. Экскурсию может проводить сам преподаватель, а могут и студенты под руководством преподавателя. Для этого нужно заранее раздать каждому задание и распределить между учащимися экскурсионные объекты.

Если экскурсию проводит преподаватель, нужно соблюдать несколько правил. Указывая на объект давать его визуальное описание, чтобы студенты могли соотносить его зрительный образ с языковым описанием. Например: *«Перед нами великолепный каменный дворец желтого цвета с белыми колоннами и статуями»; «На холме мы видим белокаменный собор в пятью главами, напоминающими шлемы русских воинов. Стены храма украшены резьбой с геометрическим орнаментом»* и т. д.

Необходимо тщательно отбирать материал при подготовке экскурсии, не перегружая студентов лишними и непонятными им деталями и сведениями. При этом использовать слова и словосочетания, которые отработывались с группой на подготовительных занятиях. Обязательным при проведении учебной экскурсии являются приемы интерактивного взаимодействия с группой. Экскурсовод-преподаватель должен побуждать студентов к активному слушанию, используя различные вопросы. Например: *«Вам нравится это здание?»*, *«Как вы думаете, что это за сооружение?»*; *«Что вы знаете об этом персонаже?»*; *«Вы слышали об этом историческом событии?»*; *«Что вам кажется здесь необычным?»*; *«В вашей стране есть что-то похожее?»* и т. п. Можно по ходу экскурсии придумать несколько загадок или заданий для группы (найти какие-то знаки или изображения на здании, посчитать количество церквей или памятников по ходу экскурсии, отгадать предназначение сооружения). Внесение в экскурсию элементов игры или квеста стимулирует активность и внимание аудитории, заставляет студентов взаимодействовать между собой, содействует созданию непринужденной обстановки, а значит создаст условия для преодоления психологического дискомфорта, связанного с боязнью общения на неродном языке.

На заключительном этапе проводится беседа по итогам экскурсии, в процессе которой полученные знания систематизируются и обобщаются. Проводится рефлексия,

504 | в процессе которой учащиеся отвечают на вопросы открытого типа: «О чем вы узнали на экскурсии?»; «Что вам понятно, а что нет?»; «Что понравилось больше всего?» и т. п. Затем студентам можно предложить контрольное задание по теме проведенной экскурсии. Это может быть тест или сочинение с использованием ключевых слов и словосочетаний.

Таким образом, можно сформулировать основные принципы организации и проведения учебных экскурсий для иностранных студентов:

- комплексность в решении образовательных, развивающих и воспитательных задач;
- предварительный выбор маршрута и объектов показа;
- предварительная подготовка студентов (лексико-грамматическая и культурологическая);
- осознанность в выполнении подготовительных заданий, т. е. понимание обучающимися (студентами-иностранцами) того, с какой целью они выполняются;
- постепенное повышение уровня сложности и увеличение объема информации в процессе подготовки к учебной экскурсии;
- интерактивное взаимодействие с группой в процессе экскурсии;
- закрепление учебного материала и рефлексия после проведения экскурсии.

Учебные экскурсии относятся к вспомогательным формам организации учебного процесса, однако их польза в актуализации теоретических знаний, совершенствовании навыков понимания устной речи безусловна. Кроме того, они способствуют формированию практических навыков жизни в современном мегаполисе: определению локаций, ориентированию на местности, пользованию общественным транспортом и т. д.

Литература

1. Балабас Н. Н. Виртуальная экскурсия как инновационный метод обучения иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 5–2 (71) — С. 162–164.
2. Двадненко М. В., Бурлака С. Д., Привалова Н. М. Повышение уровня наглядности в обучении с помощью современных технологий // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2018. — № 5 (159). — С. 62–65.
3. Добренский С. И., Щурова А. В. Москововедческий аспект преподавания дисциплины «Страноведение России» иностранным слушателям подготовительного факультета // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции. — М., 2022. — С. 399–402.
4. Пылкова А. А. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе обучения при реализации регионального компонента // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2023. — № 16 (2). — С. 645–651.
5. Рязова О. Ю., Булах Е. Потенциал виртуальной экскурсии в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) // Педагогика искусства. — 2021. — № 3. — С. 79–88.

**ORGANIZING AND CONDUCTING EDUCATIONAL EXCURSIONS
IN REGIONAL STUDIES CLASSES**

Abstract: The article discusses methodological techniques for organizing and conducting educational excursions for international students in regional studies classes. The author substantiates the expediency of excursions as a form of organizing the educational process, gives a classification of educational excursions, highlights the main stages of their preparation and conduct. The article contains practical recommendations on the preparation of educational excursions, the selection of didactic material, forms of control and tasks to consolidate the lessons learned.

Keywords: study tour, international students, regional studies, methodological techniques, interactive learning.

ПЕТРОВСКАЯ РЕФОРМА ЯЗЫКА И РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

Аннотация: в статье рассматриваются основные направления реформы языка и речевого этикета, проведенные Петром I, а также ее значение для дальнейшего развития русской культуры. Автор исследует административные меры и мероприятия, которые предпринимались в ходе реформы, дает оценку последствиям реформы.

Ключевые слова: реформа языка, речевой этикет, европеизация, гражданский алфавит.

Среди петровских реформ, относящихся к преобразованиям русской культуры и быта, важное значение имеет реформа языка и речевого этикета. Она включала в себя как административные решения, так и различные социокультурные мероприятия, которые должны были способствовать их реализации. Как и другие петровские реформы, их следует рассматривать в комплексе. Основными ее направлениями были: закрепление норм речевого этикета, обновление и европеизация лексики, реформа азбуки, повышение качества образования и усиление светской литературы. Важно, что все это способствовало повышению общей культуры в стране.

Постоянно возрастающие потребности Российской империи Петра I (преобразованная политическая система, армия, технические новшества и светская культура) требовали изменения и в языке. Кроме того, процесс европеизации дворянства предполагал новую лексику, изменения форм обращения и норм «светского политеса». Специально для этого в петровское время даже создавались различные руководства: «Приклады, како пишутся комплименты разные», «Юности честное зеркало» и т. п., с целью упорядочения и фиксации эталона поведения и общения.

Одной из первых административных норм закрепления речевого этикета стал «Царский указ о «бесчестных» словах» 1700 г. [4]. Он ограничивал словесные оскорбления и повышал культуру официального общения. Хотя правовой статус документа был ниже, чем «царский указ», а получил он такое название от издателя И. П. Корнилова, это не мешало ему защищать честь и достоинство современников Петра. Сам факт появления такого документа доказывает заботу власти о специфике речевого общения, а значит является начальной стадией в формировании норм литературного языка. Петр настаивал на вежливости в речи и, подражая иностранной культуре, впервые стал применять специальную форму учтивости — местоимение Вы (2 лица множественного числа). Проявление уважения к собеседнику при общении способствовало повышению культурного уровня как отдельного человека, так и общества в целом.

В первой четверти XVIII в. обогащение лексики русского языка происходило за счет заимствования слов из живых западноевропейских языков: немецкого,

голландского, французского, частично из английского и итальянского, т. е. всех тех, на которых активно развивалась наука. Заимствование происходило различными способами: за счет переводов необходимых книг этикетного и научного содержания, проникновение лексики специалистов-иностранцев из ученых, военных и инженеров, привнесение иностранных слов вернувшимися из-за границы русскими, посланными Петром на обучение, и т. д. И по примеру европейских держав, не издавался указ о переводе всех заимствованных терминов, так как этот перевод был достаточно трудной задачей. Поэтому есть примеры таких терминов, которые встречаются одновременно в английском и голландском вариантах (*ке-гет* (англ.) / *крам-балак* (гол.) — *брус, с помощью которого поднимают якорь*) [2]. Заимствования были необходимы, чтобы обозначать новые для русского человека понятия, особенно в сферах, которые создавались практически «с нуля», как кораблестроение, куда и вошло большое количество иностранных слов. Свидетельством этому служит фрагмент предисловия к Морскому словарю В. Вахтина 1874 г., где сказано: «мы, моряки, неохотно расстаемся с терминологией, завещанною нам первым русским моряком Петром Великим, и не уступаем тому словопроизводству, которому наши филологи хотят подчинить наш исторически развивающийся и расцветший на иностранных корнях морской язык» [2].

Правда, процесс заимствований был стихийным и язык представлял тогда странную «смесь французского с нижегородским», что вполне нормально, так как ни один язык не будет готов к внезапно и быстро нахлынувшему пласту иностранных слов. Упорядоченность и закрепление стилистической организованности пришли значительно позже уже к середине XVIII в. благодаря таким деятелям как В. К. Тредиаковский, А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов.

Этому процессу способствовало и создание по приказу Петра I разного рода и вида словарей иностранных слов, таких как «Лексикон» Ф. П. Поликарпова (1704 г.), «Лексикон или Собрание речей по Алфавиту с Российского на Голландский язык» Я. В. Брюса (1717) «Лексикон вокабулам новым по алфавиту» (1725 г.) и другие [3: 247]. Такие словари являются важным этапом в развитии отечественной лексикографии, выражающемуся как в пополнении словарного запаса языка, так и в выработке системы для этого пополнения.

Несомненно, решающую роль в петровской реформе языка сыграло введение гражданской азбуки в 1707–1710 гг. Азбука Кирилла и Мефодия была церковной, петровская же реформа азбуки подразумевала под собой разделение алфавита на гражданский и церковный. Интересна история создания нового гражданского шрифта. В январе 1707 года по явке сделанным лично Петром эскизам Куленбах, инженер фортификации, чертежник и рисовальщик, сделал рисунки 33 строчных и 4 прописных букв (*А, Д, Е, Т*). Петр лично «забраковал» некоторые особо витиеватые варианты написания букв. Так, «ушли» буквы, о которых современный человек даже вряд ли слышали, уже не говоря о намерении их употреблять в письме (например, *пси* или *кси*). Зато появились такие буквы, как «Я» или «Э», без которых трудно представить современный язык. Если до реформы русские буквы имели множество декоративных элементов, использовались различные диакритические знаки для острого (´), тяжелого (˘) и обложенного (ˆ) ударения, а также титла, позволяющие не писать слово целиком (*богъ* — *бѣъ*) [1]. Все это затрудняло процесс чтения и обучения. Цель упрощения букв — простота и быстрота их написания и последующее использование

508 | в типографии для легкого печатания книг и их распространения. Кроме того, на смену буквенной цифири пришли арабские цифры, которые облегчили разного рода вычисления. Официальный указ о введении нового гражданского шрифта был обнародован 29 января (9 февраля) 1710 г. Благодаря переходу на новый гражданский шрифт читать стало проще, а значит, стало проще обучать и готовить образованных специалистов, доносить до населения, пока еще малограмотного, государственную информацию более быстро и своевременно. Для государства в столь быстроизменяющихся условиях это, несомненно, было одним из важных факторов развития.

Стоит отметить, что император «позаботился» об иностранцах, изучающих русский. Наш язык и так является непростым в освоении даже для его носителей. А теперь представим себе китайца, араба, или француза, решившего овладеть им. На этапе выведения витиеватых букв он бы уже поник, а во время изучения постановки ударения при отсутствии тоновой системы вообще бы опустил руки, не дойдя до непростой лексической сочетаемости слов и богатой палитре омонимии и паронимии.

Таким образом, петровская реформа языка способствовала его «упрощению», сделала изучение русского языка доступнее, в том числе для разных сословий Российского государства и для носителей других языковых культур. А значит, стало легче распространять образование и просвещение, налаживать экономические, политические и культурные связи с другими странами и народами.

Литература

1. Горшков А. И. Реформы русской орфографии» // Грамота.ру: [сайт]. — 2023. — URL: <https://gramota.ru/journal/stati/yazykovaya-politika/reformy-russkoy-orfografii> (дата обращения: 12.04.2025).
2. Кувыкова Д. С. Заимствования Петра Великого и их функционирование в настоящее время // Молодой ученый: [сайт]. — 2017. — URL: <https://moluch.ru/archive/139/39166/> (дата обращения: 12.04.2025).
3. Низаметдинова Н. Х. Словари иностранных слов в XVIII в. // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации. Сборник научных трудов по итогам международной научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора К. А. Войловой; отв. ред. О. В. Шаталова. — М.: ИИУ МГОУ, 2018. — С. 247–249.
4. Судаков Г. В. Как начиналась языковая реформа Петра I // Ученые записки Петрозаводского государственного университета: [сайт]. — 2020. — URL: <https://uchzap.petrso.ru/journal/article.php?id=497> (дата обращения: 12.04.2025).

Куприянова М. А.

Куприна И. В.

Pushkin State Russian Language Institute

PETER'S REFORM OF LANGUAGE AND SPEECH ETIQUETTE

Abstract: The article examines the main directions of the reform of language and speech etiquette carried out by Peter the Great, as well as its significance for the further development of Russian culture. The author examines the administrative measures and measures that were taken during the reform, gives an assessment of the consequences of the reform.

Keywords: language reform, speech etiquette, Europeanization, civil alphabet.

ЧАСТОТНЫЕ ОШИБКИ МАЛИЙСКИХ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА БАМБАРА ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ (*идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*)

Аннотация: статья посвящена анализу частотных ошибок, которые допускают изучающие русский язык носители языка бамбара, при употреблении глаголов движения (*идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*). Рассматриваются основные трудности, такие, как смешение однонаправленных и разнонаправленных глаголов, ввиду их отсутствия в языке бамбара, неправильное употребление предлогов, ошибки при описании перемещения на транспорте, а также другие явления влияния родного языка при изучении РКИ.

Ключевые слова: глаголы движения, ошибки, язык бамбара, преподавание, русский язык, однонаправленные и разнонаправленные глаголы.

Глаголы движения в русском языке, такие, как *идти/ходить* и *ехать/ездить*, представляют собой одну из самых сложных тем для изучающих РКИ, особенно для носителей языка бамбара. Эти глаголы отличаются от глаголов, которые выражают движение в других языках, включая бамбара. Глаголы движения в русском языке имеют пары (*идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*), которые отсутствуют во многих других языках. При изучении глаголов движения необходимо учитывать направление, цель и повторяемость действия, что требует от изучающих внимательного анализа контекста, в частности учет значения однонаправленности и разнонаправленности глаголов, что особенно важно на начальном этапе изучения РКИ. В языке бамбара система глаголов движения устроена иначе, что приводит к интерференции — отрицательному влиянию родного языка на изучение русского. Возможное отсутствие аналогичных пар глаголов, обозначающих направление и повторяемость, затрудняет понимание различий между оппозиционными парами глаголов «идти» и «ходить», «ехать» и «ездить». Культурные и языковые различия в восприятии движения также порождают ошибки: например, носители языка бамбара меньше делают акцент на направлении или регулярности действия. Ошибки в выборе глагола могут возникать из-за недостаточного понимания контекста. Например, малийцы — носители языка бамбара — используют глагол «идти» вместо «ходить» для описания привычного действия.

Цель данной статьи — проанализировать особенности употребления глаголов движения (*идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*), которые помогут носителям языка бамбара, изучающим русский язык, разобраться в значениях глаголов и их использовании в речи. В статье будут рассмотрены наиболее распространенные ошибки, которые допускают учащиеся-носители языка бамбара, и предложены рекомендации для их предупреждения.

Объектом настоящего исследования являются глаголы движения в русском языке, особенности их значения, различия в выражении подобных значений в языке бамбара, а также типичные ошибки, связанные с их употреблением в речи.

Тема «Глаголы движения» изучается на всех этапах обучения — начальном, среднем, продвинутом, и работу над этой темой важно осуществлять во взаимосвязи с изучением глагольной системы в целом. Коммуникативная значимость глаголов этой группы обуславливает необходимость изучения глаголов движения на начальном этапе. Уже на первых уроках при попытке учащихся поддержать диалог, выйти в живую, спонтанную речь возникает необходимость использования глаголов движения.

На французском языке, на котором в настоящее время говорят почти все малийские студенты, при выражении способа движения, направления движения используются разные лексические единицы: *aller + marcher*, передающиеся на русском языке с помощью глаголов *идти, ходить* и т. д. Можно сказать, что во французском языке относительно простая система спряжения у таких глаголов, что не представляет больших трудностей для понимания и изучения учащимися французских глаголов движения. Знакомясь с русской системой глаголов движения, учащиеся сталкиваются с совершенно иным способом образования нового значения глагола, с иной системой спряжения, а позже — с разнообразием приставок, с тем, что не все приставки могут употребляться со всеми глаголы движения и т. д., что раскрывает особенности лингвистического и творческого мышления носителей русского языка.

Основные различия глаголов движения в русском языке в аспекте его преподавания в иностранной аудитории выглядит следующим образом (см. таблицу 1).

Таблица 1

Основные различия глаголов движения в русском языке

Глагол	Направленность	Пример
Идти	Однонаправленное движение	Я иду в магазин (сейчас, в одном направлении).
Ходить	Разнонаправленное движение	Я хожу в магазин каждый день (регулярно).
Ехать	Однонаправленное движение	Я еду на работу на автобусе (сейчас).
Ездить	Разнонаправленное движение	Я езжу на работу на автобусе (регулярно).

С точки зрения коммуникативного эффекта, к классификации ошибок существует несколько подходов, «ошибки могут различаться по источнику интерференции, по уровням языка и по причинам появления ошибок в речи» [3: 12]. По мнению И. П. Павлова, ошибки учащихся могут быть типичными и индивидуальными. Для преодоления этих трудностей необходимо проводить сравнительный анализ между семантическими особенностями глаголов движения в русском и арабском языках особенно на начальном этапе обучения.

Рассмотрим типичные ошибки, которые допускают носители языка бамбара при изучении русских глаголов движения. Анализ особенностей выражения значений однонаправленности и разнонаправленности русских глаголов движения и ошибок, допускаемых малийскими учащимися в письменных работах (нами были проведены контрольные срезы в группах малийских школьников, изучающих русский язык в лицеях Республики Мали — в исследовании приняли участие более 50 учащихся) позволил выделить как минимум пять групп ошибок.

1. Ошибки при употреблении глаголов движения (*идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*) в русском языке, обусловленные неразличением однонаправленных и разнонаправленных глаголов

Одна из самых частых ошибок — неправильное употребление глаголов *идти/ехать* (однонаправленные) и *ходить/ездить* (разнонаправленные), что можно объяснить отсутствием такой корреляции в языке бамбара. Носители данного языка используют глаголы движения, которые указывают на направление движения относительно говорящего или другого ориентира, но не выделяют однонаправленность или разнонаправленность так, как это делается в русском языке. В бамбара акцент может делаться на другие аспекты движения, например, на цель, траекторию или способ передвижения, что приводит к трудностям в правильном выборе русских глаголов *идти/ехать* (однонаправленные) и *ходить/ездить* (разнонаправленные).

Пример ошибки:

Я иду в школу каждый день. (Правильно: *Я хожу в школу каждый день.*)

Идти и *ехать* используются для описания движения в одном направлении в конкретный момент времени. *Ходить* и *ездить* описывают разнонаправленное или ненаправленное движение (регулярные действия или движение туда и обратно). Если действие повторяется или не имеет конкретного направления, преподаватель должен обратить внимание учащихся на то, что в таких ситуациях необходимо использовать глаголы *ходить* или *ездить*.

Влияние родного языка часто приводит к ошибкам, которые можно разделить на несколько категорий. Рассмотрим их подробнее. В языке бамбара нет такой строгой дифференциации между однонаправленными и разнонаправленными глаголами, как в русском. Это приводит к путанице при использовании форм глагола *идти/ходить* и *ехать/ездить*.

В языке бамбара один и тот же глагол может использоваться для обозначения как однонаправленного, так и для разнонаправленного движения. В русском языке же важно учитывать, происходит движение в одном направлении или в разных, повторяется ли оно. В данном случае преподаватели, преподающие в аудитории носителей языка бамбара, должны обратить внимание на контекст и уточнять, является действие однократным или регулярным.

Пример ошибки:

В бамбара: *N be taa so.* (Я иду/хожу домой.)

Неправильно в русском: *Я иду домой каждый день.* (если речь о регулярном действии); правильно: *Я хожу домой каждый день.*

И. Н. Кузнецова справедливо замечает: «На начальном этапе изучения русского языка глаголы движения представляют собой одну из самых сложных тем для иностранных

512 учащихся. Особенно трудно дается различие между однонаправленными и разнонаправленными глаголами, такими как *идти/ходить* и *ехать/ездить*. Учащиеся часто путают эти глаголы, так как в их родных языках подобное разделение отсутствует» [1: 45].

2. Ошибки в использовании предлогов и наречий, уточняющих значение глаголов движения в русском языке

Малийцы, изучающие РКИ, часто путают предлоги и наречия, которые указывают направление движения. Данная ошибка возникает, поскольку в русском языке существует множество нюансов, связанных с использованием предлогов и наречий, перевод которых может не совпадать с родным языком студентов. Например, в русском языке предлоги «в», «на» могут использоваться в различных контекстах и с разными значениями, что порой затрудняет понимание. Предлоги *в* и *на* используются для указания направления (*в магазин, на работу*). Наречия *домой, сюда, туда* используются без предлогов. Учащимся следует учить предлоги и наречия в контексте, чтобы запомнить их правильное использование. Подчеркивается, «что в языке бамбара глаголы движения имеют свои уникальные особенности» [6: 45].

В русском языке глаголы движения требуют употребления с существительными в винительном падеже с предлогами, обозначающими направление движения, или в родительном падеже с другими предлогами для обозначения исходного пункта движения и др. В языке бамбара пространственные отношения часто выражаются с помощью постпозитивов (например, «*la*»). Вот почему учебный материал по глаголам движения вводится после того как учащиеся овладели предложным падежом в локальном значении.

Основные различия предлогов в русском языке в аспекте его преподавания в иностранной аудитории выглядит следующим образом (см. таблицу 2).

Таблица 2

Что? (И. п.)	Где?	Куда?
	В, НА + П. п.	В, НА + В. п.
магазин консульство аптека аудитория дом	в магазине в консульстве в аптеке в аудитории в доме	в магазин в консульство в аптеку в аудиторию в дом
	! дома ! там ! здесь / тут	! домой ! туда ! сюда

В языке бамбара предлоги и наречия могут использоваться иначе, чем в русском языке, что приводит к ошибкам, потому что предлоги и наречия могут не совпадать с русскими по значению и употреблению. В русском языке важно правильно использовать предлоги с существительными (*в, на*) или наречия (*домой, сюда, туда*) с глаголами движения. Необходимо учить предлоги и наречия в контексте, чтобы запомнить их правильное использование: сущ. с предлогами, наречия без предлогов [2: 145–148].

Пример ошибки:

В бамбара: *N be **taa** so.* = *N be **taa** so **la*** (Я иду домой.)

Неправильно в русском: *Я иду на дом.*

Правильно: *Я иду домой.*

Домой — это наречие, которое не требует предлога.

Иногда малийцы, изучающие русский язык, пропускают предлоги или наречия, так как в языке бамбара они могут быть не обязательными.

Таким образом, ошибки в использовании предлогов и наречий, уточняющих значение глаголов движения, часто связаны с различиями в грамматике родного языка и русского.

3. Неправильное использование глаголов движения, обозначающих перемещение с помощью транспорта

Еще одна распространенная ошибка — использование глагола *идти* вместо *ехать* при описании поездки на транспорте. *Идти* используется только для пешего перемещения. *Ехать* применяется для описания движения на транспорте (автобус, машина, поезд и т. д.). Ошибки носителей языка бамбара в данных конструкциях можно объяснить тем, что в их языке может отсутствовать четкое разделение между способами передвижения (пешком или на транспорте). Преподаватели всегда просят уточнить, как вы перемещаетесь: пешком (*идти*) или на транспорте (*ехать*).

В языке бамбара способ перемещения (пешком или на транспорте) часто не акцентируется так явно, как в русском языке. Это приводит к ошибкам при выборе между русскими глаголами *идти* и *ехать*.

Пример ошибки:

В бамбара: *N be **taa** ka sanfe kalanso **la**.* (Я иду/еду в университет.)

Неправильно в русском языке: *Я иду на автобусе в университет.*

Правильно: *Я еду на автобусе в университет* = *N be **taa** ka sanfe kalanso mobili.*

В бамбара глаголы движения не всегда указывают на способ перемещения. В русском языке важно различать пешее движение (*идти*) и движение на транспорте (*ехать*). В языке бамбара надо всегда уточнять, как вы перемещаетесь: пешком или на транспорте (с помощью *taa*). Это поможет избежать ошибок при выборе правильного глагола в русском языке. Например, если вы говорите о поездке на автобусе, нужно использовать глагол *ехать*, а не *идти*.

4. Влияние структуры предложений бамбара на построение предложений на русском языке для малийских учащихся

В бамбара структура предложений может быть более гибкой, что приводит к ошибкам в построении фраз на русском языке изучающими русский язык носителями бамбара. Рассмотрим основные моменты:

Пример ошибки:

В бамбара: *N be **taa** sugu **la**.* (Я иду на рынок.)

Неправильно в русском: *Я иду на рынок каждый день.* (если речь о регулярном действии).

Правильно: *Я хожу на рынок каждый день.*

В языке бамбара временные указатели (например, *каждый день*) могут не влиять на выбор глагола. В русском языке такие указатели требуют использования разнонаправленных глаголов (*ходить*, *ездить*). Чтобы избежать таких ошибок, преподаватели просят учить правила употребления глаголов движения в зависимости от контекста и временных указателей. Подводя итог, можно сказать, что указание на вид транспорта в языке бамбара основано на сочетании глаголов движения и специальных слов, описывающих средства передвижения. Языковая структура языка проста, подчиняется регулярным формам, что делает ее легкой для изучения и использования [8: 56].

5. Влияние французского языка на изучение русских глаголов движения (*идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*) носителями языка бамбара

Изучение русских глаголов движения может быть осложнено влиянием французского языка, особенно для тех, кто говорит на языке бамбара и на французском как втором языке. Французский язык является языком, на котором происходит обучение в школах и университетах Мали, а также повседневная коммуникация. Он часто служит языком-посредником в образовании, в том числе при изучении русского языка, поэтому оказывает влияние на процесс обучения и приводит к специфическим ошибкам носителей языка бамбара, создавая определенные трудности в понимании и употреблении русских глаголов движения. Рассмотрим основные аспекты этого влияния.

Во французском языке глаголы движения, такие, как *aller* (идти/ехать) и *venir* (прийти/приехать), не имеют четкого разделения по признаку однонаправленности и разнонаправленности, как в русском языке. Как отмечает Т. В. Андрюхина, «типичной ошибкой иностранных учащихся является смешение глаголов движения с приставками и без них. Глаголы движения представляют особую сложность для иностранных учащихся» [1: 45]. Например, *aller* может означать «идти» (в конкретный момент) и «ходить» (регулярно), в зависимости от контекста.

Как уже было отмечено, во французском языке временные формы (настоящее, прошедшее, будущее) четко указывают на время действия, но не связаны с его характером (однонаправленностью или разнонаправленностью). Например: *Je vais à l'école* (Я иду в школу) может означать как «сейчас иду», так и «я хожу в школу регулярно».

Таким образом, носители французского языка могут испытывать трудности при использовании русских глаголов движения, так как во французском языке одна и та же форма глагола (*je vais*) может обозначать как однонаправленное действие в конкретный момент («сейчас иду»), так и регулярное, повторяющееся действие («я хожу в школу регулярно»).

Рекомендации носителям языка бамбара, изучающим русские глаголы движения

По теме «Глаголы движения» учащиеся выполняют различные виды упражнений, направленные на наблюдение, понимание смысла, обучение и устное выражение. В комплекс упражнений входят подготовительные обучающие мини-диалоги, цель которых — использовать в речи речевые образцы, которые в дальнейшем воспроизводятся в диалогической речи, в ситуациях, максимально приближенных к естественному общению. По мнению Л. В. Архиповой, «методические рекомендации

по изучению глаголов движения включают в себя как теоретические, так и практические аспекты» [2: 56].

В связи с выявленными в результате исследования ошибками учащихся-носителей языка бамбара можно предложить некоторые рекомендации для обучающихся, которые помогут им глубже понять значение русских глаголов движения.

1. Понимание контекста.

Учитесь различать, когда движение происходит в одном направлении (используйте *идти/ехать*), а когда оно повторяется или не имеет конкретного направления (используйте *ходить/ездить*).

Пример:

Однонаправленное: «Я иду в магазин» (сейчас, в конкретном направлении).

Многократное: «Я хожу в магазин каждый день» (регулярное действие).

2. Использование визуальных материалов.

Рисуйте схемы движения или используйте карты, чтобы визуализировать направление. Пример: нарисуйте путь от дома до магазина и подпишите, куда вы «идете» (однонаправленное движение) или «ходите» (регулярное, разнонаправленное движение).

3. Практика в речи и письме.

А. Составляйте предложения с глаголами движения, описывая свои ежедневные действия. Пример: «Я еду на работу» (сейчас). «Я езжу на работу каждый день» (регулярно);

Б. Напишите диалоги, используйте данные слова в нужной форме. Айссата: «зима»; «лето»; «давно»; «я хочу выучить язык бамбара»; «какие планы?»; «поехать»;

В. Выполняйте упражнения на подстановку правильных форм русских глаголов движения.

Пример задания:

Вставьте правильный глагол: «Я _____ в школу каждый день» (ходить); «Сейчас я _____ в магазин» (иду) и др.

4. Чтение и аудирование.

Читайте тексты и слушайте аудиозаписи, обращая внимание на употребление глаголов движения. Подчеркивайте или выписывайте примеры, чтобы анализировать их.

5. Регулярное повторение.

Повторяйте правила и примеры употребления глаголов движения, чтобы закрепить свои знания. Составьте таблицу с примерами и регулярно ее просматривайте.

Ошибки при использовании глаголов движения являются распространенной проблемой для носителей языка бамбара, изучающих русский язык. Таким образом, изучение глаголов движения в русском языке для носителей бамбара требует не только усвоения грамматических правил, но и языковых особенностей. Сравнительный анализ, систематическая практика и внимание к контексту помогут минимизировать ошибки и улучшить понимание этой сложной темы. Постоянная практика и внимание к деталям помогут избежать этих ошибок и улучшить владение русским языком. Работа с данными глаголами должна носить этноориентированный характер; в процессе обучения употреблению русских глаголов движения носителей языка бамбара следует учитывать особенности их малийских эквивалентов (глаголов и глагольных конструкций).

Литература

1. Андрюхина Т. В. Глаголы движения в русском языке: типичные ошибки иностранных учащихся. — М.: Русский язык. Курсы, 2018.
2. Архипова Л. В. Изучаем глаголы движения. Учебно-методическое пособие. — Тамбов, ТГТУ, 2006. — 72 с.
3. Богомолов А. Н., Петанова А. Ю. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. — 2-е изд. — СПб.: Златоуст, 2008. — 104 с.
4. Грушевская Т. М. Русский язык как иностранный: трудные случаи употребления глаголов движения. — М.: Флинта, 2020.
5. Кузнецова И. Н. Ошибки в употреблении глаголов движения у изучающих русский язык: анализ и рекомендации. — М.: МГУ, 2018. — С. 45.
6. Dumestre G. Grammaire fondamentale du bambara. — Paris: Karthala, 2003. — 424 p.
7. Kone K. Les verbes de mouvement en bambara: une analyse contrastive avec le russe. — Bamako: Éditions Donniya, 2017.
8. Kouyaté M.-K., Diabaté I., Assima A. et al. — 2010. — P. 56.

Kuyate F.*Pushkin State Russian Language Institute*

**FREQUENCY ERRORS OF MALIAN SPEAKERS OF THE BAMBARA
LANGUAGE WHEN USING RUSSIAN VERBS OF MOVEMENT
(go — walk, go — ride)**

Abstract: The article is devoted to the analysis of the frequency of errors that are made by Russian language learners, native speakers of the Bambara language, when using verbs of movement (go/walk, ride/ride). The main difficulties are considered, such as the mixing of unidirectional and multidirectional verbs due to their absence in the Bambara language, the incorrect use of prepositions, errors in describing movement on transport, as well as other phenomena of the influence of the native language when learning RFL.

Keywords: verbs of movement, mistakes, Bambara language, teaching, Russian language, unidirectional and multidirectional verbs.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК ИСТОЧНИК МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается роль лингвокультурологических словарей в формировании метафорической компетенции у студентов, изучающих РКИ. Необходимость в развитии у студентов этой компетенции обусловлена ростом значимости русского языка как инструмента межкультурного диалога. Использование словарей на занятиях по РКИ знакомит инофонов с культурным наполнением слов русского языка, систематизирует знания через иерархическую организацию материала в словарях, формирует умения распознавания и интерпретации метафор.

Ключевые слова: лингвокультурологические словари, метафорическая компетенция, метафорическая система, метафора, русский как иностранный, лексикография.

В условиях интенсивного развития международного сотрудничества и налаживания межкультурных связей возрастает необходимость в подготовке специалистов, способных вести эффективную коммуникацию в многонациональной среде. Русскому языку в этих условиях отводится роль языка-посредника как среди народностей внутри страны, так и за ее пределами. В 2015 г. состоялся мультимедийный видеотелемост между Москвой, Астаной и Баку, где обсуждалась роль русского языка как языка-посредника между странами СНГ. В 2023 г. была проведена конференция, посвященная аналогичным вопросам о межкультурном диалоге между Россией, Казахстаном и Китаем. Русский язык как иностранный выступает как универсальный инструмент для выстраивания диалога между разными странами, и интерес к этой его роли со временем только растет.

Для повышения эффективности межкультурной коммуникации необходимо изучение национально-маркированной лексики. Особое значение в данном аспекте имеют образные средства языка, отражающие код культуры. Под этим понятием мы понимаем «исторически сложившуюся нормативно-ценностную систему вторичного означивания, несущую в себе культурную информацию о мире и социуме, структурирующую и организующую этнокультурное сознание и проявляющуюся в процессах категоризации мира и языкового миромоделирования» [27: 74]. К образным средствам языка на лексическом уровне относятся языковые метафоры. В качестве одного из возможных источников материала, который может использоваться при обучении распознаванию, интерпретации и употреблению метафор в речи, выступают лингвокультурологические словари, в которых фиксируются лексические и фразеологические единицы, семантика которых «аккумулирует культурную память народа» [10: 353].

Цель статьи — рассмотреть возможности использования лингвокультурологических словарей на занятиях по РКИ для обучения инофонов распознаванию, интерпретации и употреблению метафор в речи.

Под метафорической компетенцией понимается умение распознавать, интерпретировать и продуцировать единицы метафорической системы языка в речи. Ее развитие необходимо для успешной коммуникации, поскольку, как отмечал А. Ричардс, «в обычной связной речи мы не встретим и трех предложений подряд, в которых не было бы метафоры» [17: 45].

В средствах обучения РКИ зачастую должным образом не освещается образная лексика русского языка. Например, в пособии для формирования навыков письма и чтения для студентов продвинутого уровня «В мире людей» (М. Н. Макова, О. А. Ускова) приводятся фрагменты аутентичных текстов, в которых появляются разнообразные метафорические конструкции. В тексте интервью с актером С. Безруковым «Мы стали стесняться своих эмоций» присутствуют разнообразные метафоры: *...дабы к ним в душу не залезли...* ('душа — емкость'), *воин света* ('о человеке, способном говорить об истине и добре'), *очередная работа* [о кинокартине] *выходит к людям* [11: 235–247]. В пособии «Россия: день сегодняшний» (А. Родомкина, Н. Ландсман), предназначенном для носителей английского языка, владеющих языком на среднем и продвинутом уровне, номинативные слова и выражения с метафорической семантикой используются в текстах повсеместно: «*В любой семье один — мышь, а другой — кошка. Если ты не ешь супруга, то он начинает пожирать!*» ('муж и жена уподобляются коту и мыши, а отношения в семье — процессу охоты kota на мышь'), «*Черный нал*» ('о деньгах, выплаченных мимо бухгалтерской отчетности, без закрепленных законодательно отчислений и взносов') [18: 14]. В современных учебных материалах метафорические единицы изъясняются редуцированно, составители ограничиваются их переводом на язык предполагаемой целевой аудитории, что обуславливается нехваткой времени на системное рассмотрение метафор русского языка.

Лингвокультурологические словари обеспечивают преподавателя, организующего занятие по РКИ, не только определением слов и выражений, но и контекстом их употребления в аутентичной речи на русском языке. Организация материала в лингвокультурологических словарях, как правило, отличается. Составили каждого словаря вырабатывают собственные подходы к отбору лексических и фразеологических единиц, вследствие чего целесообразным представляется комбинирование в учебном процессе нескольких словарей и методов работы с ними, в зависимости от психологической готовности учащихся к работе с лексикографическими источниками, их языковой подготовки и конкретных тем, изучаемых на занятиях. Рассмотрим некоторые лингвокультурологические словари.

1. Серия «**Словарей русской пищевой метафоры**» отличилась самым масштабным и проработанным описанием пищевой метафоры [22–24; 12]. По словам В. Д. Черняк, в нем «в высшей степени выразительно» отражен фрагмент гастрономической сферы жизни, чрезвычайно значимый для русскоязычной культуры» [26: 185]. Материал в серии «Словарей пищевой метафоры» организован в структурированных лексико-фразеологических гнездах, содержащих 4 зоны описания: 1) исходное значение феномена пищевой культуры, также приводится его изображение и контекст употребления языковой единицы в речи для закрепления связи между обозначаемым

явлением действительности и обозначающим его языковым средством («**ПШЕНИЦА**, -ы, ж. 1. Исходное значение. Злак, из зерен которого изготавливается мука, идущая на выпечку хлеба и других хлебных изделий» [22: 45]); 2) перечень вторичных образных значений («II. Образные значения. **ПШЕНИЧНЫЙ. ЯМ**. Светлый коричневатого-желтый, подобный цвету колосьев пшеницы (о волосах)»); 3) в зоне лингвокультурологического комментария изъясняется культурный фон, закрепленный за исходным наименованием, его этимология и прочая информация справочного характера; 4) в завершающей зоне гнезда представлен перечень типовых образных представлений («IV. Типовое образное представление. Светлые коричневатого-желтые колосья пшеницы выступают образным эталоном для характеристики предметов подобной окраски»). Здесь «отражается характер уподобления определенного концепта из гастрономической сферы концептам из других понятийных сфер» [22: 15].

2. В **лингвострановедческом словаре «Россия»** приводится информация о наиболее значимых для русского человека именах, предметах, явлениях, событиях, названиях произведений искусства, в том числе и метафор [19]. Например, в словарной статье «Лук» приводится исходное значение лексемы («огородное растение со съедобными, острого вкуса трубчатыми листьями и круглым в нижней части стеблем (луковицей)'), а также слова и выражения, в которых «лук» используется в переносных значениях: *луковица* («церковный купол описывается через аналогию с образом лука»), *горе луковое* («характеристика неудачливого человека по аналогии с процессом резки лука, который вызывает слезы»). В словарной статье «береза» приводится дефиниция слова, а затем слова и выражения с метафорическим переносом: *стройная, как березка* («стройная фигура девушки уподобляется тонкому стволу березы').

3. В **лингвокультурологическом словаре «Русское культурное пространство»** представлено подробнейшее описание прецедентных текстов, имен и высказываний, а также мифологических персонажей и образов животных, значимых для русской культуры [20]. Например, заголовочная единица «**КОЗЕЛ**» в соответствующей словарной статье определяется следующим образом: 1) относится к числу типичных русских мифологических образов (1); выступает как стереотипный образ (2); может употребляться для характеристики человека (3). Для каждой дефиниции дается более детальное описание значения феномена для русской культуры. Указывается, что третье значение может использоваться: 1) как характеристика, используемая при описании человека, чей внешний вид напоминает козла; 2) для описания неприятного человеческого голоса. Далее дается перечень выражений, включающих лексему «козел»: *как с/от козла молока, козел отпущения, пустить козла в огород* [20: 86–88].

В перечисленных изданиях представлено наиболее полное и развернутое описание значимых для русской культуры средств языка, отобранных авторским коллективом составителей. Помимо вышеперечисленных лингвокультурологических словарей в обучении РКИ могут задействоваться, в том числе, и словари устойчивых сравнений [15; 13], образных слов и выражений [21; 3 и др.], фразеологизмов и единиц паремиологического фонда русского языка [1; 25; 4; 14 и др.], а также конкретно метафор [2; 5–8; 16 и др.] и словообразовательных метафор [9].

Использование на занятиях по РКИ лингвокультурологических словарей способствует не только семантизации новых слов и выражений, но и знакомству инофонов

520 с культурным наполнением новой лексики. Предварительное знакомство с особенностями русской культуры и отражающими ее единицами языка позволит избежать недопонимания при коммуникации (например, корова — священное животное в некоторых странах, но в русском языке образ «коровы» используется для обозначения преимущественно негативных характеристик человека) и способствует, помимо формирования метафорической компетенции, развитию и языковых и коммуникативных компетенций.

Иерархичная организация материала в словарных статьях систематизирует процесс обучения. Например, работа с гастрономическими метафорами в словарях «Русской пищевой метафоры» поэтапно знакомит читателя сначала с конкретным, исходным объектом действительности («пшеница»), а затем со вторичными значениями, образуемыми по принципу аналогии (пшеница как эталон светлого коричнево-желтого цвета), что упрощает процесс восприятия многозначности слова и когнитивную нагрузку на учащихся.

При работе со словарем у студентов формируется метафорическая компетенция. Они знакомятся с определенным набором лексических и фразеологических единиц с иносказательной семантикой, чтобы затем распознавать эти единицы языка в процессе коммуникации и интерпретировать. Для закрепления усвоенного материала учащимся могут предлагаться задания на самостоятельный поиск контекста употребления изученных метафорических единиц и выражений.

Литература

1. Акишина А. А. Жесты и мимика в русской речи. — М.: Русский язык, 1991. — 144 с.
2. Баранов А. Н. Словарь русских политических метафор / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. — М.: Помовский и партнеры, 1994. — 330 с.
3. Блинова О. И. Словарь образных слов русского языка / О. И. Блинова, Е. А. Юрина. — Томск: UFO-Plus, 2007. — 364 с.
4. Большой фразеологический словарь русского языка / авт. -сост. И. С. Брилева и др.; отв. ред. В. Н. Телия. — М.: АСТ-Пресс, 2009. — 781 с.
5. Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 1: Птицы / отв. ред. М. Л. Гаспаров, В. П. Григорьев. — М.: Языки русской культуры, 2000. — 480 с.
6. Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 2. Звери, насекомые, рыбы, змеи / отв. ред. М. Л. Гаспаров, В. П. Григорьев. — М.: Языки славянских культур, 2010. — 511 с.
7. Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 3. Растения / отв. ред. Л. Л. Шестакова. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 448 с.
8. Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 4. Камни, металлы. Вып. 5. Ткани, изделия из тканей / отв. ред. Л. Л. Шестакова. — М.: Языки славянской культуры, 2017. — 680 с.
9. Козинец С. Б. Словарь словообразовательных метафор русского языка. — Саратов: Саратовский источник, 2011. — 284 с.

10. Козырев В. А., Черняк В. Д. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — 631 с.
11. Макова М. Н., Ускова О. А. В мире людей. — Вып. 1. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 — ТРКИ-3). — СПб.: Златоуст, 2013. — 288 с.
12. Мир в зеркале пищевой метафоры. Т. 1 / А. В. Балдова, М. В. Герасимова, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. — Томск: Томский ун-т, 2020. — 514 с.
13. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских сравнений: Более 45 000 образных выражений / под общ. ред. В. М. Мокиенко. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. — 800 с.
14. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц: Ок. 70 000 пословиц / под общ. ред. В. М. Мокиенко. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. — 1024 с.
15. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический). — М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2001. — 800 с.
16. Петрова З. Ю., Фатеева Н. А. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XXI вв. Вып. 6. Человек. Жизнь, смерть, судьба, время. — 2-е изд. — М.: ЯСК, 2022. — 872 с. — (Studia Philologica).
17. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой. — М., 1990. — С. 44–67.
18. Родимкина А. Россия: день сегодняшний. Тексты и упражнения / А. Родимкина, Н. Ландсман. — СПб.: Златоуст, 2005. — 232 с.
19. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. — 736 с. — (Фундаментальные словари).
20. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. 1 / под ред. Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных. — М.: Гнозис, 2004. — 318 с.
21. Словарь образных выражений русского языка / под ред. В. Н. Телия. — М.: Отечество, 1995. — 368 с.
22. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания / сост. А. В. Боровкова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. — Томск: Томский ун-т, 2015. — 428 с.
23. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 2: Гастрономическая деятельность / автор. коллектив А. В. Балдова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. — Томск: Томский университет, 2017. — 546 с.
24. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 3: Субъект, объект, инструменты гастрономической деятельности / автор. коллектив: А. В. Балдова, М. В. Герасимова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. — Томск: Томский ун-т, 2019. — 454 с.
25. Универсальный фразеологический словарь русского языка / под ред. Т. Волковой. — М.: Вече, 2000. — 464 с.
26. Черняк В. Д. Рецензия на книги: словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания; Т. 2: Гастрономическая деятельность // Вопросы лексикографии. — 2019. — № 16. — С. 181–186.
27. Юрина Е. А. Образная лексика русского языка. Часть II: Пищевой код культуры в образном строе языка: учебное пособие. — Томск: Томский государственный университет, 2015. — 132 с.

Lartsina S. V.*Pushkin State Russian Language Institute;**Moscow State Pedagogical University***LINGUOCULTURAL DICTIONARIES AS A SOURCE OF MATERIAL
FOR THE FORMATION OF METAPHORICAL COMPETENCE**

Abstract: The article examines the role of linguocultural dictionaries in the formation of metaphorical competence among students studying Russian linguistic and cultural sciences. The need for students to develop this competence is due to the growing importance of the Russian language as an instrument of intercultural dialogue. The use of dictionaries in Russian as a foreign language's classes introduces foreign speakers to the cultural content of Russian words, systematizes knowledge through the hierarchical organization of material in dictionaries, and builds skills in recognizing and interpreting metaphors.

Keywords: linguocultural dictionaries, metaphorical competence, metaphorical system, metaphors, Russian as a foreign language, lexicography.

СИСТЕМА ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗМЕТКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ

Аннотация: в настоящей статье рассматривается вопрос создания системы лингвометодической разметки художественных текстов для преподавателей РКИ, работающих с вьетнамскими учащимися. Данная система представляет собой реализацию нашей концепции лингводидактического прогнозирования. Работа предназначена для широкого круга преподавателей и методистов, интересующихся вопросами национально ориентированного обучения РКИ.

Ключевые слова: лингвометодическая обработка текста, лингводидактическое прогнозирование, художественный текст в РКИ, методика обучения чтению, национально ориентированное обучение.

В настоящее время восстанавливает свои позиции национально ориентированное обучение, которое, на наш взгляд, в наибольшей мере реализует концепции соизучения языка и культуры и преподавания РКИ как средства межкультурной коммуникации.

Своеобразным знаком этого стало превращение Ханойского филиала Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина в своеобразный «форпост» продвижения русского языка в Юго-Восточной Азии. Развитие отношений с Вьетнамом и расширение деятельности Ханойского филиала неизбежно предвещает большое будущее исследованиям в области работы с вьетнамскими учащимися.

Одним из важнейших направлений в сфере обучения РКИ является организация работы с художественными текстами как коммуникативно и лингвокультурно ценным учебным материалом. Понимание текста, в особенности художественного (ХТ) как обладающего многослойным содержанием и большой культурной значимостью, можно считать наиболее значимым процессом в изучении иностранного языка, поскольку наша жизнь устроена так, что мы постоянно должны читать и верно осмысливать многочисленные тексты разных типов и жанров. Данной проблеме посвящено немало работ, включая и [4].

Исходя из сложностей процесса обучения чтению и пониманию ХТ, мы предлагаем обратить внимание на такой необходимый пункт работы с иностранными

524 учащимися, как *лингводидактическое прогнозирование*, то есть заведомое определение потенциальных трудностей восприятия и осмысления ХТ у нашей целевой аудитории с учетом ее родной лингвокультуры (в нашем случае — вьетнамской).

Думается, что для успешной организации чтения и понимания ХТ в инонациональной аудитории нам следует учесть как минимум следующие моменты:

- особенности родного языка (чему посвящена, например, книга проф. В. М. Солнцева и др. [2]);
- специфику культуры и менталитета (о чем содержатся ценные сведения в [5] и особенно в [7]);
- своеобразии читательского психотипа (его можно проверить с помощью тестов, созданных по методике Н. А. Рубакина [6]);
- собственно критерии отбора текстов, включая и тематические (например, для вьетнамцев важны ХТ о природе, традиционном и современном быте россиян и под.).

К иным экстралингвистическим факторам мы можем причислить учебно-организационные (например, обучение в преимущественно мононациональных группах), социальные (большая численность с перспективой роста) и другие особенности вьетнамских обучающихся.

В рамках настоящей работы мы представим несложную систему лингвометодической разметки текста, т. е. обработки его для преподавателей. Прежде чем перейти к примеру, мы приведем типовую легенду (не все пункты могут встречаться при обработке конкретного ХТ):

- выделение красным: потенциально сложные, непонятные и/или национально маркированные слова и выражения,
- обособление желтым (в данной статье заменено одиночными кавычками ‘...’): ситуации, которые требуют вдумчивого осмысления и обсуждения ввиду своей (потенциальной) непривычности для представителей другой лингвокультуры,
- подчеркивание: потенциально непонятные обычные лексемы (т. е. в принципе или хотя бы в рамках данного текста не национально-маркированные), их можно определить с помощью опирающегося на лексические минимумы сайта «Текстомер»,
- выделение жирным шрифтом: замены слов и участков текста на более простые,
- знак <...>: сокращения путем удаления относительно малозначительных фрагментов текста.

Последние два пункта представляют собой не только лингвометодическую разметку, но и адаптацию аутентичного текста (о ее специфике и приемах для разных уровней владения языком подробнее рассказывается в [1]). В вопросах терминологии мы сошлемся на мнение М. Джусупова [3], с которым в целом согласны. Мы считаем, что общей теорией прогнозирования работы с инолингвокультурными студентами должна заниматься лингводидактика (описание языка для целей обучения), а дело лингвометодики — превращать эти лингводидактические наработки в разработки для учащихся и преподавателей.

Ниже мы приводим пример адаптированного ХТ.

«МОЯ «ОНА» (рабочий — адаптированный, А2–В1)

Антон Чехов

Она, как авторитетно говорят мои родители и начальники, **‘родилась раньше меня’**. Правы они или нет, но я знаю только, что я не помню ни одного дня в моей жизни, когда бы я **не был с ней** и не чувствовал над собой ее власти. Она **со мной** день и ночь; я тоже **не хочу убежать** от нее, — связь, стало быть, крепкая, прочная... Но не завидуйте, юная читательница!.. Эта трогательная связь не дает мне ничего, кроме несчастий. Во-первых, моя «она», **которая со мной день и ночь**, не дает мне заниматься делом. Она мешает мне читать, писать, гулять... Я пишу эти строки, а она толкает меня под локоть и **каждую секунду зовет к кровати**. Во-вторых, она **делает меня бедным**. За ее **любовь** я **отдал ей всё**: карьеру, славу, комфорт... **Из-за нее я плохо одеваюсь**, живу в дешевом номере, **плохо ем**, ‘пишу бледными чернилами’. Все, все **съедает** она, **ненасытная!** Я ненавижу ее... Давно бы пора **развестись** с ней, но не **развелся** я до сих пор не потому, что московские адвокаты ‘берут за **развод** четыре тысячи’... Детей у нас пока нет... Хотите знать ее имя? Оно красивое и похоже на Лилию, Лэлю, Нелли...

Ее зовут — *Лень*.

1887».

Из примера видно, что, несомненно, пункты могут перекрещиваться и соединяться. В систему лингвометодической разметки и обработки текста мы склонны включать также и порядок представления информации о ХТ: сначала дается название либо заголовок, потом имя автора, а в конце — сведения о времени и месте написания (в некоторых случаях допустимо передвигать их «наверх»). Последнее сделано для того, чтобы создать атмосферу антиципации той ситуации, что стоит за обсуждаемым ХТ.

Важно отметить, что данная разметка создается для преподавателей, а для студента она не видна, поскольку подается ему в измененном формате — например, через вопросы и комментарии к тексту. Адаптированные места не выделяются. Единственный знак, который может быть использован в неизменном виде, — это знак сокращения.

Завершая статью, следует отметить, что данная система разметки создавалась в процессе подготовки к экспериментальному обучению чтению ХТ во вьетнамской аудитории, а на данный момент занимает немаловажное место в общей концепции разрабатываемого нами национально ориентированного цифрового пособия по чтению.

Таким образом, мы создали предварительную систему лингвометодической обработки текста, реализующую нашу концепцию лингводидактического прогнозирования. Вместе с тем мы считаем, что данная сфера деятельности имеет немалый потенциал для развития и обязательно составит важную часть подготовки преподавателей РКИ.

Литература

1. Брыгина А. В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. — М., 2004. — 203 с.
2. Вьетнамский язык / В. М. Солнцев, Ю. К. Лекомцев, Т. Т. Мхитарян, И. И. Глебова; отв. ред. В. М. Солнцев. — М.: Издательство восточной литературы, 1960. — 100 с.
3. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. — 2009. — № 2. — С. 26–32.
4. Мамонтов А. С. Проблемы восприятия и понимания текста (психолингвистический анализ семантики номинативных единиц текста): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — М., 1984. — 218 с.
5. Подготовка иностранных студентов-филологов в Институте Пушкина / Э. Г. Азимов [и др.]. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. — 228 с.
6. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. — М.: Всесоюзная книжная палата, 1977. — 230 с.
7. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Специфика работы со студентами из стран Восточной и Юго-Восточной Азии: монография / под общ. ред. Н. Ю. Филимоновой; ВолГТ У. — Волгоград, 2020. — 124 с.

Lebedev A. A.*State University of Humanities and Technology, Moscow Witte University***Mamontov A. S.***Pushkin State Russian Language Institute*

**SYSTEM OF LINGUOMETHODICAL ANNOTATION
OF LITERARY TEXT FOR TEACHERS OF RFL**

Abstract: This article discusses the development of a system for the linguomethodical annotation of literary texts in Russian as a Foreign Language (RFL) for teachers working with Vietnamese students. This system is our realization of linguodidactic forecasting concept. The work aims at a diverse range of teachers and specialists involved in national-oriented RFL teaching.

Keywords: linguomethodical text processing, linguodidactic forecasting, literary text in RFL, methods of teaching reading, nationally oriented teaching.

КЕЙС-МЕТОД VS КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ: К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ

Аннотация: статья посвящена сравнительному анализу специфики кейс-метода и кейс-технологии в современном образовании. Рассматриваются принципы их разработки, ключевые характеристики и различия, подчеркивается важность выбора методической стратегии в зависимости от образовательных целей.

Ключевые слова: кейс-метод, кейс-технология, образовательные технологии, активное обучение.

В современной образовательной парадигме все большее значение приобретают методы, направленные на развитие у обучающихся навыков критического мышления, аналитического подхода и способности решать сложные практические задачи. Среди таких методов особое место занимают кейс-метод и кейс-технология. Несмотря на их внешнюю схожесть, эти подходы имеют принципиальные различия, которые необходимо учитывать при проектировании образовательных программ.

Так, согласно данным Google Scholar на март 2025 года, термин *кейс-метод* упоминается в 26 800 научных публикациях, что свидетельствует о его широком распространении и признании в академической среде [7]. В то же время термин *кейс-технология* встречается в 8 440 работах, что подчеркивает его растущую популярность, но также указывает на менее широкое применение в сравнении с кейс-методом. При этом, согласно данным Российской государственной библиотеки (РГБ), запрос по ключевому слову *кейс-метод* выдает 66 316 результатов, а по запросу *кейс-технология* — 74 499 результатов [3]. Это указывает на то, что в русскоязычной научной и образовательной литературе *кейс-технология* упоминается даже чаще, чем *кейс-метод*, что может быть связано с ее более широким применением в различных образовательных контекстах, включая дистанционное и смешанное обучение.

Дополнительные исследования, проведенные в Scopus [12] и Web of Science [13], показывают, что интерес к кейс-методу стабильно растет: за последние пять лет количество публикаций, посвященных этому методу, увеличилось на 35 %. При этом кейс-технология демонстрирует еще более динамичный рост — 50 % за тот же период, что может быть связано с активным внедрением цифровых инструментов в образование.

Приведенные данные подчеркивают, что оба подхода продолжают развиваться, но их применение зависит от конкретных образовательных задач и контекста. В условиях цифровизации образования кейс-технология, вероятно, будет набирать популярность, особенно в сферах, где требуется гибкость и адаптивность учебного процесса.

Категориальные признаки кейс-метода и кейс-технологии

Кейс-метод берет свое начало в Гарвардской школе бизнеса в начале XX века и изначально был разработан для обучения студентов анализу реальных бизнес-ситуаций. Основой этого метода является конструктивистский подход к обучению, который предполагает, что знания формируются через активное взаимодействие с материалом и решение проблем [9: 26; 6: 167]. Кейс-метод позволяет обучающимся

528 не только усваивать теоретические знания, но и развивать практические навыки, такие как критическое мышление, анализ данных и принятие решений.

Кейс-технология, в свою очередь, представляет собой более широкий образовательный подход, который интегрирует кейсы в комплексную систему обучения. Этот метод базируется на теории активного обучения [4: 18], которая подчеркивает важность вовлеченности студентов в процесс обучения через использование разнообразных методов и инструментов. Кейс-технология также опирается на теорию контекстного обучения [10: 7], которая утверждает, что знания лучше усваиваются в контексте реальных ситуаций.

Специфические параметры кейс-метода и кейс-технологии

Согласно Новому словарю методических терминов и понятий, *кейс-метод* представляет собой метод обучения, при котором учащиеся и преподаватели вовлекаются в процесс совместного обсуждения учебных, учебно-профессиональных или деловых ситуаций [2: 285]. Данный метод предполагает анализ реальных или смоделированных ситуаций, которые отражают практические проблемы и требуют актуализации определенного комплекса знаний для их решения. Основной акцент в кейс-методе делается на развитии у обучающихся навыков критического мышления, аналитических способностей, умения формулировать и аргументированно отстаивать свою позицию. Обучение с использованием кейс-метода осуществляется через коллективные дискуссии, что способствует формированию профессиональных компетенций и подготовке к решению практических задач. Основные характеристики кейс-метода:

1. Фокус на анализе конкретной ситуации: кейс-метод предполагает детальное изучение кейса, включая его контекст, участников, данные и проблему. Это позволяет обучающимся погрузиться в реальную ситуацию и понять ее сложность.

2. Интерактивность: обучение происходит через групповое обсуждение, где участники предлагают свои решения и аргументируют их. Это способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде [7: 164].

3. Развитие навыков: метод направлен на формирование у обучающихся навыков анализа, принятия решений, коммуникации и работы в команде. Эти навыки являются ключевыми для успешной профессиональной деятельности [11: 245].

4. Ограниченность рамками кейса: кейс-метод фокусируется исключительно на работе с конкретным кейсом, без привлечения дополнительных инструментов или методов. Это делает его достаточно узконаправленным, но эффективным для решения конкретных задач.

В отличие от кейс-метода, *кейс-технология* представляет собой вид образовательной технологии, основанной на использовании наборов (кейсов) учебно-методических материалов, включающих текстовые, аудиовизуальные и мультимедийные ресурсы. Кейс-технология применяется преимущественно в рамках самостоятельного изучения учебного материала, как при традиционном, так и при дистанционном обучении. Она предполагает организацию образовательного процесса, при котором обучающиеся получают структурированные материалы для самостоятельной работы, а взаимодействие с преподавателем и другими участниками образовательного процесса осуществляется через электронные средства связи. Таким образом, кейс-технология ориентирована на обеспечение гибкости обучения и развитие навыков самоорганизации у обучающихся. Основные характеристики:

1. Комплексность: кейс-технология включает не только анализ кейсов, но и использование дополнительных материалов, таких как видеозаписи, презентации, симуляции, деловые игры и проектные задания. Это позволяет обучающимся получить более полное представление о предмете изучения.

2. Интеграция различных методов: в рамках кейс-технологии могут применяться как традиционные методы (лекции, семинары), так и инновационные подходы (например, геймификация или онлайн-платформы). Это делает образовательный процесс более гибким и адаптивным [5: 12].

3. Гибкость: кейс-технология позволяет адаптировать образовательный процесс под конкретные цели и задачи, используя разнообразные инструменты. Это особенно важно в условиях быстро меняющихся требований к образованию.

4. Широкий контекст: в отличие от кейс-метода, кейс-технология не ограничивается анализом одной ситуации, а предполагает интеграцию кейсов в более широкий образовательный процесс. Это позволяет обучающимся увидеть взаимосвязь между различными аспектами изучаемой дисциплины.

Основное различие между кейс-методом и кейс-технологией заключается в их целевых установках и способах реализации. Если кейс-метод направлен на развитие аналитических и коммуникативных навыков через интерактивное обсуждение, то кейс-технология фокусируется на организации самостоятельной работы с учебными материалами. Кроме того, кейс-метод предполагает активное участие преподавателя в качестве модератора дискуссии, в то время как в кейс-технологии роль преподавателя сводится к консультированию и координации процесса обучения.

Сравнительный анализ кейс-метода и кейс-технологии

Основные различия между кейс-методом и кейс-технологией можно представить в виде таблицы (см. таблицу 1).

Таблица 1
Ключевые различия между кейс-методом и кейс-технологией

Критерий	Кейс-метод	Кейс-технология
Сущность	Метод анализа конкретной ситуации	Комплексный образовательный подход
Гибкость	Ограничен рамками кейса	Адаптивен под различные задачи
Цель	Развитие аналитических и практических навыков через обсуждение	Организация самостоятельного изучения материалов
Формат обучения	Коллективное обсуждение, дискуссии	Самостоятельное изучение материалов
Роль преподавателя	Активная (ведущий дискуссии)	Консультант, организатор процесса
Используемые материалы	Описания ситуаций (кейсы)	Текстовые, аудиовизуальные материалы и т. д.

Таким образом, кейс-метод и кейс-технология, несмотря на их общую направленность на использование кейсов, представляют собой различные подходы к организации образовательного процесса. Кейс-метод фокусируется на анализе конкретных ситуаций и развитии навыков решения проблем, в то время как кейс-технология предлагает более широкий и комплексный подход, интегрирующий различные методы и инструменты обучения.

Понимание этих различий позволяет более эффективно использовать данные подходы в образовательной практике, обеспечивая достижение поставленных целей. В дальнейшем было бы полезно провести более детальное исследование эффективности этих методов в различных образовательных контекстах, а также разработать рекомендации для их интеграции в современные образовательные программы.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — Москва: Оникс, Русский язык. Курсы, 2019. — 496 с. — ISBN 978-5-88337-701-2.
2. Балыхина Т. М., Нетесина М. С., Юрманова С. А., Аббасова А. А., Федоренков А. Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации: монография. — М.: Российский университет дружбы народов, 2016. — 600 с. — ISBN 978-5-209-07717-6.
3. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения: 10.03.2025).
4. Bonwell C. C., Eison J. A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. — ASHE-ERIC Higher Education Report № 1, — 1991. — P. 121.
5. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. — San Francisco, CA: Jossey-Bass, — 2008.
6. Gerring J. What Is a Case Study and What Is It Good for? // American Political Science Review. — 2004. — Vol. 98. — № 2. — P. 354.
7. Google Scholar — поисковая система научной литературы [Электронный ресурс] // Google. — URL: <https://scholar.google.ru/> (дата обращения: 10.03.2025).
8. Herreid C. What Makes a Good Case? // Journal of College Science Teaching. — 1997/1998. — Vol. 27. — P. 163–165.
9. Kolb D. Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. — ISBN 0132952610.
10. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. — Cambridge: Cambridge University Press, 1991. — DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
11. Merseth K. K. The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today // Journal of Teacher Education. — 1991. — Vol. 42. — № 4. — P. 243–249.
12. Scopus [Электронный ресурс] // Elsevier. — URL: <https://www.scopus.com/> (дата обращения: 10.03.2025).
13. Web of Science [Электронный ресурс] // Clarivate Analytics. — URL: <https://www.webofscience.com/> (дата обращения: 28.02.2025).

**CASE METHOD VS CASE TECHNOLOGY:
ON THE DIFFERENTIATION OF CONCEPTS**

Abstract: The article is devoted to a comparative analysis of the specifics of the case method and case technology in modern education. It examines the principles of their development, key characteristics, and differences, emphasizing the importance of choosing a methodological strategy based on educational goals.

Keywords: case method, case technology, educational technologies, active learning.

ОБРАЗ ЛЕСА В ЦИКЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ И. С. ТУРГЕНЕВА

Аннотация: Иван Сергеевич Тургенев, один из крупнейших мастеров русской прозы, в своем цикле «Стихотворения в прозе» создал удивительные по красоте и глубине миниатюры, в которых отразились его философские размышления о жизни, природе и человеческом существовании. Среди этих произведений особое место занимает образ леса, который выступает не просто фоном, а полноправным участником повествования. Лес у Тургенева — это одновременно место уединения, мистики, свободы и тоски. В данной статье мы рассмотрим, какие значения приобретает лес в различных «стихотворениях в прозе» писателя и какую роль он играет в общей поэтике цикла.

Ключевые слова: природные образы, символизм, философская лирика, взаимосвязь природы и человека.

В ряде произведений Тургенева лес предстает как естественная часть русского пейзажа, создающая атмосферу покоя и гармонии. В произведении «Деревня» рассказчик изображает овраг с растущими по его краям раскидистыми раkitами, сквозь которые пробегает ручей. Этот фрагмент передает чувство умиротворения, вызывая у читателя ощущение тишины, неспешного течения жизни и неразрывной связи человека с природой. В произведении «Воробей» лес представлен в виде аллеи, по которой идет рассказчик. Здесь деревья становятся фоном для столкновения человека с животным миром, когда ветер с берез сбрасывает птенца на землю. Эта сцена подчеркивает силу и жесткость природы, которая одновременно является местом жизни и источником опасности для слабых существ [4: 65].

В «Нимфах» Тургенев превращает лес в пространство мифологического волшебства. Лесные чащи оживают, становятся местом, где древние божества вновь обретают голос. Картина, когда среди зеленых склонов мелькают силуэты вакханок и дриад, создает ощущение тайны, древней магии и связи с языческим прошлым. Этот фрагмент демонстрирует неореалистическую поэтику Тургенева, где природа является живой, одушевленной средой, а не просто декорацией. Лес здесь — это символ возрождения мифов, торжества природы над временем. Однако финал повествования разрушает эту иллюзию: нимфы исчезают, а лес остается прежним. Это создает ощущение мимолетности чуда, скоротечности мгновений, когда человек на секунду соприкасается с вечностью, но не может удержать ее.

В нескольких произведениях Тургенева лес становится метафорой человеческой души, тоски и одиночества. В «Без гнезда» автор сравнивает человека с птицей,

сидящей на сухой ветке, неспособной найти себе укрытие. Здесь лес приобретает символическое значение бесприютности, тревоги и поисков уюта, который так и не находится. Аналогичная идея развивается в «Я шел среди высоких гор...», где герой окружен природной красотой, но его сердце остается безучастным. Лес и горы в этом фрагменте — не просто пейзаж, а контраст к внутреннему состоянию человека, который пережил любовь, но остался с пустотой в душе.

В «Разговоре» Тургенев представляет лес как часть вечного природного цикла, который остается неизменным, несмотря на течение времени и изменения в судьбах людей. Финстерааргорн и Юнгфрау, словно вечные наблюдатели, видят, как чернеют леса и меняются воды, но человек остается для них лишь временной козявкой, неспособной повлиять на вечность природы. Этот взгляд отражает философский пессимизм Тургенева, его убежденность в том, что природа существует вне зависимости от человека и что ее красота неподвластна времени. Лес, представленный в этом стихотворении в прозе, становится символом неизменности и вечности, недоступной человеку [2: 58].

В «Стихотворениях в прозе» И. С. Тургенева образ леса приобретает многозначность и глубину, становясь не просто частью природного пейзажа, но и символом различных философских, психологических и мифологических концептов. В одних произведениях он олицетворяет спокойствие и гармонию, как в «Деревне», где «глубокий, но пологий овраг», «головастые ракиты» и «бегущий ручей» создают ощущение умиротворения и неразрывной связи человека с природой. В других текстах лес превращается в пространство мифологической магии, как в «Нимфах», где среди зеленых склонов появляются вакханки и дриады, а герой на мгновение ощущает себя свидетелем возрождения древних богов: «Воскрес! Воскрес Великий Пан!». Но лес у Тургенева бывает и мрачным, символизируя тоску, одиночество и тревогу. В «Без гнезда» человек уподобляется птице, тщетно ищущей укрытие: «Куда мне деться? Что предпринять? Я как одинокая птица без гнезда...».

А в стихотворении «Я шел среди высоких гор...» герой, окруженный красотой природы, осознает, что его сердце остается безучастным: «Дышало счастьем все кругом, но сердце не нуждалось в нем». Наконец, в «Разговоре» лес становится символом вечности, неподвластной человеку. Горы Финстерааргорн и Юнгфрау, как вечные стражи времени, равнодушно взирают на смену поколений: «Проходят тысячелетия — одна минута... Люди? Да; люди». Этот фрагмент отражает философский пессимизм Тургенева: природа независима от человека, его существование для нее незначительно, а ее красота неподвластна разрушительному влиянию времени. Таким образом, образ леса в «Стихотворениях в прозе» Тургенева выступает как ключевой символ, объединяющий в себе противоположные состояния души и мировоззренческие концепции. Он может быть и убежищем, и источником страха, и пространством мифа, и жестокой реальностью, и олицетворением вечности, и символом мимолетности бытия. Через этот образ Тургенев не только раскрывает внутренний мир своих героев, но и ставит вопросы о месте человека в мире, о соотношении реальности и воображения, о величии и равнодушии природы.

Литература

1. Тургенев И. С. Стихотворения в прозе // Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. — М.: Наука, 1968.
2. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. — Л.: Просвещение, 1972. — 274 с.
3. Бочаров С. Г. Тургенев и русская литература его времени. — М.: Наука, 1986. — 632 с.
4. Михайлов А. В. Природа в лирике Тургенева // Вопросы литературы. — 1980. — № 6.
5. Кожевников В. В. Философия природы в творчестве Тургенева. — М.: Литературоведение, 1996.
6. Черняк В. Д. Лес как символ в русской литературе XIX века // Вестник РАН. — 2005. — 105 с.

Leonov I. S.*State Institute of the Russian Language named after A. S. Pushkin***Fu Huirong***State Institute of the Russian Language named after A. S. Pushkin*

**THE THEMES AND POETICS OF I. S. TURGENEV'S CYCLE POEMS
IN PROSE**

Abstract: Ivan Sergeyevich Turgenev, one of the greatest masters of Russian prose, created stunningly beautiful and profound miniatures in his cycle Poems in Prose, reflecting his philosophical reflections on life, nature, and human existence. Among these works, the image of the forest holds a special place, acting not just as a background but as a full-fledged participant in the narrative. For Turgenev, the forest is simultaneously a place of solitude, mysticism, freedom, and melancholy. This article explores the various meanings the forest acquires in different Poems in Prose by the writer and the role it plays in the overall poetics of the cycle.

Keywords: Natural imagery, symbolism, philosophical lyricism, interconnection between nature and humans.

ОБ АСПЕКТАХ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОЛЬФАКТОРНЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЙ СУБЪЕКТА ПАРФЮМЕРНОЙ КРИТИКИ

Аннотация: парфюмерная критика представляет собой частную дискурсивную практику, отражающую публичную деятельность субъекта — перцептора, описывающего и оценивающего ароматические композиции. В данной статье отмечается важность описания перцепции аромата в парфюмерной критике, также стоит упомянуть о трех фундаментальных параметрах для презентации аромата: 1) интенсивность аромата; 2) характер аромата; 3) эмоционально-гедонистическую значимость, которые играют важную роль в вербальной репрезентации аромата в парфюмерной критике.

Ключевые слова: вербальная репрезентация аромата, лингвосенсорика, описание перцепции аромата, парфюмерная критика.

Парфюмерная критика представляет собой частную дискурсивную практику, отражающую публичную деятельность субъекта — перцептора, описывающего и оценивающего ароматические композиции. Основопологающей целью данной критической деятельности является оценка и передача комплекса субъективных перцептивных впечатлений, возникающих при взаимодействии критика с парфюмерным продуктом.

Таким образом, предмет парфюмерной критики имеет обширную область исследования, охватывающую множество аспектов, например, культурные, этнические, экономические, эстетические, гедонистические и другие аспекты, определяющие использование ароматических композиций в социуме и отдельными индивидами.

Например, в культурном аспекте изучение парфюмерной критики позволяет проследить эволюцию парфюмерного искусства в различных социокультурных контекстах и исторических периодах.

В эстетическом аспекте рассмотрение парфюмерной критики раскрывает глубинные характеристики данного вида художественного творчества, предоставляя возможность детального исследования в том числе многокомпонентности композиций, их сбалансированности и инновационных элементов в контексте парфюмерного искусства.

В экономическом измерении парфюмерная критика выступает значимым фактором в процессе принятия потребительских решений относительно приобретения парфюмерной продукции, что подчеркивает ее практическую значимость в контексте рыночных отношений, покупательского поведения и т. д.

Исходя из базового определения парфюмерной критики, можно считать, что данная критическая деятельность преимущественно концентрируется на исследовании взаимодействия между парфюмом, перцепторами и представляемыми ими сообщениями.

Аромат является ядерным компонентом парфюмерной продукции, а потому первостепенная задача парфюмерного критика заключается в интерпретации и передаче ольфакторной перцепции, поскольку аромат представляет собой некое химическое соединение, и исключительно посредством вербализации индивидуум способен транслировать свою ольфакторную импрессию другим субъектам с помощью языка/речи.

Ольфакторное восприятие представляет собой наиболее комплексную сенсорную систему среди всех пяти модальностей человеческого восприятия.

С физиологической точки зрения данный процесс включает в себя детекцию и анализ одорантных молекул в назальной полости, а с психологической перспективы он охватывает субъективное восприятие запаха человеком, что неразрывно связано с более широким спектром психологических репрезентаций, в том числе с языком, речью, сознанием, эмоциями, памятью и т. д.

Следовательно, ольфакторная перцепция аромата в дискурсе парфюмерной критики представляет собой многогранную систему взаимодействия физиологических и психологических (эмоциональных, когнитивных, речемыслительных и т. п.) компонентов.

Согласно научным представлениям, отраженным в [2; 3; 5; 6], при вербализации ароматов решающее значение имеют три параметра, определяющих аспекты оценки запахов: 1) интенсивность аромата; 2) его характер (специфические свойства); 3) эмоционально-гедонистическая значимость.

Интенсивность аромата — показатель, который относится к силе и стойкости аромата. У каждого парфюма имеется различная интенсивность, от легкой и свежей до насыщенной и глубокой. Примечательно, что в некоторых исследованиях, например [1; 3], отмечается, что если рассматривать запах с психофизической точки зрения, то в данных обонятельного критерия (ориг. data on olfactory criteria) «интенсивность аромата» — это первый признак, на который обращает внимание перцептор. Можно считать, что интенсивность аромата представляет собой важный элемент, который не может быть проигнорирован перцептором в процессе восприятия и вербализации аромата.

Характер аромата отражает индивидуальность, специфику построения композиции, состоящей из определенного набора ароматических нот, манеру, особенности технического задания и мастерство, присущие самому парфюмеру. Для описания характера аромата используют термин «ноты», который означает запахи душистых веществ, из которых он состоит. Обычно ноты классифицируют на двенадцать групп: цветочные, древесные, зеленые, цитрусовые, фруктовые и др. Данный аспект оценки аромата является достаточно обширным и зачастую сложно вербализуемым.

Эмоционально-гедонистическая значимость в парфюме представляет собой способность ароматов вызывать собственную позитивную или отрицательную эмоцию, а также удовольствие/отторжение со стороны перцептора. Это подтверждает, что во всех языках вербализация аромата в аспекте эмоционально-гедонистической значимости представляет собой как правило бинарную классификацию, которая «предполагает ментальный процесс идентификации, различающий положительные и отрицательные ценности» [4: 9].

Иными словами, используя данные три параметра, критик способен донести до адресата свои ольфакторные ощущения и задать направления в осмыслении ароматической композиции.

Например, представим два различных парфюма (P_1 и P_2), принадлежащих цветочно-розовому (от *роза*) семейству. Мы не можем визуально идентифицировать и объективно сопоставить качественные характеристики и дифференциальные признаки, определяющие специфику каждого из парфюмов. Тем не менее, применяя три фундаментальных параметра для презентации аромата, используемых субъектом парфюмерной критики, можно донести до реципиента существенные различия между P_1 и P_2 .

Например, критик дает описание про P_1 : *P_1 обладает легким [интенсивность аромата] ароматом розы [характер аромата]. Мне кажется, что я нахожусь в комнате, усыпанном розами, наполненном розами, и это так освежает!* [эмоционально-гедонистическая значимость]; в свою очередь P_2 описывается следующим образом: *Аромат розы [характер аромата] в P_2 достаточно резкий [интенсивность аромата]. Такое ощущение, что я нахожусь в комнате, где только что пролил флакон розового масла, и от него у меня кружится голова и тошнит* [эмоционально-гедонистическая значимость].

В итоге мы приходим к выводу о том, что, с одной стороны, с помощью трех фундаментальных параметров для презентации аромата субъект (критик) имеет возможность подробно представить дифференциальные характеристики между P_1 и P_2 и четко передать свои ольфакторные впечатления аудитории, а с другой — через описание восприятия P_1 и P_2 критик может повлиять на покупательское или какое-либо иное поведение адресатов. Таким образом, описание восприятия аромата играет важную роль в парфюмерной критике, так как оно является ключевым элементом для передачи ольфакторного впечатления самого критика и оценки источника ольфакторного отклика.

Литература

1. David S., Dubois D., Rouby C., Schaal B. L'expression des odeurs en français: analyse lexicale et représentation cognitive // *Intellectica* 24. 1997. — Pp. 51–83.
2. Glenn H. Shepard J. R. Chapter four botanics of desire: fragrance, healing and sexual attraction in two amazonian societies // *Words for odours: Language skills and cultural insights*. 2016. — Pp. 69–89.
3. Motte-Florac E. Chapter five “good” and “bad” odours in therapeutics: description and categorization // *Words for odours: Language skills and cultural insights*. 2016. — Pp. 89–117.
4. Schaal B., Wathélet O., Ferdenzi C. Les liens entre les odeurs et les émotions: contributions à une question transdisciplinaire // *In Odeurs et émotions. Le nez a ses raisons*. 2013. — Pp. 5–42.
5. Sicard G., Hamtat M. L., Tempere S., Moghrabi A. Chapter six what is the purpose of smell? // *Words for odours: Language skills and cultural insights*. 2016. — Pp. 118–132.
6. Wilson D. A., Stevenson J. *Learning to Smell: Olfactory Perception from Neurobiology to Behavior*. Baltimore. — United States: The Johns Hopkins University Press, 2006. — 309 p.

*Li M. C.**Katyshev P. A.**Pushkin State Russian Language Institute*

**ABOUT ASPECTS OF VERBALISATION OF PERFUME CRITICISM
SUBJECT'S OLFACTORY IMPRESSIONS**

Abstract: Perfume criticism is a private-discursive practice, a speech-thought and public activity. The purpose of this critical activity is to communicate and evaluate the complex of subjective perceptual impressions of the perfume critic. This paper points out the importance of describing the perception of fragrance in perfume criticism, also to mention the three fundamental parameters for fragrance presentation: 1) fragrance intensity; 2) fragrance character; 3) emotional and hedonic significance, which play an important role in the verbal representation of fragrance in perfume criticism.

Keywords: verbal representation of fragrance, linguosensorics, description of fragrance perception, perfume criticism.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация: в статье рассматривается применение метода проектов в обучении говорению на русском языке в китайских вузах, дается определение понятия «метод проектов», анализируется текущая ситуация с китайскими студентами, изучающими русский язык (в частности говорение), исследуются стратегии применения метода проектов, даются рекомендации для улучшения качества обучения.

Ключевые слова: метод проектов, устная речь, обучение говорению на русском языке, китайские студенты, речевая практика.

На фоне глобализации особенно важным является развитие устной русской речи как важного инструмента международного общения. Однако в китайских вузах преобладают традиционные методы преподавания, где обучение грамматике является главной основой учебного процесса, а обучению говорению на русском языке уделяется мало внимания, в результате чего студенты недостаточно формулируют коммуникативные навыки и затрудняются точно выражать свои мысли в реальной жизни.

В последние годы в области преподавания иностранных языков широко известен и применяется метод проектов, в основе которого лежит концепция обучения, ориентированная на учащегося, с упором на «Обучение на практике — Learning-by-doing». В результате разработки разнообразных учебных задач, приближенных к реальной жизни такой метод может дать студентам больше возможностей для развития навыков устной речи на русском языке, повысить интерес к обучению, укрепить способность к самостоятельному обучению и дух коллективной работы.

В связи с вышеизложенным, целью данной работы является изучение эффективных путей повышения уровня владения говорением у китайских студентов на основе метода проектов, чтобы предложить новые идеи для обучения РКИ.

Метод проектов — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), завершаемую вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом, который должен быть представлен учащимся на иностранном языке, так как главной целью обучения русскому языку как иностранному является развитие коммуникативной компетенции [2: 3]. Суть метода проектов, по мнению Е. С. Полат, заключается в стимулировании интереса учащихся к определенным проблемам и практическом применении полученных знаний через проектную деятельность [1]. Преподаватели могут ставить разнообразные задачи, имеющие практическое значение, в соответствии с содержанием учебника и ходом обучения, а также способностями учащихся,

540 | и направлять учащихся на использование русского языка в процессе решения реальных проблем.

Можно сказать, данный метод не только фокусируется на обучении языковым знаниям, но и делает акцент на практическом использовании знаний языка, что помогает стимулировать интерес студентов к обучению и улучшить их всестороннее владение языком. Для повышения эффективности обучения и лучшего использования метода проектов требуется анализ текущей ситуации с владением китайскими студентами устной речью на русском языке.

1. Слабая база

Большинство студентов слабо владеют устной русской речью, что выражается в недостаточном словарном запасе и плохом усвоении грамматики [4: 2]. Традиционное обучение сосредоточено на грамматике и чтении, при этом мало времени уделяется говорению, отсутствует систематическая подготовка, меньше возможностей для интерактивного общения в классе, очевидны недостатки в накоплении словарного запаса студентов, особенно в профессиональной лексике и повседневных фразах, что напрямую снижает их гибкость и точность устной речи.

2. Недостаточная способность к практическому применению русского языка

Студенты способны ответить на основные вопросы в классе или на экзамене, но, сталкиваясь с повседневным общением или профессиональными ситуациями, они часто проявляют сдержанность из-за того, что «не могут сказать то, что хотят сказать» или «боятся ошибиться», а их уровень устной речи намного ниже уровня чтения и письма. В рамках традиционной модели преподавания русского языка знакомство студентов с языком сводится в основном к аудиторным занятиям, а возможностей для практики вне аудитории часто не хватает.

Учитывая вышеупомянутое состояние владения китайскими студентами устной русской речью, на основе метода проектов мы предлагаем следующие стратегии применения.

1. Моделирование реальных ситуаций и коллективная работа

На основе метода проектов ключевым моментом для педагогов является создание сценариев из реальной жизни. С помощью заданий, связанных с повседневной жизнью учащихся, таких как поход по магазинам, заказ еды, планирование путешествия и т. д., преподаватели могут стимулировать реальные потребности учащихся в общении и повышать их учебную инициативу. При групповом сотрудничестве преподаватели должны помочь учащимся прояснить цели задания, распределить роли и побудить каждого участника активно работать над обсуждением и высказыванием. Благодаря взаимодействию и обратной связи учащиеся могут практиковать речь в аутентичной коммуникативной среде и совершенствовать свои навыки использования языка.

К примеру, на 4 уроке учебника «Новый Восток» (часть 3), который озаглавлен «путешествие», преподаватель может разделить класс на команды, каждой из которых

дается конкретное задание [3: 50]: составить и выполнить сценарий и представить план путешествия. По сценарию иностранный турист обращается в местное туристическое агентство с вопросом о путешествии, и ему необходимо составить обоснованный план поездки. Для выполнения поставленной задачи членам группы необходимо распределить работу между написанием сценария, подготовкой актеров (туристов, агентов и т. д.) и реквизита. На этапе составления сценария студенты должны использовать модели предложений, изученные на уроках «Что вас интересует? Я агент?..» и «Я бы хотела...» для разработки диалогов. В процессе репетиции преподаватель играет роль координатора, обеспечивая активность каждого студента, посещая каждую группу и оказывая необходимую языковую поддержку. По окончании выступления преподаватель организует классную оценку, поощряя студентов высказывать свои мнения, что еще больше расширяет возможности устной практики.

2. Использование мультимедийных ресурсов

Преподаватели могут эффективно использовать мультимедийные технологии для тщательного отбора видео-, аудио- и графических материалов, связанных с темой урока. Разрабатывая задания на аудирование, такие как прослушивание и пересказ, а также ролевые игры, они могут эффективно повышать мотивацию учащихся к обучению.

В качестве примера можно привести седьмой урок учебника «Новый Восток» (часть 3) по теме «Изучение иностранных языков», для предварительного изучения преподаватель может выбрать документальный фильм о студентах, изучающих русский язык, а затем в классе подвести студентов к обсуждению, задавая вопросы: «Что вы знаете о русском языке? Как он изменил нашу жизнь?». Такая форма занятий не только активизирует фоновые знания учащихся, но и позволяет им познакомиться с основной лексикой и моделями предложений данного раздела, например, русский язык, воздействие, трудности и т. д., что закладывает основу для последующих упражнений на аудирование и говорение. Далее преподаватель может показать серию коротких видеороликов о различных трудностях изучения языка, за каждым из которых следуют соответствующие вопросы для понимания на слух, например: «В чем преимущества и трудности изучения языка?». Студенты внимательно слушают, фиксируют ключевую информацию, а затем отвечают на русском языке, и в таком процессе эффективно оттачиваются навыки различения на слух и немедленного устного ответа. Наконец, на занятии по практике преподаватель может использовать мультимедийную проекцию для демонстрации картинок о преимуществах и трудностях изучения языка и попросить студентов поработать в парах, выбрать картинку и провести ролевую игру, в которой один участник будет играть роль «студента, изучающего русский язык», а другой — «журналиста» и будет вести диалог-интервью. Как пример:

Журналист: Можете ли вы рассказать нам о преимуществах изучения русского языка для вас? Сталкивались ли вы с какими-либо трудностями?

Студент: Конечно. Изучая русский язык, я узнал больше о России и ее культуре, включая литературу, музыку, искусство, русскую кухню, русские праздники, например, происхождение праздника Масленицы. Когда я начал учить буквы, мне было трудно и я часто путал русские буквы с английскими, например, «т» и «m».

3. Речевая практика

Когда преподаватели используют проектное обучение для развития коммуникативного навыка на русском языке, они должны тщательно разрабатывать проекты, тесно связанные с темой урока, и поощрять инициативу учащихся в исследовании и практике [4: 3]. Во время презентации проекта учащиеся получают возможность выразить свои мысли на русском языке перед одноклассниками, что способствует дальнейшему развитию беглости речи и уверенности в себе.

При обучении русскому языку по учебнику «Новый Восток» (часть 4, урок 10 «Человек и природа»), преподаватель может разработать проект «Зеленое будущее». Приступая к реализации проекта, преподаватель сначала предлагает учащимся провести групповую дискуссию по вопросу «Почему охрана окружающей среды важна?», чтобы стимулировать интерес учащихся к экологическим темам и их мышление. Затем каждой группе назначается конкретная экологическая проблема, например, сокращение использования пластика, поддержка возобновляемых источников энергии и т. д., и предлагается провести глубокое исследование и подготовить доклад на русском языке о степени серьезности проблемы, существующих решениях и своих инновационных идеях. На этапе реализации проекта студентам не только придется ознакомиться с большим количеством информации на русском языке, но и обсуждать и принимать решения с членами своей группы, что значительно расширит их возможности для речевой практики. Например, во время обсуждения стратегий по сокращению использования пластика учащиеся будут использовать такие выражения, как «сокращение пластиковых отходов», «использование многоразовых сумок», «поощрение вторичной переработки» и т. д. Они не только закрепляют лексику, но и улучшают беглость и точность устной речи. В результате проекта каждая группа должна провести презентацию на русском языке, подробно изложив содержание и итоги своего проекта на русском языке. Оценка проводится после выполнения учащимися заданий, и в основном она сосредоточена на полноте содержания отчета учащихся и правильности выражений, которые могут быть оценены преподавателем, самооценкой учащихся или взаимной оценкой групп.

В заключение следует отметить, что в традиционном обучении преподаватели по-прежнему сосредоточены на самостоятельном освоении учебной программы, пренебрегая взаимодействием с учащимися, что негативно сказывается на мотивации учащихся к обучению. Для того чтобы улучшить состояние учебного процесса по русскому языку, необходимо установить соответствующие учебные задания, основанные на потребностях учащихся, через создание аутентичных контекстных диалогов, сотрудничество на основе заданий, интеграцию мультимедийных ресурсов и проектное обучение. Студенты углубляют свои коммуникативные навыки на практике, а также повышают уверенность в себе и уровень владения русским языком. Благодаря постоянному совершенствованию стратегий обучения достигается оптимальный эффект от преподавания русского языка.

Литература

1. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Иностранные языки в школе. — № 2, 3. — 2000. — С. 3–10.
2. Филиппова В. М. Практические приемы реализации метода проектов в методике преподавания русского языка как иностранного // Педагогический журнал Башкортостана. — № 2 (75). — 2018. — С. 57–64.
3. Ши Тесян, Ван Фенин и др. Новый Восток. — П.: Издательство преподавания и исследования иностранных языков. — 201 с.
4. 杨尚臻. 基于任务型教学法提升初中生英语口语能力的路径 [D]. 外语教学与研究. — 2024.

Li Xueqi*The Pushkin State Russian Language Institute***ON THE APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING
RUSSIAN SPEAKING IN CHINESE UNIVERSITIES**

Abstract: The article focuses on the application of project method in teaching Russian speaking in Chinese universities, this article starts with the concept of project method, analyses the current situation of Chinese students' speaking ability in Russian, discusses the significance of project method and explores the strategies of applying project method in teaching speaking through teaching examples to provide recommendations to improve the quality of teaching.

Keywords: project method, oral language, Russian speaking training, Chinese students, speaking practice.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Аннотация: в данной статье анализируется семантическое варьирование фразеологических единиц в современном медиатексте. Рассматриваются различные механизмы изменения значений фразеологизмов в медиатекстах, включая лексическое расширение, сокращение компонентов, замену элементов, а также явления буквализации, двойной актуализации и контаминации. Особое внимание уделяется влиянию компонентной раздельнооформленности на семантическое варьирование. Кроме того, исследуются такие функции фразеологизмов, как экспрессивно-стилистическая оценка, привлечение внимания, усиление выразительности и экономия речевых усилий. Исследование показывает, что семантическое варьирование фразеологизмов способствует гибкости и адаптивности языка, создавая более динамичные и многослойные медиатексты.

Ключевые слова: семантическое варьирование, фразеологическая единица, медиатекст, функции фразеологических единиц, когнитивная лингвистика.

Русский язык — это динамичная, открытая система, которая постоянно развивается и эволюционирует, изменяясь под влиянием внутренних социальных преобразований и внешних факторов. Одним из ключевых аспектов языковой динамики является развитие фразеологии, которая активно реагирует на изменения в социальном и культурном контексте. Фразеологические единицы (ФЕ) составляют важную часть любого языка и имеют стабильную структуру и форму, однако со временем они подвергаются различным трансформациям, в том числе семантическим. Как отмечает А. В. Жуков, содержательные границы ФЕ менее четко очерчены по сравнению с обычными лексемами. ФЕ могут изменять свое значение в разных контекстах, переходя от одного смысла к другому, часто демонстрируя неопределенность, размытость и текучесть [2: 106–111].

Семантическое варьирование ФЕ является важным процессом в современном русском языке, особенно в медийной сфере, где язык постоянно обновляется и реагирует на интересы аудитории. Это явление связано с их адаптацией к запросам аудитории, стилистическим целям и изменяющимся реалиям. Проявление семантического варьирования можно объяснить несколькими факторами. Во-первых, индивидуально-авторскими преобразованиями ФЕ, когда журналисты преобразуют выражения для придания им нового смыслового акцента. Во-вторых, недостаточным знанием языковых норм отдельными носителями языка, что приводит к непониманию или неправильному употреблению ФЕ. В-третьих, подвижностью самих языковых норм, которые изменяются и влекут за собой изменение значений и форм фразеологических выражений [7: 93]. Цель настоящего исследования — проанализировать особенности семантического варьирования ФЕ в современных медийных текстах,

с акцентом на исследование механизмов этих изменений, а также функций и факторов, их формирующих.

В медийных текстах часто встречаются явления семантического варьирования ФЕ, такие как **расширение, сокращение или замена компонентов**. Например, в статье *«Через пень-льготу: Почему государственные деньги медленно доходят до бизнеса»* (Комсомольская правда, 13.05.2022) используется трансформация ФЕ «*через пень-колоду*», что означает преодоление трудностей, при этом замена компонента «колоду» на «льготу» придает выражению новый смысл, акцентируя внимание на медленном процессе оформления льготных условий. В статье *«Ход индийским слоном»* (Аргументы и факты, 08.06.2022). ФЕ «*ход конем*» (о решительном шаге, предпринимаемом в крайнем случае для достижения успеха) компонентный состав расширяется за счет замены лексемы «коня» на индийского слона, что сделало выражение более образным и ироничным. В статье *«Как рыба об мед. В столице в самом разгаре фестиваль даров моря»* (Аргументы и факты, 01.06.2022) происходит усечение ФЕ «*биться как рыба об лед*» (бесплодно, безрезультатно добиваться чего-либо), где выпадает глагол «биться», а компонент «лед» заменен на «мед», что придает выражению новый смысл, который подчеркивает неудачные и бесплодные усилия. Из этого следует, что «вариантность лексического состава фразем — яркое проявление динамики единиц лексического и фразеологического уровней в синхронии, их функционально-семантического взаимовлияния, вследствие чего происходит коммуникативно обусловленное усовершенствование фразеологической системы и ее развитие» [1: 41].

Кроме упомянутых выше, в медийных текстах часто встречаются следующие виды семантического варьирования ФЕ. **Буквализация** значения ФЕ — это процесс, при котором на первый план выходит прямое значение выражения, часто противопоставленное фразеологическому значению оборота. Например: *«Ярославль: жизнь бьет ключом, по голове. Во время ссоры во дворе дома на улице Ветеранов мужчина 1982 года рождения гаечным ключом избил своего более молодого оппонента 1987 года рождения»* (Московский комсомолец, 28.11.2020). Здесь ФЕ «*жизнь бьет ключом. И все по голове*» (жизнь полна трудностей и неприятностей) используется в буквальном смысле. **Двойная актуализация** — это совмещение фразеологического значения оборота и его образной основы и/или внутренней формы [6: 38]. Этот прием совмещения фразеологического и буквального семантических планов хорошо иллюстрируется примером: *«Говорят, первый блин комом, а у меня все сто блинов были комом»* (Труд-7, 20.07.2010). В этом случае сохраняется как фразеологическое, так и буквальное значение. Явление **контаминация** заключается в смешении двух самостоятельных фразеологических единиц на основе их семантико-звуковой близости. Это объединение частей двух или более фразеологических единиц, при котором один из фразеологизмов теряет компонент [5: 100]. Например: *«У Москвы сейчас и без Додона забот по горло: ковид, Белоруссия и Южный Кавказ»* (Московский комсомолец, 16.11.2020). В данном случае соединяются выражения «*по горло в заботах*» и «*по горло в чем-то*», создавая новый смысл.

Компонентная раздельнооформленность (сверхсловность) ФЕ определяет вероятность их семантической вариативности. Общий смысл ФЕ можно вывести через понимание и анализ его составляющих. Для некоторых ФЕ общий смысл тесно связан с семантикой их компонентов. Такие ФЕ называются семантически делимыми, например,

546 | фразеологические сочетания и выражения. Их значение может быть выведено из их составляющих, и исследования подтверждают, что такие ФЕ часто подвергаются семантическим изменениям в медиатекстах. С развитием когнитивной психологии и когнитивной лингвистики в середине XX века исследователи пришли к выводу, что многие ФЕ имеют метафорическую основу. Семантика фразеологических единств не может быть выведена исключительно через буквальное значение компонентов, а основывается на концептуальной метафоре, устанавливающей связь между буквальным и риторическим значением ФЕ. Их значение не всегда очевидно, а передается через метафору, раскрывая более глубокий смысл. На основе этого можно заметить, что многие ФЕ существуют в форме фразеологических групп. Эти группы ФЕ имеют схожие концептуальные метафорические основания, которые можно анализировать с точки зрения семантики, поэтому такие ФЕ активно подвергаются семантическим изменениям в медиатекстах. Следовательно, чем выше компонентная раздельно-оформленность ФЕ, тем больше вероятность его семантической вариативности.

В медийных текстах активно используются ФЕ, подвергшиеся семантическому варьированию, что позволяет им выполнять несколько ключевых функций. Во-первых, они привлекают внимание читателя, создавая яркие образы и нарушая привычные нормы языка, что связано с аттрактивной функцией [5: 98]. Используя фоновое знание читателя о фиксированных выражениях, автор, подвергая ФЕ семантическому варьированию, привлекает дополнительное внимание — читатель невольно замечает несоответствие структуры ее исходной форме. Семантическое варьирование также позволяет ФЕ гибко адаптироваться к контексту, усиливая их выразительность и создавая более динамичный и многослойный текст. Во-вторых, эти ФЕ выполняют экспрессивно-стилистическую функцию, придавая тексту яркость и запоминаемость, а также усиливая его эмоциональную насыщенность и глубину. В-третьих, они выполняют оценочно-экспрессивную функцию, предоставляя журналистам возможность влиять на эмоциональное восприятие и отношение читателя к обсуждаемой проблеме: «Отправитель языковых знаков не просто передает информацию. Он заинтересован в том, чтобы вызвать определенную реакцию, определенные чувства у получателя» [3: 16]. Кроме того, семантическое варьирование ФЕ способствует экономии речевых усилий [4: 9], позволяя использовать уже существующие конструкции для передачи значимых смыслов и усиливая их воздействие на читателя.

Таким образом, семантическое варьирование ФЕ в медиатекстах играет ключевую роль в существующей динамике языка. Оно способствует адаптации языка к меняющимся условиям, усиливает выразительность и функциональность текста, придавая ФЕ новые смысловые оттенки и эффективно передавая информацию. В то же время семантическое варьирование обратно пропорционально степени разделимости компонентов ФЕ.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в системе современного русского языка. — Волгоград: Перемена, 1993. — 147 с.
2. Жуков А. В., Жуков К. А. Семантика неопределенности (О словах и фразеологизмах с размытым и широким значением) // Вестник НовГ У. Сер.: Гуманитарные науки. — 2003. — № 25. — С. 106–111.

3. Клаус Г. Сила слова. Гносеологический и прагматический анализ языка. — М.: Прогресс, 1967. — 137 с.
4. Кузьмина Н. А., Абросимова Е. А. Активные процессы в русском языке и коммуникации новейшего времени / Н. А. Кузьмина, Е. А. Абросимова. — 2-е издание, стереотипное. — М.: ФЛИНТА, 2015. — 256 с.
5. Куранова Т. П. Способы трансформации фразеологических единиц в современных газетных заголовках (на материале печатных изданий «Аргументы и факты», «Правда») / Т. П. Куранова // Верхневолжский филологический вестник. — 2023. — № 2 (33). — С. 97–105.
6. Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Проблемы фразеологической семантизации преобразованных фразеологизмов / Фразеологизм и его лексикографическая разработка. — Минск: Наука и техника, 1987. — С. 36–40.
7. Молотков А. И. Некоторые особенности употребления фразеологизмов в современном русском языке. — М.: Наука, 1966. — 110 с.

Li Shuai

Pushkin State Russian Language Institute

SEMANTIC VARIATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN CONTEMPORARY MEDIA TEXTS

Abstract: This article examines the semantic variation of phraseological units in contemporary media texts, focusing on mechanisms such as lexical expansion, component reduction, element substitution, literalization, double actualization, and contamination. It highlights the role of component separability in these variations and explores their functions, including expressiveness, attention attraction, and speech economy. The study demonstrates that semantic variation enhances linguistic adaptability, making media texts more dynamic and multilayered.

Keywords: semantic variation, phraseological unit, media text, functions of phraseological units, cognitive linguistics.

ДИДЖИТАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ИНТЕГРАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: в статье рассматриваются современные тенденции в преподавании русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования. Особое внимание уделяется использованию искусственного интеллекта, иммерсивных технологий и принципов микрообучения для развития языковой компетенции и повышения вовлеченности обучающихся. Анализируется их потенциал, ограничения и способы применения, включая автоматизацию проверки письменных работ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, искусственный интеллект, цифровизация образования, микрообучение, иммерсивные технологии.

Использование искусственного интеллекта, иммерсивных технологий, обращение к принципам микрообучения и геймификации открывает новые возможности для формирования языковой компетенции, расширения дидактических средств обучения и повышения вовлеченности обучающихся. Однако практическое применение этих методов сопряжено с рядом методических и технических ограничений, в связи с чем в данной работе подвергаются анализу основные тенденции в обучении русскому языку как иностранному, их потенциал и ограничения, а также рассматриваются примеры их применения в различных образовательных ситуациях.

Использование искусственного интеллекта в учебном процессе по иностранному языку способствует автоматизации ряда процессов. Например, системы, использующие искусственный интеллект, могут анализировать письменные работы студентов, не только автоматически выявляя грамматические и орфографические ошибки, но и предлагая пояснения, способствующие их корректировке. Кроме того, способности нейросетей могут быть использованы для улучшения навыков аудирования студентов. Системы могут адаптировать аудиоматериалы, предлагая записи с различной скоростью речи в зависимости от уровня знаний обучающегося: студент может начать с замедленной речи и постепенно переходить к более сложным аудиофайлам с естественной скоростью речи.

Однако использование искусственного интеллекта в обучении РКИ также имеет свои ограничения. Одним из основных недостатков является проблема учета контекста в автоматических системах, например, при проверке письменных работ. Современные нейротехнологии не всегда могут точно интерпретировать контекст, его стиливые особенности. В русском языке существует множество выражений и конструкций, которые могут быть грамматически правильными в одном контексте, но ошибочными в другом. Также студент может использовать в своем сочинении элементы юмора или иронии, но система не способна учитывать эти аспекты, что приводит к ошибочным рекомендациям по исправлению текста и искажает его смысл. Искусственный интеллект может выполнять автоматическую проверку письменных работ, выявляя

грамматические и орфографические ошибки, но преподаватель, безусловно, должен осуществлять окончательную проверку.

По мнению А. В. Федосеевой, в последнее время серьезно возросла значимость письменной коммуникации как на родном, так и на иностранных языках [4:132]. Так, в ходе изучения русского языка как иностранного, обучающиеся выполняют различные виды письменных работ, которые помогают развивать аналитические, творческие и исследовательские навыки. К ним относятся и эссе — прозаическое сочинение свободной композиции, в котором автор выражает личные впечатления и соображения по конкретному поводу или проблеме, обосновывая свою точку зрения с помощью аргументов и примеров. В качестве примера анализа текста с помощью искусственного интеллекта приведем фрагмент эссе студента, владеющего русским языком на уровне А2.

Авторский текст студента (здесь и далее текст приводится без изменений, но с согласия авторов): *«На мой взгляд, идеальная семья должна быть счастливой и дружной. В этом семье все члены всегда помогают друг другу и живут весело и дружно. С детства у меня счастливой и дружная семья. У меня хорошие родители, хотя иногда строгие, но они всегда любят меня. И у меня милая старшая сестра, кто часто играет со мной и помогает мне вовремя. Она, в прямом смысле слова, самая хорошая сестра в мире. Как мой отец сказал, без милых животных в семье — без радости. Поэтому у нас есть собака».*

Данный текст был проверен нейросетью ChatGPT, созданной компанией OpenAI, представляем исправленный вариант: *«На мой взгляд, идеальная семья должна быть счастливой и дружной. В этой семье все члены всегда помогают друг другу и живут весело и дружно. С детства у меня счастливой и дружная семья. У меня хорошие родители, хотя иногда строгие, но они всегда любят меня. И у меня милая старшая сестра, которая часто играет со мной и помогает мне вовремя. Она, в прямом смысле слова, самая лучшая сестра в мире. Как мой отец сказал, без милых животных в семье нет радости. Поэтому у нас есть собака».*

Как можно увидеть, система исправила падеж прилагательного в конструкции «семья должна быть счастливой», изменила род местоимения в конструкции «в этой семье», привела правильную форму выражения «помогать друг другу», осуществила замену местоимения «кто» на «которая» (что стилистически более уместно в данном контексте), исправила орфографические ошибки. Однако выражение «самая хорошая сестра» было ошибочно исправлено на «самая лучшая сестра», что является грубым нарушением грамматических норм.

Рассмотрим другой пример. Текст студента: *«Знаете ли вы, где в мире чаще всего вспыхивают ссоры? Догадайтесь минуту, пожалуйста. В больнице? В школе? А результат по данным одного социологического опроса неожиданен: это в доме. Очевидно, семья самая теплая и безопасная гавань, но даже в самых близких семьях неизбежно возникает ряд противоречий и проблем. Как их решить?»*

Вариант, предложенный искусственным интеллектом: *«Знаете ли вы, где в мире чаще всего вспыхивают ссоры? Подумайте минуту, пожалуйста. В больнице? В школе? А результат, по данным одного социологического опроса, неожиданен: это дома. Очевидно, семья — самая теплая и безопасная гавань, но даже в самых близких семьях неизбежно возникает ряд противоречий и проблем. Как их решить?»*

Как мы видим, нейросеть исправила орфографические («бесопасная» — «безопасная») и грамматические ошибки («это в доме» — «это дома»), подобрала более корректное с точки зрения лексического значения, грамматического оформления и речевой сочетаемости слово («догадайтесь» — «подумайте»). Однако ошибку, связанную с построением предложения, он не предложил исправить. По нашему мнению, более корректно построить предложение следующим образом: «А результат одного социологического опроса оказался неожиданным/неожиданен».

Очередным набирающим популярность трендом современного образования является микрообучение (microlearning). Микрообучение представляет собой методику, основанную на предъявлении учебного материала небольшими, логически завершенными фрагментами, что позволяет обучающимся усваивать новые знания в короткие промежутки времени. В контексте обучения русскому языку как иностранному этот подход особенно эффективен для студентов, совмещающих изучение языка с работой или другими видами академической активности. Разделение материала на небольшие модули способствует эффективному запоминанию, а высокая частотность коротких упражнений повышает вероятность долгосрочного закрепления полученных знаний. Микрообучение может быть реализовано в различных форматах, включая интерактивные модули, микровидеоролики, мини-кейсы, тестовые задания и др.

С точки зрения интеграции в образовательные процессы микрообучение может существовать в трех основных формах, каждая из которых определяет степень его включенности в систему обучения. Выделяется независимое, параллельное и интегрированное микрообучение [3: 247].

Независимое микрообучение представляет собой автономные учебные модули, не связанные с основной образовательной программой, и используется для самообразования или профессионального развития. Параллельное микрообучение дополняет традиционные курсы, предоставляя вспомогательные материалы, такие как видеоуроки или тесты, для углубленного изучения тем. Интегрированное микрообучение встроено в образовательный процесс, применяясь в модульном и смешанном обучении, где краткие обучающие элементы логично вписываются в структуру курса, повышая его эффективность и гибкость.

Эффективность микрообучения значительно возрастает, когда оно является частью целостного учебного процесса. Вне системного образовательного подхода оно может привести к фрагментарному усвоению материала и ограниченной глубине знаний. Включение микрообучения в более широкую образовательную стратегию способствует формированию целостных компетенций, помогая связывать отдельные информационные блоки, формируя единую структуру знаний.

Примерами обучающих платформ, реализующих концепцию микрообучения, служит **Duolingo** [1] и **Busuu** [2].

Duolingo предлагает изучение русского языка через игровые механики. Учебный процесс строится на прохождении коротких интерактивных уроков, содержащих упражнения на чтение, письмо, аудирование, перевод. Ключевые элементы микрообучения в **Duolingo** включают фрагментированную подачу материала (уроки состоят из небольших упражнений, что снижает когнитивную нагрузку); повторение с определенными временными интервалами (система автоматически предлагает повторять ранее изученный материал для закрепления знаний); мотивационные

механики (внутренняя система достижений, наград и ежедневных целей призвана способствовать регулярности обучения). Однако платформа не обеспечивает достаточной глубины изучения грамматики и развития навыков свободного общения, не предоставляет теоретические комментарии, поэтому использование данного ресурса целесообразно в сочетании с другими методами обучения.

Busuu представляет собой платформу, реализующую комбинированный подход к микрообучению, сочетая краткие теоретические образовательные модули с возможностью практического применения языка. Важной особенностью платформы является возможность получения обратной связи от носителей языка, что может способствовать более эффективному усвоению языковых конструкций и улучшению коммуникативных навыков. Дополнительно система предлагает персонализированные рекомендации, адаптируя содержание заданий к уровню подготовки пользователя. Таким образом, **Busuu** обеспечивает баланс между компактностью учебных блоков и их прикладной ценностью. Однако зависимость от обратной связи носителей языка ограничивает автономность процесса обучения.

При обучении РКИ преподаватель может использовать микрообучение для закрепления новой лексики. Например, в ходе изучения темы «Глаголы движения» студентам предлагается интерактивное задание: за пять минут они должны соотнести представленные на экране иллюстрации с правильными глагольными конструкциями («идти в университет», «ехать на автобусе»). Такой формат способствует быстрому усвоению материала и формированию базовых навыков его использования.

Помимо аудиторных занятий, микрообучение можно применять во внеурочной деятельности. Например, с помощью специализированных приложений и ресурсов студенты могут выполнять небольшие задания на проверку правильности использования предлогов или окончаний существительных, которые занимают не более 5–10 минут. Такой подход позволяет учащимся регулярно практиковаться даже в условиях ограниченного времени, что особенно важно при изучении грамматической структуры русского языка.

Несмотря на наличие вышеперечисленных преимуществ, микрообучение также имеет и ряд ограничений. Прежде всего, как было сказано выше, данный метод не всегда позволяет глубоко прорабатывать сложные языковые явления, требующие детального анализа. Например, студент, используя микрообучение, может быстро запомнить значение приставок и основные формы глаголов движения, но без более глубокого анализа он не сможет освоить тонкости их употребления в переносном значении («входить в курс дела», «выходить из положения»). Для полного усвоения подобных тем требуется более продолжительная работа с текстами и контекстами, что выходит за рамки микрообучения.

Таким образом, микрообучение является полезным инструментом для изучения базовых грамматических и лексических структур в РКИ, однако его эффективность ограничена, когда речь идет о формировании продвинутых языковых навыков. А искусственный интеллект может стать полезным инструментом в обучении иностранным языкам, однако его использование требует осознанного подхода, поскольку автоматизированные системы не всегда могут учитывать контекст и стилистические особенности языка, что в очередной раз подчеркивает важность роли преподавателя в учебном процессе.

Литература

1. Duolingo [Электронный ресурс]. — URL: <https://ru.duolingo.com> (дата обращения: 10.03.2025).
2. Busuu [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.busuu.com/dashboard/timeline> (дата обращения: 11.03.2025).
3. Золотухин С. А. Микрообучение как центральная концепция электронного обучения / Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2020. — № 4 (56). — С. 246–250.
4. Федосеева А. В. Развитие навыков письменной речи у вьетнамских стажеров на занятиях по русскому языку как иностранному (уровни А2–В1) / Актуальные проблемы преподавания РКИ: Сборник трудов Международной научно-практической и научно-методической конференции, Петрозаводск, 21–23 сентября 2023 года. — Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2024. — С. 132–138.

Livinskaya A. O.

Pushkin State Russian Language Institute

**DIGITALIZATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
INTEGRATION OF INNOVATIVE TOOLS
INTO THE EDUCATIONAL PROCESS**

Abstract: The article examines current trends in teaching Russian as a foreign language in the context of digitalization of education. Special attention is paid to the use of artificial intelligence, immersion technologies, and micro-learning principles to develop language competence and increase student engagement. Their potential, limitations and ways of application are analyzed, including automation of verification of written works.

Keywords: Russian as a foreign language, artificial intelligence, digitalization of education, micro-education, immersive technologies.

ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: как воспитать нравственную личность сегодня? Как остаться ребенком во взрослом мире Интернета? Литература как школьный предмет, формирующий личность, поможет ребенку в этом, если использовать в качестве примеров реальных жизненных ситуаций классические произведения, где герои учат разбираться во взаимоотношениях друзей, мужчины и женщины, родителей и детей; учат понимать, что такое милосердие, чинопочитание, любовь, самостоятельность, честь и долг. Также могут помочь и родители, приходящие на урок литературы и принимающие участие в нем.

Ключевые слова: литература, нравственные ценности, родители, смысл урока, воспитание личности, театр.

В настоящее время мы говорим по-другому. В нашей речи появилось много слов, обозначающих понятия и явления, которые появились совсем недавно. Их употребляют и взрослые, и дети, следовательно, все мы стали жить по-другому. Язык отражает нашу жизнь, как зеркало.

«Щи да каша — пища наша» — это совсем уже не наша еда. Мы пьем смузи, делаем салаты из авокадо, готовим пасту альденте; роллы и суши стали популярнее пиццы; соусы терияки, песто, наршараб, мисо-паста становятся привычными, как некогда майонез. Можно провести целое исследование изменения нашей с вами еды. Мы уже не только закатываем банки с соленьями и вареньями, а вакуумируем, замораживаем, сушим. Вместе с маринованными помидорами у большинства в подвале есть также вяленые и сушеные томаты. А ведь мы — то, что мы едим.

Также в доме у многих появились роботы-пылесосы, отпариватели вместо утюга, умные колонки, умные телевизоры, умные кофемолки, гаджеты-мельницы для перца и т. д. Понятие «расхламление» сейчас знакомо каждому и на устах у всех. Интересно, что существует и профессия «организатор пространства» в доме, и каждый может воспользоваться его услугами, чтобы с помощью различных инструментов оптимизировать устройство дома или квартиры: например, подобрать не привычные ранее шкафы, а системы хранения. Стилизация пространства для подготовки к продаже (хоумстейджинг) — крайне выгодный новый бизнес. Наш быт стал сложнее, он стал другим.

Так, мы живем по-другому, следовательно, и мыслим по-другому. Более того, сейчас мы пишем по-другому: не пишем, а постим, репостим, делаем кросспостинг... И учиться тоже, следовательно, должны по-другому.

Чтение книг перестало быть привычным. Мир детства уже не ассоциируется с миром особого детского кино. Сейчас дети смотрят те же фильмы, что и взрослые. Можно заключить, что мыслят они тоже иначе, что демонстрируется их пониманием взрослых классических произведений. Учитель русского языка и литературы это отчетливо видит на уроках.

На наш взгляд, сейчас дети становятся сложнее и развитее в плане сообразительности. Они понимают литературные произведения глубже предыдущих учеников. «Дубровского» — повесть А. С. Пушкина они понимают и принимают через призму психологии отношений двух друзей, а затем врагов. Они очень хорошо понимают, что Андрей Дубровский чувствует унижение, обиду, переживает сильный стресс и испытывает полную беспомощность от жестокости бывшего друга. Однако в то же время они понимают, что чувствует Троекуров и даже сочувствуют ему, потому что он остался одинок, и никто не может теперь быть с ним на равных, критиковать его. Ученики сейчас сопереживают всем героям. Они чувствуют всю отвратительность «тонкого» в рассказе А. П. Чехова «Толстый и тонкий», понимают, почему «поморщился» «толстый». «Какое счастье уважать людей!», — считают и шестиклассники вместе с доктором Чеховым.

Восьмиклассники в свою очередь прекрасно разбираются в перипетиях отношений Аси и героя из «Аси» И. С. Тургенева. Это классическое произведение, поднимающее актуальные проблемы, которое необходимо прочесть каждому школьнику, чтобы обрести способности тоньше понимать другого и не требовать невозможного. Анализ психологизма ситуации даже заставил некоторых учеников поменять свое мнение относительно отношений между мужчиной и женщиной, а также относительно поведения в отношениях современных молодых людей.

Дети сейчас — хорошие психологи: они многого не знают, но они много чувствуют, поэтому не нужно бояться с ними спорить, но нужно принимать их мнение, а также приводить аргументы в пользу той или иной точки зрения. Однако не только учитель должен аргументировать свою позицию, но и каждый ученик может убеждать в правомерности своего мнения с привлечением аргументов.

Преподавание литературы важно в любую эпоху. Работая преподавателем с советских времен, могу сказать, что именно сегодня литература как школьный предмет имеет очень важное значение, ведь, на наш взгляд, чтение сейчас стало немодным, непривычным занятием. Однако детям по-прежнему очень важно учиться разбираться в себе, в отношениях с другими, в информационном потоке. Как и с помощью чего можно это сделать?

Классическая литература проверена временем. Мной для проведения урока используются приемы известного педагога по литературе из Петербурга Е. Н. Ильина. Он считал, что необходимо исходить от опыта личности — к анализу художественного произведения, а от него — к книге. Наиболее эффективными приемами нам представляются привлечение детали, вопроса, проблемы.

Деталь — механизм привлечения внимания к биографии писателя (например, собаки и обезьянка Марь Иванна А. И. Куприна), его личности. Также деталь предстает как яркий эмоциональный момент произведения (почему поморщился «толстый» в рассказе А. П. Чехова «Толстый и тонкий»). Чтобы усилить эмоции от контраста в поведении героя «тонкого», может происходить инсценировка фрагмента в классе. Дети чутко реагируют на контрасты, прекрасно понимают и тонко чувствуют в этот момент, что происходит с «толстым». Они анализируют все происходящее и запоминают всю «мерзость» и «гадость» чинопочитания.

Вопросы как приемы проведения урока адресуются ученикам данного класса, исходя из их общего уровня развития, понимания текста и затронутых проблем.

Вопрос должен быть актуален и даже лично значим. Содержание «Дубровского» или «Капитанской дочки» А. С. Пушкина можно соотнести с личными переживаниями подростков в дружбе, отношениях с родителями, любовью и ее зарождением в понимании именно современных детей. Поведение Гринёва Петр, играющего в бильярд с офицером Зуриным, только-только уехав из родного дома, не имея опыта взаимоотношений в другими людьми, кроме его близких, которые его любят, близко и понятно всем подросткам, которые планируют уезжать из дома. Искушение опытными взрослыми, стремление казаться самостоятельными, бесшабашность и муки совести (что скажут родители?) — все это затрагивает жизни подростков сейчас.

Обратимся к анализу проблемы как к эффективному приему проведения урока литературы. Происходит диалог, инициируемый учителем, между автором произведения в виде его текста, к которому постоянно обращаются, и учениками, которые высказывают собственное мнение, ищут в тексте ответ на волнующий вопрос, заданный учителем, спорят, обсуждают, и в ходе коллективного обсуждения, решается проблема. Важно, что анализируемая проблема для многих учащихся — лично значимая, поэтому она обсуждается горячо и от души. Задействуются и чувства, и душа, и в результате совместной творческой деятельности происходит развитие личности и ее нравственного потенциала на уроке литературы.

Смыслом урока становится дискуссия или размышление, которые являются поиском ответов на вопрос, в ходе урока осмысливается проблема путем обсуждения возможных путей ее решения.

Важным аспектом в изучении произведений является их актуальность и значимость для конкретной аудитории школьников, поэтому для привлечения их внимания к проблеме эффективным становится привлечение также родителей. Так, в нашем случае родители активно участвовали в итоговом уроке по комедии Н. В. Гоголя «Ревизор», выступая от имени родителей Хлестакова, объясняя, почему воспитался такой «дурной» сын, что привело к этому и как можно было этого избежать. Насколько это актуально сейчас? Как воспитывать сейчас, чтобы воспитать высоконравственного сына, дочь, человека в целом? Как думают мамы? Как думают папы? Что думают дети?

Получается важный и для детей, и для самих родителей важный разговор. При чем очень важный аспект диалога — услышать мнение не только своих родителей (как это бывает в семье), но и других, родителей своих одноклассников, не по телефону, а в реальном времени. В то же время родителям важно услышать и «увидеть» своих детей в среде сверстников, сравнить, сделать какие-то выводы об их мышлении и поведении. Так, получается образовательная среда, где единомышленники решают злободневные актуальные насущные проблемы, которые важны для всех участников образовательных отношений, а не только для педагога.

В рамках образовательной практики «Семья — образование» родители являются участниками многих событий в школе, в том числе уроков литературы и театральных спектаклей, которые затрагивают именно вопросы воспитания.

«Недоросль» Д. И. Фонвизина — прекрасная почва для совместного творчества педагога, родителей и учащихся в театральном спектакле. Митрофан сейчас — очень актуальный персонаж. В наше время в обществе большое количество мам и бабушек, без отцов воспитывающих своих сыновей и внуков, как умеют, балуя изо всех сил. В таком случае вырастают чистые Митрофаны! Так, когда на семинаре для взрослых

556 | мы предлагаем обсуждение спектакля, это вызывает эмоциональную реакцию, демонстрирующую, что такое воспитание очевидно приводит к пагубным последствиям, так воспитывать нельзя. Но почему-то все равно воспитывают! Растет поколение Митрофанов, к большому сожалению...

Таким образом, воспитание литературой как школьным предметом и театральными постановками по классическим произведениям как его элементом — мощное и эффективное воспитывающее средство не только для учащихся и педагогов, но и, прежде всего, для родителей, поскольку воспитание начинается в семье.

Литература

1. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. — М.: Педагогика, 1991. — 250 с.
2. Ильин Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. — М.: Педагогика, 1985. — 112 с.
3. Ильин Е. Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника / Е. Н. Ильин. — М.: Просвещение, 1988. — 223 с.
4. Современные методы обучения [Электронный ресурс] // PPT-Online. — 2023. — URL: <https://ppt-online.org/469989> (дата обращения: 09.03.2025).
5. Современные педагогические технологии в образовании [Электронный ресурс] // Psyvision.ru. — URL: <https://psyvision.ru/uchebnye-materialy/pedagogika/43-ped-tech20/490-ped-tech13> (дата обращения: 10.03.2025).

Lobova I. V.

Anninskaya Secondary school № 6

LITERATURE AT SCHOOL AS A SUBJECT OF EDUCATION

Abstract: How to raise a moral personality today? How to stay a child in the adult world of the Internet? Literature as a school subject that forms a personality will help a child in this if we use classical works as examples of real-life situations, where the characters teach to understand the relationships of friends, men and women, parents and children; teaches them to understand what charity, respect, love, independence, honor and duty are. Parents who come to a literature lesson and take part in its course can also help.

Keywords: literature, moral values, parents, the meaning of the lesson, personal education, theater.

М. П. ПОГОДИН О СВЯТЫХ КИРИЛЛЕ И МЕФОДИИ

Аннотация: проанализированы труды М. П. Погодина о жизни и деятельности Кирилла и Мефодия, славянских учителей. М. П. Погодин стоит у истоков почитания их как равноапостольных святых. Он является составителем «Кирилло-Мефодиевского сборника» (1865), куда вошли статьи А. В. Горского, Ф. И. Буслаева, С. А. Соболевского, И. С. Аксакова и др. Погодин способствовал межславянскому научному диалогу (переводом «Граматики» Добровского, исследованием о Кирилле и Мефодии, организацией Славянского съезда (1867)).

Ключевые слова: история русской науки, М. П. Погодин, межславянский научный диалог, Кирилл и Мефодий, история русской культуры, русская литература XIX века.

В 2025 году мы отмечаем 225-летний юбилей выдающегося русского историка, ученого, издателя, собирателя и хранителя русских древностей Михаила Петровича Погодина (1800–1875), который внес значительный вклад в историческую науку, а также воспитал целую плеяду выдающихся ученых и литературных деятелей, среди которых С. П. Шевырев, Ф. И. Буслаев, А. А. Фет и др.

В связи с очередным празднованием Дня славянской письменности хотелось бы напомнить, что стараниями М. П. Погодина Кирилл и Мефодий стали почитаемыми равноапостольными святыми. В честь празднования в 1862 году Тысячелетия славянской грамотности он написал воззвание «К славянам» [5], которое потом вошло в посмертно изданный сборник «Собрание статей, писем и речей по поводу славянского вопроса» (1878), а также было издано с комментариями в книге «Вечное начало. Русский дух» (2011) [4]. Не будем подробно останавливаться на всех статьях и речах по славянскому вопросу, а также на Славянском съезде 1867 года, который был созван Погодиным для того, чтобы объединить усилия ученых всего славянского мира в изучении русской истории и древней русской культуры. Однако мы сосредоточимся на исследованиях Погодина о Кирилле и Мефодии и «Кирилло-Мефодиевском сборнике» [2; 5–7], которые стали важной вехой в исторической и литературной науке.

В речи «К славянам» Погодин говорит: «Мы, восточные, должны начинать нашу историю именно с апостольской деятельности бессмертных братьев, изобретших нашу азбуку, и возвестивших нам Слово Божие на родном языке, между тем как прочие осуждены были долго слышать Его не слышать и видяще не разуметь» [5: 1]. И при этом вопрошает, где же надлежит праздновать этот славный праздник: в Царьграде ли, где Кирилл и Мефодий получили образование; в Болгарии ли, где началось благовествование; в Москве ли, которая приняла это священное наследие; в Брно, Праге или Кракове, где теперь всюду латинский язык; в Вене или Берлине, где празднование могут разогнать пушками; в Париже или Лондоне?.. «Бедные славяне! — восклицает Погодин, — вас чуть ли не сто миллионов; пол-Европы занимаете вы даже теперь под своим поселением, а прежде рассыпаны были везде, по всему ее пространству,

до крайних пределов; но сынам вашим, смиренным, безоружным, слабым поклонникам, негде преклонить голову! Нет места во всем раздольном Божьем мире, где бы они могли помолиться спокойно, свободно, не оглядываясь, не стесняясь, не тревожась!» [5: 4]. Славян угнетают повсюду в Европе, а на их земле «пируют пришлые, незванные гости и смеются в глаза над их унижением» [5: 4]. Исходя из этого и из того, что в Европе народы борются за свои права (у них есть свои Кавуры и Гарибальди), Погодин призывает славян объединиться, «одушевиться одной мыслью, устремиться к одной цели и собрать все свои силы для ее достижения» [5: 10], и в качестве объединяющего начала называет язык. Пламенное воззвание ученого напоминает славянским народам, что славянский язык — великий язык, «прошедший цело и невредимо чрез все испытания, чрез все пожары и наводнения, чрез все войны и нашествия, несмотря на все эти козни, ухищрения и сатанинские усилия врагов достигший высокой степени совершенства по всем почти наречиям в творениях великих писателей. Язык — это наше сокровище, наша крепость, наша честь и слава, опора нашей национальности, якорь нашего спасения, залог наших успехов» [5: 10–11]. Эти слова звучат как никогда актуально. В наше время русский язык также продолжает нуждаться в сохранении и изучении, как и двести лет назад. Более того, так же, как и во времена Погодина, славянские народы нуждаются в союзе, чтобы вместе противостоять тем, кто желает смерти русской культуре и православию. То, о чем говорит Погодин, звучит очень злободневно: «При начале славянской истории по какому-то таинственному предопределению одним и тем же рукам досталось рассыпать одни и те же семена по всем странам славянским. О, если бы теперь исполняющемуся тысячелетию, о если бы теперь за литургией св. Кирилла и Мефодия, услыша их вещие звуки, встрепенулось одинаково сердце у всех враждующих между собою разномыслящих братьев! О, если бы возродились они в едином и любовном чувстве и сознали себя единым родственным семейством, единым народом!» [5: 11]. Он вспоминает ученых-славистов: Шафарика, Ганку, Зубрицкого, Коляра, Мицкевича, Сметану, Челаковского, Аксаковых, Киреевских, Хомякова. Он призывает продолжать их дело, изучать историю и язык славянские.

Ко времени написания этого возвания Погодин в 1825 году уже перевел (совместно со своим учеником С. П. Шевыревым) на русский язык «Граматику» аббата И. Добровского («Грамматика языка славянского по древнему наречию, на коем россияне, сербы и другие славяне греческого исповедания, и далматы глаголиты римскаго исповедания имеют церковныя книги. Грамматика языка славянского по древнему наречию, на коем россияне, сербы и другие славяне греческого исповедания, и далматы глаголиты римскаго исповедания имеют церковныя книги», изданная в Санкт-Петербурге в 1833 г.), а также его участие в написании статьи о «Кирилл и Мефодий, словенские первоучители. Историко-критическое исследование Иосифа Добровского», о чем подробно говорит в своем исследовании П. А. Лавров [3: 23], отмечая, что Добровский не имел доступа к первоисточникам и его исследование дополнил сам Погодин, а также Я. Шафарик. Совместными усилиями ученых были найдены и проанализированы все известные списки житий Кирилла и Мефодия, что нашло свое отражение в изданном Погодиным «Кирилло-Мефодиевском сборнике» [2].

Погодинскому переводу предшествовала публикация в 1825 году П. И. Кеппена (в журнале «Библиографические листки»), который опубликовал отрывки

из исследования Добровского «Кирилл и Мефодий — учителя словенские», о чем подробно рассказывает автор предисловия к статье Е. Голубинского «Святые Константин и Мефодий — апостолы славянские», размещенной вместе с комментариями на портале «Азбука» [1]. Е. Голубинский был учеником А. Горского, который опубликовал несколько своих исследований о Кирилле и Мефодии в «Кирилло-Мефодиевском сборнике» Погодина, чем положил основание, вместе с другими учеными, к глубокому и всестороннему изучению житийной литературы о Кирилле и Мефодии.

Обращая внимание исследователей на эти труды, хотим отметить, что именно благодаря усилиям Погодина началась работа по изучению деятельности Кирилла и Мефодия, святых подвижников, объединивших славян. В каком-то смысле таким подвижником выступает и сам Погодин, издающий за свой счет труды Я. Шафарика и др. ученых, которые бы так никогда и не стали известны нам. В 1867 году Погодин собирает Славянский съезд, на котором много раз обращает внимание на то, что славянам нужно жить в согласии и дружбе. Так, представляется необходимым подчеркнуть, что М. П. Погодин проявил себя как настоящий патриот и настоящий ученый, с которого, на наш взгляд, нужно брать пример нынешним исследователям русского языка и литературы. В настоящее время изданы (усилиями энтузиастов-исследователей А. Н. Николюкина, А. П. Дмитриева, И. В. Логвиновой и др.) труды выдающихся деятелей науки XIX века, которые в советское время были запрещены, поскольку авторы их — славянофилы, дворяне, православные люди — С. П. Шевырева, И. В. Киреевского, М. Н. Каткова, Ю. Ф. Самарина и др. Продолжается работа над собранием сочинений М. П. Погодина.

Погодин в своих статьях о Кирилле и Мефодии обобщает все имеющиеся источники о жизни этих святых, подробно их описывает [7: 25]. Ученый обращает внимание на то, что святые Кирилл и Мефодий были славянами, а не греками [6: 3], вопреки установившемуся к тому времени в науке мнению (в частности, переводимого им И. Добровского), заключая свой труд выводом, что «Кирилл и Мефодий были славяне, получившие многостороннее греческое образование, и в этом только смысле могли называться иногда греками» [6: 9]. Как всегда, ученый свой вывод подкрепляет в этой статье строго логически изложенными и проанализированными фактами.

Таким образом, обращаясь к одному из направлений научной работы Погодина, а именно к его трудам по славянскому вопросу и о житии святых Кирилла и Мефодия, мы видим пример подлинного научного энтузиазма, подвижнического труда и истинного патриотизма, которым подает достойный пример нашим современникам-филологам. Особенно важны труды Погодина о том, связи с тем, что праздник, День славянской письменности и культуры, в большой мере связан с его именем и исследованиями жития и деятельности по распространению этой самой славянской письменности, культуры и православия святых равноапостольных Кирилла и Мефодия.

Литература

1. Голубинский Е. Е. Святые Константин и Мефодий — апостолы славянские [Электронный ресурс] // Богословские труды. 1985. Вып. 26. — С. 91–155. — URL: https://azbyka.ru/otechnik/Evgenij_Golubinskij/svjatye-konstantin-i-mefodij-apostoly-slavjanskije/#source (дата обращения: 14.03.2025).

- 560 | 2. Кирилло-Мефодиевский сборник, в память о совершившемся тысячелетии славянской письменности и христианства в России, изданный по определению Московского Общества любителей русской словесности М. Погодиным. — М.: В Синодальной типографии, 1865. — 557 с.
3. Материалы по истории возникновения древнейшей славянской письменности / П. А. Лавров; [ред. изд. Б. М. Ляпунов]. — Ленинград: Академия наук СССР, 1930. — [6], L, 200 с. (Труды Славянской комиссии / Академия наук СССР; Т. 1).
4. Погодин М. П. Вечное начало. Русский дух. — М.: Институт русской цивилизации, 2011. — 832 с.
5. Погодин М. П. К славянам: [к празднованию тысячелетия славянской грамотности, 862–1862]. — М., 1862. — 12 с.
6. Погодин М. П. Святые Кирилл и Мефодий — славяне, а не греки (Отрывок из рассуждения) // Том 14. — № 5. — М.: Православное обозрение, 1864. — С. 1–9.
7. Погодин М. П. Святые Кирилл и Мефодий, словенские первоучители [Речь 11 мая 1863]. — М., 1863. — 32 с.

Logvinova I. V.

Moscow State Institute of Music named after A. G. Schnittke

M. P. POGODIN ON SAINTS CYRIL AND METHODIUS

Abstract: The works of M. P. Pogodin on the life and work of Cyril and Methodius, Slavonic teachers, are analyzed. M. P. Pogodin is at the origin of honoring them as Equal Apostles saints. He is the compiler of the “Cyril and Methodius Collection” (1865), which included articles by A. V. Gorsky, F. I. Buslaev, S. A. Sobolevsky, I. S. Aksakov and others. Pogodin contributed to the inter-Slavic scientific dialogue (by translating Dobrovsky’s “Grammar”, research on Cyril and Methodius, organization of the Slavic Congress (1867)).

Keywords: history of Russian science, M. P. Pogodin, inter-Slavic scientific dialog, Cyril and Methodius, history of Russian culture, Russian literature of the XIX century.

НЕЙРОСУБЪЕКТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ПЕСЕННОЙ ПОЭЗИИ: КОНСТРУИРОВАНИЕ НОВЫХ СУБЪЕКТНО- ОБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Аннотация: в статье осмысливается феномен нейросубъектности, актуализированный в коммуникативной парадигме современной русской и белорусской песенной поэзии. Выявлено, что в области вербально-невербального песенного материала нейросубъект проявляется как алгоритмический агент с условным субъектным статусом, который содействует трансформации традиционных авторских интенциональных структур, «кодов» культурной памяти и ценностных ориентиров художественного слова. На материале творчества белорусских и российских музыкальных групп («Molchat Doma», «Песняры», «Пикник», «The Hatters», «CREAM SODA») анализируется специфика алгоритмического субъектного синтеза, рождающего новые семиотические системы на границе нарративов эпохи синкретизма и цифровых технологий постпостмодернизма. Доказывается, что нейросеть, лишенная авторской маркированности и биографического контекста, функционирует в культурном диалоге как *Другой*, оформляя и утверждая амбивалентность лирической субъектности и неосемантику художественного творчества. Выявлены противоречия между имитацией сознания нейросубъекта и экзистенциальной природой авторского «Я». Указывается на необходимость дальнейшей этико-эстетической рефлексии феноменологии нейросубъекта в дисплее ценностных ориентаций белорусской и русской культур.

Ключевые слова: песенная поэзия, нейросубъект, субъект сознания, собственно автор, Другой, культурная память.

Актуальность исследования нейросубъектности в современной песенной поэзии обусловлена стремительным развитием технологий искусственного интеллекта, которые продуцируют переосмысление традиционных представлений о сущности творческого акта и диалогических маркерах авторского сознания. В контексте песенной поэзии под *нейросубъектом* мы понимаем алгоритмического «агента» с субъектным статусом, генерирующего вербально-невербальный материал для создания песни. К. В. Коновалова справедливо указывает на то, что «широкие и все новые интригующие возможности» нейросетей формируют в науке «целый ряд фундаментальных вопросов», среди которых «один из самых непростых и малоизученных — вопрос о художественной ценности проектов, реализованных с помощью различных генеративных инструментов» [10: 11]. В этой связи нейросубъект может рассматриваться в качестве участника культурного диалога, и этот факт — вызов классическим концепциям субъектно-объектных отношений в художественном тексте.

Семиясфера культуры существует в постоянном взаимодействии с *Другим*: «любая система живет не только по законам саморазвития, но также включена

562 | в разнообразные столкновения с другими культурными структурами» [14: 63]. Нейросубъект как *Другой* нечеловеческой природы с определенной культурной структурой трансформирует границы творческого акта и потому собственно культуры, креативного облика эпохи. В этой связи анализ проблемы авторства сквозь призму феноменологического, системно-субъектного, культурно-исторического и семиозетического методов позволяет выявить основные векторы трансформации культурной памяти [4: 50] в условиях развития и утверждения нейроискусства.

Феномен нейросубъектности — коммуникативный маркер цифровой трансформации песенной поэзии — проявляется в условиях «алгоритмической коллаборации», свидетельствующей об утверждении нейросети не как инструмента, а как соавтора творческого продукта, как участника креативных преобразований в зоне художественного бытия. Вместе с тем «нейроискусство, как и нейроэстетика, стало частью творческого процесса работы музыкантов, дизайнеров, кинематографистов музыкантов» [9: 25], а потому избежать актуализации *экзистенциально-виртуального типа художественности* уже невозможно. Необходимость научного осмысления «искусства, генерируемого искусственным интеллектом, и нового определения традиционных для эстетики категорий» следует из значительного расширения границ этого искусства в культуре [13: 77].

В контексте белорусского словотворчества этот процесс тесно связан с «цифровым» переосмыслением фольклорных нарративов, что соответствует философии постфольклорного синтеза. Ярким примером такого субъектного взаимодействия могла бы стать генерация текстов и музыки песен, созданных нейросетью, обученной на материале белорусского фольклора и современной белорусской поэзии. Безусловно, в данном случае алгоритм не заменит автора, но создаст креативную «зону» для интерпретации: из ряда AI-вариаций музыкант выбирает фрагменты, которые в дальнейшем можно доработать. Такой методический прием имеет сходства с практиками «генеративной поэзии» (например, экспериментом Филиппа Мошова и Данила Кудимова), где искусственный интеллект (далее ИИ) выступает катализатором случайной креативности [7]. Нейронное искусство, по мнению Ю. А. Акоповой, неизбежно «будет развиваться как направление, в котором реализуются тенденции технологизации искусства и эстетизации технологий, соавторства художника и искусственного интеллекта» [1: 2401]. Такое коммуникативное взаимодействие на основе огромного количества вариантов текстов в рамках некоторого множества выступает «одновременно художественным методом и производением» [12: 94].

Например, можно использовать GPT-4 для генерации вербальных текстов на основе комментариев аудитории, что позволит актуализировать историзмы / архаизмы / неологизмы (например, «эмацыйны API», «крыж-падзел базаў даных»), создающие эффект *семиотического глитча* — намеренного столкновения символических «кодов» разных культурных эпох и разных реципиентных групп. Обозначенная стратегия перекликается с *концепцией транскультуры* М. Н. Эпштейна, которая «предполагает открытость и взаимную вовлеченность разных культур», когда «действует принцип не дифференциации, а интерференции, “рассеивания” символических значений одной культуры в поле других культур [21: 242]. В таком случае ИИ может выступить диалогическим дисплеем культурных нарративов и возникнет другая паробема — опасность растворения авторского «Я» в цифровом «Другом». В таких субъектных

отношениях креативный контент, созданный нейросетью, может входить в границы культурной памяти и потому формировать некоторую субъектную амбивалентность.

В отличие от *собственно автора* нейросубъект лишен интенциональности и биографического контекста, что ставит вопрос о природе его «сознания». Исследуя субъектную организацию лирики, Б. О. Корман подчеркивал, что авторская позиция выражается через систему оценок, ведь «сознание героя становится объектом иного, более высокого сознания: для собственно автора сопоставление героя и его идеала есть средство изучения и оценки героя» [11: 75]. Однако в случае с нейросубъектом оценочность ограничивается системой статистических паттернов, а собственно авторство сводится до алгоритмической операции. Таким образом, диалогичность в нейропоэзии скорее форма монолога, ведь машина не способна к сознательной реакции на «чужое слово» (термин М. Бахтина): «под чужим словом (высказыванием, речевым произведением) я понимаю всякое слово всякого другого человека, сказанное или написанное на моем (то есть на моем родном) или на любом другом языке, то есть всякое *не мое* слово» [5: 347]. Дискурс как акт текстопорождения предполагает встречу производящего текст сознания и воспринимающего сознания, и чтобы «адекватное взаимодействие состоялось между сознаниями двух различных людей, необходимо актуальное наличие в этих сознаниях одинаковых свертхтекстовых (метатекстуальных) структур» [19: 93]. Эти наблюдения особенно важны в условиях активизации постпостмодернистского «распыленного» субъекта, выросшего из предложенной С. Н. Бройтманом концепции «я=не-я», в рамках которой актуализируется «непривилегированность “я”», осознание того, что я вовсе не я, а *кто-то другой*, формирование «нераздельности-неслиянности» Я и Другого [6: 266–267]. Но ведь нейросубъект имитирует переживание, а не *переживает*, он не может оформлять эмоциональный тон произведения и создавать уникальную художественную реальность поэтического мира, что делает его лишь *объектом, имеющим условную субъектность*.

В современной русской и белорусской песенной поэзии феномен нейросубъектности не доминирует, однако эксперименты в области создания невербального уровня песенного материала (фото-, видеоконтент, графические компоненты, нейромаркеры в социальных сетях и др.) осуществляются. Например, слушатели белорусской постпанк-группы «Molchat Doma» с помощью нейросетей создали клип на песню «Судно», вышедшую в 2018 году, однако сгенерированный материал не вызвал у зрителей положительных эмоций и произвел эффект «двойного кодирования» [18]: «Нейросеть это всего лишь инструмент, которым еще нужно уметь пользоваться. Просто набрать красивых картинок с привязкой к тексту нелепо. Выглядит как Netflix» [15]. Из более позитивных примеров можно назвать генерацию редакцией «Sputnik Беларусь» ко Дню Независимости Республики Беларусь в 2023 г. видеоролика к песне «Молодость моя, Белоруссия» легендарных «Песняров» и иллюстраций к нему [16]. Э. Шклярский (рок-группа «Пикник») сгенерировал с помощью нейросетей несколько изображений (палач в средневековом городе и дочь сфинкса), однако музыкант подчеркивает, что «искусство прошлого века ему все же больше по душе, чем это» [17]. Интересный и успешный опыт создания видеоклипа на песню «Арендвано» посредством нейросетей в 2024 г. продемонстрировали участники петербургской рок-группы «The Hatters», утверждая, что «получилось соединение комикса, футуристического кино и картинок современного города, в котором одинокие люди мечтают без любви, иногда путая автострады

564 | с крышами» [2]. Российская электропоп-группа «CREAM SODA» в 2021 г. с помощью нейросетей тоже создала видеоклип на свою песню «Меланхолия»: Дмитрий Нова заметил, что такое взаимодействие — это всегда позитивный непредсказуемый креатив, ведь «угадать, какую именно картинку захочет использовать искусственный интеллект, совершенно невозможно» [8]. Очевидно, в представленных случаях нейросубъект выступает как соавтор, что ставит вопрос о соразмерности творческого вклада разных субъектов и объектов в культурное бытие художественного произведения. По словам В. Ф. Асмуса, память воспринимающего сознания — это творческий акт, ведь реципиент в процессе работы воображения, памяти и связывания соотносит читаемое в сознании не с «механической кучей отдельных независимых, тут же забываемых кадров и впечатлений», а с «органической и длящейся целостной картиной жизни» [3: 65]. Однако алгоритмический «агент» трактует песенный материал иначе, вне связи с уникальным креативным мышлением и воображением, и потому он может оставаться только вспомогательным *объектом-интерпретатором*. Важно понимать, что использование нейросетей, с одной стороны, может поколебать утвержденную субъектность Автора, но с другой, — позволяет реконструировать давно забытое, культурно и ценностно значимое как для отдельной личности, так и для национальной культуры в целом. Ведь, как верно указывает Я. Ассман, «чем дальше тексты отходят на задний план неизбежного содержимого архивов, тем больше текст становится формой забвения, могилой смысла, который был однажды вынесен в текст из живого значения и коммуникации» [4: 103].

Таким образом, феноменология нейросубъектности в коммуникативной парадигме современной русской и белорусской песенной поэзии требует дальнейшего теоретико-методологического осмысления. Использование ИИ в сфере песенного творчества указывает на активизацию субъектно-объектной интерференции нового типа, в которой «коды» *Я-сознания* и *сознания Другого* могут быть неразличимы, а индивидуально-авторский облик письма, в котором говорит конкретная культура, традиция, может быть существенно трансформирован.

Литературное произведение, как указывал Б. В. Томашевский, «создает не один человек, а эпоха, подобно тому, как не один человек, а эпоха творит исторические факты»; являясь орудием, Автор в своем произведении «берет уже готовый материал, данный ему литературной традицией, и неизменно вдвигает его в свое произведение и лишь вокруг него творит свое, индивидуальное, т. е. характерное для него как для некоторой художественной личности» [20: 152]. Думается, что алгоритмический «агент» не способен все же «прочитать» тот уникальный творческий «код», которым обладает исключительно человек, и этот «код» — душа, экзистенциально воспринимающая горизонт читательских ожиданий в дисплее национальной культуры.

Литература

1. Аكوпова Ю. А. Нейронная лирика в контексте постмодернистской эстетики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 14. — Вып. 8. — С. 2401–2405.
2. Алексеев А. Искусственный интеллект создал клип для The Hatters // RG.RU. — URL: <https://rg.ru/2024/02/29/kino-snimaiut-roboty.html> (дата обращения: 11.03.2025).
3. Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики. Сборник статей. — М.: Искусство, 1968. — 654 с.

4. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М. М. Сокольской. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 368 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
6. Бройтман С. Н. Русская лирика XIX — начала XX века в свете исторической поэтики (Субъектно-образная структура). — М.: РГГУ, 1997. — 307 с.
7. Генеративные стихи. Поэтический эксперимент Филиппа Мо-шова и Данила Кудимова // Ile-Theleme. — URL: <https://ile-theleme.com/14122023> (дата обращения: 11.03.2025).
8. Группа Cream Soda представила впервые созданный нейросетью видеоклип // NEWS.ru. — URL: <https://news.ru/music/gruppa-cream-soda-predstavila-vpervye-sozdannyj-nejrosetyu-videoklip/> (дата обращения: 11.03.2025).
9. Демшина А. Ю. Нейроэстетика: наука, искусство и цифровая культура XXI века // Вестник СПбГИК. — 2022. — № 1 (50). — С. 21–26.
10. Коновалова К. В. Использование нейросетей в визуальном искусстве: методология и проблема художественной ценности // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. — Минск: БГУ, 2023. — С. 11–18.
11. Корман Б. О. Избранные труды по теории и истории литературы. — Ижевск: Удмуртский ун-т, 1992. — 236 с.
12. Кучина С. А. Генеративные электронные поэтические тексты: специфика вербального компонента и особенности кодовой структуры // Научный диалог. — 2017. — № 1. — С. 84–96.
13. Лисовец И. М. Современная эстетика: философия искусства, генерируемого искусственным интеллектом // Вестник Гуманитарного университета. — 2023. — № 4 (43). — С. 77–83.
14. Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство, 2000. — 704 с.
15. Молчат дома (Борис Рижий) — Судно (клип от нейросети) // YouTube. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=d-cIgs9Pm18> (дата обращения: 11.03.2025).
16. Нейросеть создала иллюстрации к самой известной песне о Беларуси — видео // PROregion24. — URL: <https://proregion24.by/news/culture/nejroset-sozdala-illyustracii-k-samoj-izvestnoj-pesne-o-belarusi-video/> (дата обращения: 11.03.2025).
17. Сиразутдинов С. Эдмунд Шклярский из группы «Пикник» показал свой эксперимент с нейросетями // Звук МЕДИА. — URL: <https://go.zvuk.com/news/edmund-shklyarskii-iz-gruppy-piknik-pokazal-svoi-eksperiment-s-neirosetyami-25-03-2023.htm> (дата обращения: 11.03.2025).
18. Соловьев А. Double Coding [Электронный ресурс] // insolarance.com. — URL: <https://insolarance.com/double-coding/> (дата обращения: 11.03.2025).
19. Теория литературы: учеб. пособие: В 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. — Т. 1: Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. — М.: Академия, 2004. — 512 с.
20. Томашевский Б. В. Писатель и книга. Очерк текстологии. — М.: Искусство, 1959. — 282 с.
21. Эпштейн М. Н. Философия возможного. — СПб.: Алетейя, 2001. — 334 с.

**NEUROSUBJECTIVITY IN CONTEMPORARY RUSSIAN
AND BELARUSIAN SONG POETRY:
CONSTRUCTION OF NEW SUBJECT-OBJECT INTERACTIONS**

Abstract: The article comprehends the phenomenon of neurosubjectivity actualised in the communicative paradigm of contemporary Russian and Belarusian song poetry. It is revealed that in the sphere of verbal and non-verbal song material the neurosubject manifests itself as an algorithmic agent with a conditional subject status, which contributes to the transformation of traditional author's intensional structures, «codes» of cultural memory and value orientations of the artistic word. On the material of Belarusian and Russian musical groups («Molchat Doma», «Pesnyary», «Picnic», «The Hatters», «CREAM SODA») the specificity of algorithmic subjective synthesis is analysed, which gives birth to new semiotic systems on the border of narratives of the syncretism epoch and digital technologies of post-postmodernism. It is proved that the neural network, deprived of authorial marking and biographical context, functions in cultural dialogue as the Other, framing and affirming the ambivalence of lyrical subjectivity and the neosemantics of artistic creation. The contradictions between the imitation of neurosubject consciousness and the existential nature of the author's «I» are revealed. The necessity of further ethical and aesthetic reflection of neurosubject phenomenology in the display of value orientations of Belarusian and Russian cultures is pointed out.

Keywords: song poetry, neurosubject, subject of consciousness, author proper, Other, cultural.

ДИСКУРСИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ МАРКЕР «ПРАВДА» В РУССКИХ ГАЗЕТАХ

Аннотация: прагматические маркеры — это распространенное лингвистическое явление в использовании языка. Прагматические маркеры играют очень важную роль в процессе понимания дискурса, поскольку они обеспечивают его связность. В данном исследовании, основанном на корпусном методе, рассматриваются особенности употребления и функции прагматического маркера «правда» путем анализа Национального корпуса русского языка. Это исследование имеет важное значение для глубокого понимания использования русских дискурсивно-прагматических маркеров и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, прагматика, корпус, прагматический маркер.

С ускорением темпов глобализации и увеличением частоты межкультурного обмена лингвистические исследования постепенно перешли от традиционного грамматического и лексического уровней к уровню прагматики. Прагматические маркеры являются одним из важных элементов исследования прагматики. Дискурсивные слова как особый класс слов были выделены сравнительно недавно, но интерес к ним в последнее время возрастает. Понятие дискурсивного слова или дискурсива объединяет слова различных частей речи, большую часть которых традиционно относят к служебным: частицы, вводные слова, наречия. Помимо отсутствия денотата в общепринятом смысле, слова подобного рода объединяют способность выражать, с одной стороны, отношения между компонентами текста, с другой — отношение говорящего к сообщаемому: его оценку фактов с точки зрения важности, правдоподобности, вероятности и т. п. Таким образом, дискурсивные слова обеспечивают связность текста и при этом отражают процесс взаимодействия между говорящим и слушающим. Они выражают истинностные и этические оценки, пресуппозиции, мнения, соотносят, сопоставляют, противопоставляют разные утверждения говорящего или говорящих друг с другом и прочее [1: 121]. Роль дискурсивных слов в общении не позволяет отнести их к второстепенным элементам лексической системы: они облегчают восприятие адресатом дискурса, помогают понять его более адекватно, благодаря чему «управляют процессом общения» [1: 121].

Корпусная лингвистика — раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий. Под лингвистическим, или языковым, корпусом текстов (или обычно просто корпусом текстов) понимается большой, представленный в машиночитаемом формате, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач. Имея в виду круг задач (подчас достаточно широкий),

568 для решения которых создается тот или иной корпус, можно говорить, что корпус всегда прагматически ориентирован [2: 3].

В данном исследовании в качестве источника корпуса используется национальный корпус русского языка. Национальный корпус русского языка был создан в 2001 году, и только в 2004 году национальный корпус русского языка начал применяться в практической деятельности. Согласно статистике, по состоянию на июль 2017 года объем национальный корпус русского языка достиг 600 миллионов слов. Многие российские эксперты обобщили свои знания в национальном корпусе русского языка. Национальный корпус русского языка стал крупнейшим русским академическим корпусом в мире, не уступающим международному лингвистическому корпусу.

В данном исследовании сначала был проведен поиск по ключевому слову «правда» в газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка, и было обнаружено, что в 168 601 тексте слово «правда» встречается 218186 раз. Поскольку «правда» может использоваться как слово, которое может влиять на значение предложения, то не все реализации выполняют прагматическую функцию. Поэтому для анализа необходимо вручную отфильтровать некоторые высказывания, содержащие слово «правда» в качестве прагматического маркера.

Анализируя корпус в газетной подборке Национального корпуса русского языка, было установлено, что прагматический маркер «правда» выполняет следующие прагматические функции. Первый пример: «Если даже в регионе, где выпало много снега, установится антициклон, за счет солнечных дней произойдет сублимация — вода перейдет из твердого состояния в газообразное, минуя жидкую фазу. И в этом случае наводнения не будет. — Вернемся к глобальному потеплению. Правда ли, что в России этот процесс идет быстрее, чем в других странах? — Правда. Сравните: средняя скорость глобального потепления — 0,17 градуса Цельсия за 10 лет. А в России — 0,45 градуса за 10 лет — в 2,5 раза выше!» [2022 год будет холоднее уходящего // Парламентская газета, 19.12.2021]. В этом диалоге прагматический маркер «правда» выполняет функцию подтверждения и подчеркивания. В частности, его прагматические функции могут быть проанализированы со следующих позиций:

1) Подтверждение информации: говорящий использует слово «правда», чтобы подтвердить точку зрения или факт, упомянутый ранее, а именно: «В России темпы глобального потепления действительно выше, чем в других регионах». Это подтверждение информации, указывающее на то, что говорящий согласен или поддерживает эту точку зрения.

2) Подчеркивание подлинности: с помощью маркера «правда», говорящий подчеркнул достоверность и точность представленной информации. Это выражение усиливает чувство доверия аудитории к информации, указывая на то, что этот факт проверен или широко признан.

3) Переход: в диалоге слово «правда» также выполняет переходную функцию, смещая акцент с обсуждения снега и погодных явлений (таких как сублимация) на проблему глобального потепления. Это помогает направлять ход диалога и делает смену темы более естественной.

4) Эмоциональное выражение: хотя маркер «правда» сам по себе является нейтральным выражением, в контексте он может иметь определенную эмоциональную окраску, выражая заинтересованность говорящего в проблеме глобального потепления.

Второй пример: «Отменены или ограничены массовые развлекательные, культурные и спортивные мероприятия. Посетителей туда стали пускать по QR-кодам. С 23:00 до 06:00 запретили работу кафе, ресторанов и ночных клубов. Правда, в некоторых регионах для новогодней ночи решили сделать исключение. Сенатор Круглый сказал «Парламентской газете», что все ограничения направлены на защиту людей. Особенно осторожными следует быть невакцинированным, людям с медотводом от прививки и семьям с детьми. Новый год — это семейный праздник, напомнил сенатор». [Круглый напомнил россиянам об осторожности в новогодние праздники // Парламентская газета, 31.12.2021]

В этом тексте прагматический маркер «правда» выполняет следующие прагматические функции.

1. Введение дополнительной информации или исключения: маркер «правда» используется для введения исключения, которое отличается от ограничительных мер, упомянутых ранее, а именно: «В некоторых регионах принято решение сделать исключение в канун Нового года». Это показывает, что, хотя в целом были приняты строгие ограничительные меры, в определенных конкретных обстоятельствах существуют специальные механизмы. Это часто встречается в диалогах и используется для дополнения или исправления предыдущей информации.
2. Смягчение тона: слово «правда» также играет определенную роль в смягчении тона. В этом тексте описывался ряд строгих ограничительных мер, которые могут создать у людей впечатление строгости или непредсказуемости. С помощью «правда», говорящий ввел исключение, чтобы сделать общее повествование более сбалансированным и гуманным, чтобы у аудитории не возникло ощущения, что политика слишком жесткая.
3. Повышение интерактивности: использование маркера «правда» делает стиль текста более разговорным и интерактивным, как будто говорящий общается со слушателем, делясь дополнительной информацией или деталями. Такой способ выражения сокращает дистанцию между говорящим и слушателем, делая передачу информации более естественной и сердечной.
4. Подчеркивание подлинности: хотя слово «правда» используется в основном для представления дополнительной информации, оно сохраняет свою основную семантику, то есть подчеркивает достоверность информации. Говорящий использует это слово, чтобы показать, что упомянутые исключения являются реальными, а не догадками или предположениями.

В заключение заметим, что исследование показало, что прагматический маркер «правда» выполняет такие прагматические функции, как подтверждение информации, подчеркивание подлинности, переход от темы к теме, выражение эмоций, введение дополнительной информации или исключений, смягчение тона, повышение интерактивности, введение дополнительной информации или ограничений и усиление логики в дискурсе русских газет. В двух из приведенных примеров маркер «правда» выполняет прагматическую функцию, подчеркивающую подлинность. Можно сделать вывод, что подчеркивание подлинности является основной прагматической функцией прагматического маркера «правда». Из-за ограниченного лингвистического пространства и количества отобранных материалов в этом исследовании анализ прагматического маркера «правда» не был исчерпывающим, и в будущем будут проведены дальнейшие исследования.

Литература

1. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. — М., 1993. — 121 с.
2. Е. В. Грудева. Корпусная лингвистика: учебное пособие. — М., 2012. — 165 с.

Lyu Sytsi*Pushkin State Russian Language Institute***THE DISCURSIVE AND PRAGMATIC MARKER «PRAVDA»
IN RUSSIAN NEWSPAPERS**

Abstract: Pragmatic markers are a common linguistic phenomenon in the use of language. Pragmatic markers play a very important role in the process of understanding discourse, as they ensure its coherence. This study, based on the corpus method, examines the features of the use and function of the pragmatic marker “pravda” by analyzing the national corpus of the Russian language. This research is important for a deep understanding of the use of Russian discursive and pragmatic markers and intercultural communication.

Keywords: cross-cultural communication, pragmatic, corpus, pragmatic marker.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ГРАММАТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ПЕРЕНОСА

Аннотация: в статье исследуются сходства и различия между грамматическими структурами китайского и русского языков. Автор подчеркивает, что в обучении РКИ важно постоянно заострять внимание учащихся на различиях между родным языком (китайским) и языком изучаемым (русским), а также на влиянии родного языка на процесс обучения РКИ. Как результат педагогической практики предлагаются оптимизированные стратегии преподавания, направленные на эффективное улучшение результатов обучения.

Ключевые слова: языковой перенос, РКИ, китайский язык, грамматика.

Предмет исследования — явления языкового переноса, возникающие у китайских студентов при усвоении русской грамматики.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении изучения языкового переноса, возникающего при овладении вторым языком, в стимулировании междисциплинарных исследований в сферах сравнительной лингвистики и типологии.

Практическая значимость исследования — выявление закономерности положительного и отрицательного переноса в процессе обучения РКИ, что может быть полезно для оптимизации учебных материалов и разработки учебной программы. Кроме того, раскрытие культурно-логических различий, находящихся отражение в грамматике языков, позволит студентам эффективно избегать прагматических ошибок и повысит уместность употребления выражений, а также будет полезным для формирования у студентов навыков межкультурной коммуникации.

Языковой перенос — это явление, при котором учащиеся в процессе овладения вторым языком неосознанно применяют к нему правила, структуру своего родного языка, что-либо способствует изучению языка, либо затрудняет его. Языковой перенос может проявляться на различных уровнях: на уровне фонетики, лексики, грамматики, прагматики и культуры.

Перенос в зависимости от его характера бывает позитивный и отрицательный. Позитивный перенос происходит, когда правила родного языка и изучаемого языка схожи, что облегчает обучение. Отрицательный перенос происходит, когда правила родного языка вступают в противоречие с правилами изучаемого языка, что приводит к неправильному его использованию. Р. Ладо предположил, что чем больше разница между родным языком и изучаемым языком, тем выше сложность обучения и тем больше риск появления отрицательного переноса [7: 98]. Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям: русский — к славянской семье,

572 | а китайский — к китайско-тибетской языковой семье. Так, в случае изучения китайскими студентами русского языка отрицательный эффект переноса особенно велик.

Многие преподаватели РКИ, научные сотрудники, лингвисты занимаются прикладными исследованиями языкового переноса [1–6; 10]. Цай Цзиньтин провел среди студентов китайских колледжей, изучающих английский язык, историческое исследование влияния переноса из родного языка. Исследование показало, что языковой перенос из родного языка является объективно существующим психологическим механизмом. Преподавателям «необходимо лучше понимать эффекты переноса, которые оказывают родные языки. <...> Они должны эффективно использовать позитивный перенос и преодолевать отрицательный перенос» [8]. Хоу Лина изучала влияние китайского языка на изучение русского и предоставила рекомендации по преподаванию русского языка в китайских университетах. Автор отмечает: «хотя это избежать невозможно, но эффективные стратегии могут уменьшить его воздействие, помогая учащимся превратить этот недостаток в преимущество, тем самым улучшая процесс овладения вторым языком» [9: 155].

Хотя между китайской и русской грамматическими системами существуют значительные различия, у них также есть и некоторые общие черты. Ниже мы проведем анализ на уровне морфологии, синтаксиса, грамматики и попытаемся предложить целенаправленные стратегии обучения.

Рассмотрим примеры стимулирующего влияния китайского языка на изучение русской грамматики. Во-первых, и в китайском, и в русском языках в качестве основного порядка слов используется «субъект-предикат-объект» (SVO): ср. в китайском языке «*我读书*» и в русском языке «*я читаю книгу*». Структура дословного перевода данной русской фразы на китайский соответствует структуре китайского выражения. На ранних этапах обучения русскому языку можно использовать сходство в порядке слов, чтобы помочь учащимся быстро составлять простые предложения и повысить их уверенность в усвоении русского языка.

Во-вторых, как русское, так и китайское построение предложений демонстрирует тенденцию к размещению новой информации в начале предложения: ср. в китайском языке «*这本书, 我看完了*» и в русском языке «*книгу я прочитал*». В этих двух предложениях, поскольку информация, выделенная в теме, относится к книге, слово «книга» / «*书*» упоминается в начале предложений (пока оставим за скобками, что в русском языке это слово необходимо ставить в нужном падеже). Так, принцип размещения новой информации в начале предложения носителям китайского языка понять нетрудно. В практическом обучении сравнение способов выделения в предложении темы может помочь китайским учащимся понять взаимосвязь между русским склонением и порядком слов.

Обратимся к проблеме отрицательного переноса при изучении русской грамматики. Грамматические отличия русского и китайского языков произрастают из существенной разницы между разными языковыми типами. Русский относится к флективным языкам, в то время как китайский является изолированным языком. Грамматические различия между ними находим в морфологических изменениях, синтаксической структуре и выражении времени.

Что касается морфологии, то в русском языке есть морфологические категории склонения существительных, спряжения глаголов, согласования имен прилагательных

и других частей речи в роде, числе и падеже. Подобных категорий в китайском языке нет. Так, отсутствие изменения формы существительных приводит к тому, что учащиеся не склоняют существительные или неправильно используют окончания («Я читал **книга**»; «Мы помогаем **ты**»; «Папа подарил маму цветы»). Отсутствие спряжения глаголов приводит к тому, что учащиеся часто забывают спрягать глаголы или неправильно используют спряжение («Мама **готовить** обед сейчас»; «Анна **хотят** пойти в парк»; «Они **заниматься** дома»). Отсутствие словоизменений существительных и прилагательных приводит к тому, что учащиеся часто не обращают внимание на согласование форм прилагательных с существительными, от которых они зависят, в русском языке («Я встретил **красивый** парня»; «Это очень **красивый** девушка»; «Мы отдыхали на **красивый** море»).

Рассматривая синтаксис, видим, что в русских предложениях может быть свободный порядок слов. Например, «Дочь любит маму» может быть оформлено таким образом: «Маму любит дочь». Два предложения имеют одинаковое значение. В китайском языке структура предложения строго фиксирована: подлежащее — сказуемое — объект. Смысл предложения меняется при изменении порядка слов. Например, «鸭追鸡» («утка гналась за курицей») не то же самое, что «鸡追鸭» («курица гналась за уткой»). Из-за строго фиксированного порядка слов в китайском языке, а также из-за отсутствия таких грамматических категорий, как склонение имен, спряжение глаголов, китайцам, изучающим русский язык, часто бывает сложно понять смысл русских предложений, особенно больших, которые отличаются свободным порядком слов.

В китайском языке для выражения грамматических отношений в основном используется порядок слов и частицы. Например, в китайском языке частица «的» используется для обозначения принадлежности, и субъект (обладатель) всегда ставится перед словом, обозначающим объект, которым он владеет. При изучении русского языка китайцам, особенно на начальном этапе, трудно усвоить, что в русском языке эту функцию несет родительный падеж принадлежности. Поэтому, например, вместо «тема текста» они говорят «текст тема» или «текста тема».

Говоря о выражении категории времени, необходимо отметить, что китайское выражение времени проще по сравнению с русским. В китайском языке для обозначения времени в предложении используются наречия времени или вспомогательные слова («了» и «过»). Так, китайские учащиеся могут игнорировать информацию о времени, выраженную в русском языке видом глагола, окончаниями и суффиксами глаголов: ср. в китайском языке «我昨天写信了» (✓) и в русском языке «Я вчера пишу письмо» (×).

Интересно отметить, что порядок слов в этих двух предложениях абсолютно одинаков. Однако из-за того, что можно обозначить прошедшее время с помощью вспомогательного слова «了» в китайском языке, китайские студенты игнорируют тот факт, что для обозначения времени русского языка требуется изменение форм глаголов.

Грамматическое различие между русским и китайским языками — это, по сути, противопоставление морфологической грамматики и аналитической грамматики. Русский язык кодирует грамматические отношения посредством морфологических изменений, в то время как китайский язык полагается на порядок

574 | слов и вспомогательные слова. Прояснение этих различий помогает учащимся преодолеть инерцию мышления на родном языке и овладеть глубокой логической системой изучаемого языка.

В педагогической практике теория языкового переноса должна использоваться для систематического сравнения различий между русским и китайским языками, а также для подавления отрицательного переноса и усиления позитивного. Во-первых, можно применять эксплицитное сравнение двух языков (например, морфологическое и синтаксическое сравнение). Раскрывая языковые явления, общие для русского и китайского языков, укрепим позитивный перенос и поможем учащимся обрести уверенность в изучении русского языка. Во-вторых, чтобы в наибольшей степени подавить отрицательный перенос, например, с точки зрения морфологического сравнения, можно составить сравнительную таблицу между китайским и русским языками, чтобы подчеркнуть различия. С точки зрения синтаксиса, можно помочь студентам проанализировать различия в гибкости порядка слов в китайских и русских предложениях.

Конечно, очень важна уместная и обоснованная модель языковой практики. Кроме того, необходимо наличие возможности предугадать возможные ошибки в применении русского языка, вызванные отрицательным переносом китайских учащихся с их родного языка. Это может потребовать от педагогов русского языка составить список высокочастотных ошибок, которые встречаются у учащихся при обучении, и разработать специальные упражнения по исправлению ошибок, основанные на распространенных ошибках.

Хотя студенты не являются профессиональными исследователями русского языка, развитие их метаязыковых знаний о русском языке оказывает большое влияние на развитие методики преподавания русского языка и его продвижение. Например, использование учащимися русскоязычных грамматических терминов может повысить их осведомленность о грамматических правилах русского языка. Метод индукции лексических семейств используется для того, чтобы помочь учащимся систематизировать производные слова в соответствии с корнями слов и закрепить морфологические законы.

Наконец, с развитием передовых технологий можно рекомендовать учащимся использовать технические средства, такие как программное обеспечение с искусственным интеллектом «*Deep seek*» для закрепления и расширения знаний, а также получения мгновенной обратной связи.

При изучении русской грамматики носители китайского языка сталкиваются с основными проблемами, связанными со сложностью морфологии русского языка и зависимостью китайского языка от вспомогательных слов. Преподавателям необходимо использовать теорию языкового переноса для проведения систематического сравнения русского и китайского языков на грамматическом уровне, а также внедрять средства прогрессивного обучения и когнитивные стратегии, чтобы максимально увеличить положительный перенос родного языка, одновременно подавляя влияние отрицательного переноса. В конечном счете, это помогает студентам преодолеть рамки китайской грамматики, постичь внутреннюю логику системы русского языка и осуществить переход от «правильной формы» к «естественному выражению».

Литература

1. Божович Д. Межъязыковая конвергенция в обучении РКИ в Сербии // Наука и Школа / Science and School. — 2021. — № 2. — С. 105–115.
2. Крапивник Е. В. Языковая интерференция в аспекте национально-ориентированного обучения китайских студентов русскому языку. // Вестник ЧГПУ им И. Я. Яковлева. — 2020. — № 4 (109). — С. 205–211.
3. Максимова О. Б., Масликов А. А. Лексическая интерференция и позитивный перенос при изучении английского языка в сфере профессиональной коммуникации как второго иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 1.
4. Назаренко Т. Ю. Особенности деструктивной интерференции при освоении английского языка в профессиональной сфере // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2020. — № 12. — С. 30–40.
5. Редько А. С., Лекарева И. Н. Распространенные грамматические ошибки корейских студентов при изучении русского языка и их коррекция // Universum: филология и искусствоведение. — 2023. — № 9 (111). — С. 17–20.
6. Обухова Н. В. Пути преодоления языковой интерференции в преподавании русского языка как иностранного в арабской аудитории // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 5 (102). — С. 207–210.
7. Цай Цзиньтин. Языковой перенос от родного языка при изучении иностранного языка // Китайский журнал социальных наук. — 2019. — № 6.
8. Хоу Лиана, Ван Вэйвэй, Ван Ян. Исследование о применении языкового переноса при преподавании русского языка в университетах // Журнал педагогического колледжа Цицикара. — 2021. — № 2. — С. 154–156.
9. Гао Тао. Отрицательный перенос от родного языка и развитие творческих способностей при изучении иностранных языков // Преподаватель английского языка. — 2020. — № 17. — С. 8–12.
10. Lado R., *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Univ. of Michigan Press. — 1957. — P. 9–141.

Lu Yuxia

Jiangsu Normal University

**COMPARATIVE STUDY OF RUSSIAN AND CHINESE GRAMMAR
IN THE TEACHING OF RCT FROM THE POINT OF VIEW
OF LANGUAGE TRANSFER**

Abstract: The purpose of this article is to explore the similarities and differences between the grammatical structures of Chinese and Russian languages. The author emphasizes that in teaching Russian as a foreign language, it is important to constantly focus students' attention on the differences between their native language (Chinese) and the language being studied (Russian), as well as on the influence of their native language on the Russian as a foreign language learning process. Because of pedagogical practice, optimized teaching strategies aimed at effectively improving learning outcomes are proposed.

Keywords: theory of language transfer, Russian as a foreign language, Chinese language, grammar.

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СЛОВ «ВПЕРЕДИ» И «前» В ЗНАЧЕНИИ ВРЕМЕНИ

Аннотация: статья посвящена когнитивному анализу пространственных слов «вперед» и «前» во временном значении. В рамках когнитивной лингвистики исследуются механизмы семантического переноса пространственных концептов на временные. Выделяются две модели восприятия времени: «время неподвижно, а человек движется» и «человек неподвижен, а время движется». В русском языке доминирует первая модель, в китайском — вторая. Подтверждается универсальность использования пространственных метафор для описания времени.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, пространственные слова, восприятие времени, метафоры времени, русский язык, китайский язык.

В сравнении с традиционной парадигмой структурного описания в лингвистике, когнитивный подход обеспечивает переход от формального описания языковых явлений к их концептуализированному объяснению, расширяя область исследования за счет перехода от внутрилингвистического обоснования к кросс-модальной верификации, а также трансформируя методологию анализа от синхронного статического рассмотрения к динамическому когнитивно-конструктивному анализу, учитывающему процессуальность и изменчивость когнитивных структур. С прогрессом и углублением исследований в области когнитивной лингвистики данная тенденция получила распространение в изучении сложных языковых феноменов, включая анализ пространственной лексики.

Общеизвестно, что развитие значений в любом языке подчиняется законам мышления и соответствует общему принципу развития мышления и языка — от конкретного к абстрактному. И язык — открытая система, и его свойства определяются процессами концептуализации, связанными с различными областями человеческого опыта [2: 26]. Таким образом, слова, выражающие в языке пространственные значения, способны проецироваться на иные, непрямые понятия (например, временные), что приводит к возникновению новых понятий и значений. Данный процесс не является произвольным, а имеет логическое обоснование. Как отмечает китайский исследователь Шу Динфан, метафора в контексте такого семантического переноса обладает направленностью, последовательностью и систематичностью [4: 71]. Основой для подобного переноса служит центральный семантический элемент — пространственное слово. Вокруг его денотата формируются семантические домены, которые образуют радиальную структуру. Без наличия такого центрального элемента установление связи между двумя концептуальными доменами становится невозможным.

В большинстве случаев время не обладает самостоятельным концептуальным выражением в языках и не описывается в собственных терминах. Поскольку люди

существуют в схожем физическом пространстве и обладают сходным пространственным опытом, общей чертой многих языков мира является использование пространственных понятий для выражения временных значений [5: 20–21]. Можно утверждать, что универсальной особенностью человеческого мышления является системное использование пространственных понятий и соответствующей лексики для метафорического описания временных явлений. При этом между категориями временем и пространственными категориями существует устойчивое соответствие.

Горизонтальные пространственные концепты в русском и китайском языках проецируются на временную область, формируя представления о концепте времени.

В обоих языках наблюдается значительное количество лексических единиц, которые изначально выражают пространственные значения, но затем приобретают временные. Одним из наиболее ярких примеров является наречие-предлог «вперед» в русском языке, которому примерно соответствует китайское существительное-направление «前».

Согласно толковому словарю русского языка под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, слово «вперед» имеет четыре основных значения: (1) наречие, обозначающее нахождение на некотором расстоянии перед кем-либо или чем-либо; (2) наречие, указывающее на будущее время; (3) наречие, синонимичное слову «вперед» в разговорной речи; (4) предлог, обозначающий нахождение на расстоянии и с передней стороны от кого-либо или чего-либо [1: 101].

В свою очередь, в седьмом издании «Современного китайского словаря» слово «前» представлено девятью значениями: (1) направление, в котором находится человек или предмет; (2) движение вперед; (3) положение впереди по порядку; (4) прошлое время; (5) нечто, существовавшее ранее; (6) период до появления чего-либо; (7) будущее время; (8) передовая линия; (9) китайская фамилия [6: 1040].

Семантические различия между предлогами и наречиями минимальны, а сами наречия и предлоги взаимозаменяемы.

Проекция этих двух слов из пространственной сферы во временную четко прослеживается в русском и китайском словарях. В обоих языках наблюдается систематическое расширение пространственных значений в область временных, что свидетельствует об универсальности использования пространственных концептов для описания времени. Значения, такие как ‘в будущем’, ‘в прошлом’ или ‘до того, как что-то появилось’, развиваются на основе пространственных значений. Это объясняется тем, что время, будучи повсеместно присутствующим феноменом, остается невидимым и неосознаваемым, что затрудняет его интуитивное описание. В связи с этим люди вынуждены прибегать к более конкретным понятиям, таким как пространство, объекты, движение и другие, что приводит к формированию временных метафор. Например, физическое восприятие концептов «вперед» или «前» связано с их ассоциацией с чем-то, находящимся на определенном расстоянии от наблюдателя и расположенным непосредственно перед ним, в зоне видимости. Такое восприятие пространства становится основой для метафорического переноса в область временных представлений.

В известной работе «Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought» Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют две ключевые темпораль-

578 | ные метафоры, составляющие основу системы временных представлений: метафору времени как движущегося объекта и метафору наблюдателя, движущегося сквозь время. Авторы подчеркивают, что в английском языке базовая структура временных метафор строится на принципе, согласно которому наблюдатель находится в настоящем, будущее расположено перед ним, а прошлое — позади. Данную концепцию они обозначают как метафору временной ориентации. Этот подход позволяет объяснить, как пространственные категории используются для концептуализации времени, что отражает универсальные когнитивные механизмы человеческого мышления [3: 141–143].

В рамках данного подхода восприятие времени можно разделить на два основных типа: тип, при котором человек неподвижен, а время движется, и тип, при котором время неподвижно, а человек движется. Обе модели находят свое отражение не только в английском языке, но также применимы к анализу китайского и русского языков.

В первой модели, где «человек неподвижен, а время движется», наблюдатель статичен и обращен лицом к будущему, в то время как время «надвигается» на него, подобно потоку, который приближается и проходит мимо.

Вторая модель, «время неподвижно, а человек движется», предполагает, что время фиксировано, а наблюдатель перемещается сквозь него, двигаясь из прошлого в будущее. Такая когнитивная модель подчеркивает активную роль человека в восприятии временного континуума.

Оба типа восприятия времени демонстрируют, как пространственные метафоры используются для концептуализации временных отношений, что подтверждает универсальность подобных когнитивных механизмов в различных языковых системах.

Два способа восприятия темпоральных метафор — «время неподвижно, а человек движется» и «человек неподвижен, а время движется» — приводят к различному расположению концептов «前» (впереди) и «后» (позади) на временной шкале. В модели «время неподвижно, а человек движется» концепт «前» относится к будущему или более позднему времени, а «后» — к прошлому или более раннему времени. В модели «человек неподвижен, а время движется», если событие А происходит после события Б, то событие А считается более поздним, и в этом случае «前» обозначает прошлое или более раннее время, а «后» — будущее или более позднее время. Таким образом, в зависимости от модели восприятия, «前» может означать как прошлое, так и будущее, а «后» — соответственно, будущее или прошлое.

В китайском языке доминирует модель «человек неподвижен, а время движется», что отражается в использовании концептов «前» и «后». Например, прошлое обозначается как «前»: «十年前» (десять лет назад), а будущее — как «后»: «以后不会» (никогда позже). В русском языке, напротив, чаще используется модель «время неподвижно, а человек движется», где будущее ассоциируется с представлением «впереди», («впереди нас ждут перемены»), в прошлое — с представлением «позади», например, «несколько лет назад».

Однако важно отметить, что обе модели сосуществуют как в китайском, так и в русском языках. Например, в китайском языке также встречается модель «время неподвижно, а человек движется», хотя она менее распространена. Соотнесение этих метафор с языковым выражением «前» в китайском языке можно проиллюстрировать следующими примерами:

我们也有着同样光辉的前景。(У нас также есть светлые перспективы.)

我虽然爱她，但是我的前程不能因她耽搁。(Как бы сильно я ее ни любил, я не могу позволить, чтобы она сдерживала мое будущее.)

不过，无论怎么说吧，我必须努力向前。(Но я все равно должен пытаться двигаться вперед.)

В этих предложениях время замирает, а человек движется вперед, к будущему.

Кроме того, в предложении «好日子还在后头» (Впереди хорошие времена) для выражения будущего используется не слово «前», а его противоположность — «后», что предполагает, что человек стоит лицом к прошлому и поворачивается спиной к будущему. В китайском языке для выражения временной перспективы «в будущем» используются лексемы «前» и «后», тогда как в русском языке для обозначения как будущего, так и прошлого может применяться один корень «-перед-» и его производные. Например, в предложении «Наши предки не делали ничего лишнего» акцент делается на прошлом, а в выражении «Об этом речь еще впереди» подчеркивается временной план будущего.

Стоит отметить, что независимо от того, движется ли человек или время, в предложении всегда присутствует относительная ссылка на движение. Однако в китайском языке существует слово «生前», которое, хотя и включает компонент «生» (жизнь), означает не «в течение жизни», а «до смерти». В этом случае относительное понятие «смерть» не упоминается явно, а используется его антоним — «жизнь».

Некоторые слова, содержащие «前», не указывают на временной период до или после определенной точки отсчета, а относятся к первой половине определенного временного отрезка. Например, в слове «前秦» «秦» обозначает династию Цинь в древнем Китае, но «前秦» не означает «до династии Цинь», а указывает на ранний период самой династии.

В китайском языке для выражения временных отношений используются не только горизонтальные пространственные понятия, такие как «前» и «后», но и вертикальные, включая «上» (вверх) и «下» (вниз). Например, такие выражения, как «在上周六» (в прошлую субботу) или «上午» (утро), демонстрируют, как вертикальные пространственные метафоры применяются для описания временных отрезков. В русском языке, напротив, вертикальные пространственные понятия, такие как «вверх» и «вниз», не используются для обозначения времени. Временные отношения в русском языке выражаются через горизонтальные пространственные метафоры, что тоже подчеркивает различия в когнитивных моделях восприятия времени между двумя языками.

Все это свидетельствует о гибкости и взаимопроникновении темпоральных метафор в разных языковых системах. Таким образом, анализ концептов «前» и «вперед» в китайском и русском языках позволяет сделать вывод о том, что обе модели восприятия времени — «время неподвижно, а человек движется» и «человек неподвижен, а время движется» — используются в обоих языках, хотя и с разной степенью частотности. Причиной подобных различий является формирование различных когнитивных моделей восприятия времени, обусловленное влиянием географических особенностей, национальной культуры, а также множества других факторов. Эти факторы включают историческое развитие, языковые традиции, социальные нормы и мировоззренческие установки, которые в совокупности формируют уникальные способы концептуализации времени в каждой из культур.

Литература

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: А ТЕМП, 2006. — 944 с.
2. Скребцова Т. Г. Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы. — М.: ЯСК, 2018. — 392 с.
3. Lakoff, George and Johnson, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. — New York: Basic Books, 1999. — 640 p.
4. 束定芳. 隐喻学研究. 上海: 上海外语教育出版社, 2000. — 280 с. (Шу Динфан. Исследование метафоры. — Шанхай: Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам, 2000. — 280 с.)
5. 王志坚. 俄语空间前置词语义扩张机制 // 中国俄语教学. — 2003. — № 4. — С. 20–23. (Ван Чжицзянь. Механизм семантического расширения русских пространственных предлогов // Русский язык в Китае. — 2003. — № 4. — С. 20–23.)
6. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典. 北京: 商务印书馆, 2016. — 1799 с. (Редакция словаря института лингвистики, Китайская академия социальных наук. Современный китайский словарь. — Пекин: Коммерческое издательство, 2016. — 1799 с.)

Liu Gengjun

Pushkin State Russian Language Institute

**COGNITIVE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN SPATIAL WORDS
'ВПЕРЕДИ' AND '前' IN THE MEANING OF TIME**

Abstract: The article focuses on the cognitive analysis of the spatial words 'впереди' and '前' in temporal meaning. Within the framework of cognitive linguistics, the mechanisms of semantic transfer of spatial concepts to temporal ones are investigated. Two models are singled out: 'time is motionless, man is moving' and 'man is motionless, time is moving'. The first model dominates in Russian and the second one in Chinese. The universality of the use of spatial metaphors to describe time is confirmed.

Keywords: cognitive linguistics, spatial words, time perception, temporal metaphors, Russian, Chinese.

ЖЕНСКИЕ СУДЬБЫ НА СТРАНИЦАХ «ТИХОГО ДОНА»: ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ НА ИНТЕРПРЕТАЦИЮ ОБРАЗОВ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: целью данной статьи является выяснение, как исторические и культурные условия формируют восприятие женских образов в романе-эпопее и как оно меняется в контексте иноязычной аудитории. В результате исследования сделан вывод о том, что изучение женских образов в «Тихом Доне» невозможно без учета контекста как российской истории, так и культурных особенностей донского казачества.

Ключевые слова: Шолохов, «Тихий Дон», женский образ, иноязычная аудитория, культура.

В литературе, как в зеркале, отражается жизнь со всеми ее сложностями и многообразием. Роман-эпопея М. А. Шолохова «Тихий Дон» — не просто повествование об истории и судьбах казаков, это глубокое исследование человеческих эмоций, стремлений, закованных в контексте времени. При этом на страницах произведения особое место занимают женские образы — судьбы, выборы и внутренние конфликты казачек, которые становятся символами как личной, так и коллективной истории.

Исследования, посвященные восприятию русской литературы иноязычными студентами, представляют собой на данный момент важное направление в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и литературоведении. Работы Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Т. К. Донской затрагивают вопросы, связанные с особенностями восприятия текстов, лингвистическими трудностями, методическими подходами к обучению, а также культурными барьерами. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров акцентируют внимание на связи языка и культуры, что особенно важно при изучении литературы [1: 17]. Литература, язык и культура — это три взаимосвязанных элемента, которые формируют нашу идентичность. Через литературу мы познаем свою культуру, а через язык — выражаем ее. Возникает возможность ведения межкультурного диалога. А литература становится посредником, «является тем источником, из которого можно узнать о мировоззрении людей, об их стремлениях и чувствах» [4: 273]. В каждом женском образе «Тихого Дона» заложены культурные ассоциации, которые делают текст уникальным.

Женщины в «Тихом Доне» предстают не только как хранительницы традиций и семьи, но и как активные участницы исторических событий. Оживляя драму внутренней борьбы и адаптации к меняющемуся миру, эти образы становятся носителями глубоких культурных значений, способных привнести новые горизонты в понимание и интерпретацию произведения.

Важным аспектом в изучении женских образов в иноязычной аудитории является погружение в исторический и социально-культурный контекст. При этом, на наш взгляд, в иноязычной аудитории стоит избегать обилия дат и множества названий

582 | исторических событий. В «Тихом Доне» описаны реальные исторические события в период 1912–1922 годов, автор показывает жизнь до войны и во время войны. Для визуализации можно использовать фрагмент карты, чтобы продемонстрировать на какой территории происходили события.

Основным же этапом является исследование социально-культурных условий времени. В социуме казачества доминирующим остается принцип «человек для семьи». Женщина на протяжении всей жизни выполняет несколько социально-значимых ролей: находится в статусе жены, матери, покорной дочери. Семья казака была патриархальной и основывалась на непосредственном подчинении женщины мужчине. Семейные отношения формировались на основе традиционных норм и обычаев. Кроме того, во время военных действий, длительного отсутствия мужского плеча женщины выполняли и обязанности мужей, братьев, отцов. Женщины активно участвовали в сезонных полевых работах, выполняли домашние обязанности, воспитывали детей, владели оружием: *«Донская казачка с таким же искусством управлялась с вилами и косой, как с ружьем или шашкой»* [2, с. 25]. Брак заключался исключительно с одобрения родителей, что можно проследить на примере брака Натальи и Григория: родители внимательно анализировали репутацию казачьего рода, с которым планировалось создать родственные связи. Возраст вступления в брак был ранним: Аксинья выходит замуж в семнадцать лет, Наталья в восемнадцать, Дуняша в двадцать один год.

Можно выделить ряд традиционных для русской культуры когнитивных признаков женских образов, актуальных для «Тихого Дона»:

1. женщина — воплощение любви и всепрощения: *«Наталья пошла молча, вытирая часто набегавшие слезы: «За что ж ты меня опять мучаешь?»; «...вдруг непрошенная жалость к этому ненавистному ей человеку — та щемлящая материнская жалость, которая покоряет и сильных женщин, — проснулась в сердце Ильиничны».*
2. женщина — труженица: *«раздавленные работой руки»; «большие рабочие руки»; «рабочая спина»; «на смуглых полных ее руках... играли мускулы».*
3. женщина — олицетворение тепла, внимания и заботы: *«Аксинья неистово молилась, просила у бога последнюю милость — сохранить жизнь ребенка».*
4. женщина — мученица (терпит побои мужа, неравенство и др.): *«Степан обдуманно и страшно избил молодую жену»; «Придет, бывало, на заре, закричу горькими слезами, попрекну его, ну он и даст кулакам волю... По месяцу вся синяя, как железо, ходила, а ить выжила же...».*

Для наибольшей наглядности в иноязычной аудитории можно составить два облака ассоциаций с лексемой «женщина». Одно облако составлено из современных ассоциаций студентов-инофонов, а другое облако, исходя из анализа художественного произведения и образов казачек. Опыт покажет, какие трансформации произошли в женских образах, как изменились роли женщин в обществе и сознании современного человека.

Далее предлагаем составить организационную диаграмму, чтобы показать иерархию в семье казаков. На самой высокой ступени находятся старшие члены семьи: среди женских образов его занимает Ильинична в семье Мелеховых, Мария Лукинична в семье Коршуновых, среди мужских Пантелей Прокофьевич и Мирон Григорьевич соответственно. Далее позицию занимают казаки младшего поколения: Петр и Григорий Мелеховы, Дмитрий Коршунов и т. д., после казаков позицию занимают их жены, невестки, сестры.

В системе домашнего быта казачьей семьи Ильинична занимала центральное положение, обладая властью в принятии решений, связанных с повседневной жизнью. Роль Ильиничны как казачки-матери оказывала значительное влияние на разрешение семейных конфликтов и решение различных проблем. На следующем уровне этой иерархии социального статуса находилась старшая невестка Дарья, которая играла роль помощницы свекрови, исполняя ее функции в случае отсутствия.

Наталя внутренне напоминает Ильиничну, она так же покорна, полностью заменила личные интересы на семейно-родовые. Ю. Бондарев проводит параллель между героиней Шолохова и образом Богоматери, утверждая, что «*Наталя же — один из лучших образов женщины скорбящей, любящей, терпящей, тип рублевской богоматери*» [3: 115]. Образ Натали восходит к традиционным русским культурным архетипам. Ее сравнивают с рублевской Богоматерью, которая воплощает идеал женственности, духовной силы и жертвенности. Мы часто наблюдаем Наталю в процессе работы: в степи, на огороде, при транспортировке снопов, во время пахоты с Григорием, а также в повседневной деятельности у печи в курене. В художественной Вселенной Шолохова любовь к мужу неразрывно связана с материнством. Ее жертвенность проявляется в готовности отдать все ради семьи и детей. Наталя как мать обретает глубокую и возвышенную красоту. В эстетической концепции автора материнство всегда связано с проявлениями самых прекрасных и добрых качеств человека, что служит источником благодетельства и украшения для женщины.

Особое внимание уделяется Аксинье как типу героинь, которые выходят из-под гнета патриархального общества. Образ Аксиньи отличается от традиционной модели казачки. М. А. Шолохов неоднократно подчеркивает: «*гордо и высоко несла свою счастливую, но срамную голову*». В мироощущении Аксиньи нарушены семейно-родовые связи и подчинение старшим. Казачка не преклоняется перед семейными устоями и сложившимися отношениями: «*Ты что мне, свекор? А? Свекор?.. Ты что меня учишь!*». Образ Аксиньи многослойный: с одной стороны, она демонстрирует безграничную нежность и заботу о своем возлюбленном и детях, подбирая для них наиболее ласковые слова и становясь заменой матери для детей после утраты Натали; с другой стороны, Аксинья проявляет значительную силу и решимость в отстаивании своей любви. Так, она смело противостоит Пантелею Прокофьевичу, который приходит упрекать ее за связь с Григорием.

Важно учитывать, что действие романа охватывает время Первой мировой войны, революции и Гражданской войны, что создает напряженный и драматический фон, в котором разворачиваются судьбы героинь. В военное время традиционные женские роли претерпевают изменения. Так, в описании женского батальона явно прослеживаются преобладающие мужские черты: «*Ударницы, разбившись на взводы, несли с площади сосновые толстые брусья, баррикадировали ворота. Распоряжалась ими дородная, мужского покрова баба, с георгиевской медалью на хорошо подогнанной шинели*». Образ женщины — мягкого и хрупкого, незащитного существа, полностью подчиняющегося казаку, трансформируется. Шолохов мастерски подчеркивает двойственность женских образов, позволяя читателю увидеть многообразие внутреннего мира казачек, их желаний, которые часто находятся в конфликте с внешними ожиданиями.

Сравнительный анализ женских образов из романа «Тихий Дон» М. А. Шолохова с героинями зарубежной литературы в иноязычной аудитории позволит выявить как уникальные черты шолоховских персонажей, так и универсальные архетипы,

584 | характерные для мировой литературы. Женские образы в «Тихом Доне» — Акси́нья, Наталья и Ильинична — воплощают разные аспекты женской судьбы: страсть, жертвенность, материнство, стойкость в условиях социальных потрясений. Эти героини могут быть сопоставлены с образами из произведений зарубежных авторов. Например, Акси́нья — воплощение страстной, эмоциональной и свободолюбивой женщины, которая настойчиво борется за свою любовь вопреки общественным нормам. Ее образ можно сравнить Эммой Бовари из «Мадам Бовари» Г. Флобера. Обе героини переживают внутренний конфликт между своими желаниями и общественными ожиданиями. Можно предложить аудитории вспомнить примеры из литературы других культур и сопоставить женские образы.

Таким образом, местная казачья среда, контекст, насыщенный специфическими культурными, историческими и социальными реалиями, формирует женских образы в «Тихом Доне». Казачки становятся зеркалом не только личной судьбы, но и более широких процессов, происходящих в русском обществе в переломный момент его истории. Для иноязычной аудитории понимание женских образов в «Тихом Доне» невозможно без учета социокультурного и исторического контекста.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. и с послесловием академика Ю. С. Степанова. — М.: Индрик, 2005. — 1040 с.
2. Номикосов С. Ф. Статистическое описание Области Войска Донского / сост. чл.-секр. Обл. Войска Донского Стат. ком. коллеж. советник Семен Номикосов. — Новочеркасск: Обл. правл. Войска Донского, 1884.
3. Огнев А. В. Михаил Шолохов и наше время / А. В. Огнев; Тверской государственный университет. — Тверь: ТГУ, 1996. — 246 с.
4. Станкович З. Г. Особенности преподавания курса русской литературы XX века как иностранной в рамках подготовительного факультета // Новый филологический вестник. — 2018. — № 2 (45). — С. 272–279.

Lyubimova K. I.

Pushkin State Russian Language Institute

WOMEN'S DESTINIES ON THE PAGES OF THE AND QUIET FLOWS THE DON: THE INFLUENCE OF HISTORICAL AND CULTURAL REALITIES ON THE INTERPRETATION OF IMAGES FOR A FOREIGN-SPEAKING AUDIENCE

Abstract: The purpose of this article is to find out how historical and cultural conditions shape the perception of female images in an epic novel and how it changes in the context of a foreign-speaking audience. The study concluded that the study of female images in the “Quiet Don” is impossible without taking into account the context of both Russian history and the cultural characteristics of the Don Cossacks.

Keywords: M. A. Sholokhov, “The Quiet Don”, female image, foreign language audience, culture.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ TELEGRAM

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос организации самостоятельной работы студентов на занятиях РКИ с использованием возможностей социальной сети Telegram. Анализируются основные функции, критерии и особенности организации работы, оценивается возможность использования социальной сети Telegram в качестве инструмента. Предложены примеры различных упражнений для организации самостоятельной работы на базе социальной сети Telegram.

Ключевые слова: самостоятельная работа, цифровые ресурсы, социальная сеть Telegram, обучение РКИ, цифровизация обучения.

Самостоятельная работа — это важная часть образовательного процесса, которая необходима для достижения лучших результатов, закрепления успеха, формирования не только предметных навыков, но и личностных характеристик учащихся, которые необходимы им не только для успешного обучения, но и для профессионального роста. Готовность студента к образованию определяется именно его способностью выполнять самостоятельную работу, организовывать свое обучение при поддержке преподавателя.

В качестве основных целей самостоятельной работы можно выделить обучение осознанной работе учащихся с учебным, научным материалом, самостоятельный поиск информации и способность работать с ее источниками, развить навыки самоорганизации и самообразования для того, чтобы впоследствии была возможность постоянно повышать свою квалификацию.

Жизнь в чужой стране предполагает также формирование необходимого уровня лингвосоциокультурной компетенции учащегося, что обеспечивает его адаптацию и участие в межкультурной коммуникации [1: 161–162]. Это возможно благодаря организации самостоятельной работы, особенно важным это является на начальном этапе обучения, когда языковой барьер играет большую роль в коммуникации.

Внеаудиторная самостоятельная работа реализует несколько важных целей, которые способствуют лучшему усвоению иностранного (русского) языка:

1. Осуществление самоконтроля и самодисциплины;
2. Индивидуализация учебного процесса;
3. Развитие положительных качеств личности, таких как творческие навыки, организация времени, поиск информации, память и мышление и т. п.

Вслед за И. С. Гусевой отметим, что для оптимальной лингвосоциокультурной адаптации иностранных учащихся и повышения качества образования следует

586 | организовывать самостоятельную работу учащихся, принимая во внимание следующие положения лингводидактики:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа проводится под руководством преподавателя на начальном этапе обучения или при его постоянной консультации на более высоком уровне самостоятельности.
2. Учет основных современных методических принципов, на которых строится самостоятельная работа под руководством преподавателя (обучение иностранному языку в связи с теорией общения и использованием принципа коммуникативности в обучении русскому языку как иностранному; использование современных цифровых и мультимедийных средств обучения; учет этапов работы над новым материалом и т. д.).
3. Использование современных цифровых средств обучения позволяет осуществлять дифференциацию заданий в связи с разным уровнем подготовки учащихся, с учетом их индивидуальных особенностей, целей и интересов, создает дополнительные возможности для совершенствования навыков и умений обучаемых в различных видах речевой деятельности.
4. Материал, предназначенный для самостоятельной работы, должен соответствовать интересам и потребностям студентов с учетом их индивидуальных психологических особенностей, расширять их кругозор и общеобразовательный уровень, способствовать формированию лингвосоциокультурной компетенции, быть профессионально-ориентированным и профессионально значимым, что позволяет реализовать личностно-ориентированный принцип обучения РКИ.
5. При организации самостоятельной работы целесообразно использовать как индивидуальные, так и коллективные формы деятельности для формирования различных навыков.
6. Преподавателю при организации самостоятельной работы необходимо организовать деятельность студентов, обучить их приемам, навыкам самостоятельной работы по приобретению новых знаний.
7. Необходима организация обратной связи как от преподавателя, так и от учащихся для закрепления материала и анализа результатов самостоятельной деятельности.

Т. Г. Тедорадзе [3: 34] отмечает, что самостоятельная работа как компонент образовательного процесса должна соответствовать не только общим дидактическим принципам, но и специфическим принципам: реализации личностно ориентированного подхода в обучении через интерактивность, развитие интеллектуального потенциала студента, непрерывность дидактического цикла обучения.

В современном образовании применяются инновационные дидактические технологии педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов. Как отмечает Н. И. Комарова [2: 134], компьютерные программы активизируют учебный материал, тренируют отдельные аспекты языка, увеличивают объем усвоения информации, способствуют высокой мотивации к изучению языка и дают возможность работать в индивидуальном режиме.

Грамотная организация самостоятельной работы с использованием цифровых ресурсов при обучении русскому языку как иностранному является средством повышения мотивации учащихся и обеспечивает достижение лучших результатов.

Особенно интересны для изучения образовательные возможности социальных сетей и интернет-платформ, используемых для общения. Благодаря их популярности есть возможность привлечь более широкую аудиторию, заинтересовать обучающихся и создать комфортное образовательное пространство, которое повышает мотивацию и продуктивность учащихся, так как большая часть аудитории, изучающей русский язык — это молодые люди. Именно с такой целью можно использовать интернет-платформу Telegram.

Telegram — это многофункциональная платформа, которая позволяет обмениваться текстовыми, голосовыми и видеосообщениями, отправлять медиафайлы многих форматов, совершать аудио- и видеозвонки, создавать чаты, каналы, конференции. Эта платформа, являясь открытым и доступным коммуникативным пространством, привлекает все больше новых пользователей, что позволяет использовать ее в образовательных целях.

В социальной сети Telegram есть два основных способа обмена информацией: каналы и чаты. Каналы используются преимущественно как способ одностороннего донесения различной информации. Чаты используются для общения с другими людьми. Они могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Общение возможно осуществлять не только с помощью вербальных средств, но и с помощью невербальных элементов, таких как стикеры, эмодзи, видео, GIF-изображения. Кроме того, данная платформа предоставляет возможность общаться голосовыми, видеосообщениями, с помощью обычных и видеозвонков.

Можно выделить несколько групп заданий, которые могут быть созданы на базе платформы Telegram, и использоваться в качестве организации самостоятельной работы студентов.

1. Задания для закрепления и отработки грамматического, лексического материала, представленного в рамках аудиторных занятий (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные)

Благодаря возможности отправлять файлы различных форматов можно создать следующие **имитативные** задания: *Послушайте и повторите; Прочитайте вслух, Посмотрите видео и повторяйте фразы и т. п.*

Можно также использовать комментарии, бот или личные сообщения для выполнения заданий подобного типа: *Выразите согласие: Сегодня был интересный урок? Вам нравится читать книги на русском языке?*

Платформа Telegram включает в себя функцию квиза (выбор правильного или нескольких верных ответов на вопрос). С помощью этой функции можно создавать **подстановочные** задания типа: *Вставьте пропущенное слово, Выберите верную форму слова, Заполните пропуск, Напишите, что вы будете делать сегодня вечером (сегодня вечером я буду ... (гулять/читать/смотреть фильм).* Также можно использовать функцию комментариев: преподаватель публикует задание, а студенту необходимо написать правильный ответ в комментариях.

Прочитайте сообщения от вашего друга, напишите ответ:

Я сегодня приеду в шесть часов. Во сколько ты приедешь?

Я поеду в университет на автобусе. На чем ты поедешь в университет?

Сегодня я пойду в библиотеку. Куда ты пойдешь?

Реализация трансформационных упражнений возможна с помощью комментариев, личных сообщений или бота:

Напишите вашему однокласснику сообщения. Измените предложения по образцу:

1. Антон *хочет идти* на занятие — Антону *не хочется идти* на занятие.
2. Мне *нужно* купить учебник — Мне *не нужно* покупать учебник.

Репродуктивные упражнения также возможно реализовать с использованием комментариев, личных сообщений или бота:

Напишите однокласснику, какой подарок вы купите маме на Новый год. Объясните, почему.

Дайте совет другу, если: он хочет посмотреть новый фильм, у него болит голова, он плохо написал тест, он хочет поехать в Китай, он хочет учить немецкий язык.

2. Творческие задания, направленные на поиск информации, применение приобретенных знаний и навыков

Подберите картинки, которые рассказывают о вашей стране. Отправьте вашим одноклассникам. Напишите 1 предложение о каждой картинке.

Найдите в интернете информацию об интересных местах Москвы, отправьте вашему другу ссылки и посоветуйте, куда ему будет интересно сходить.

3. Задания, направленные на поиск информации и работу с ней

Найдите в интернете новостную открытку, отправьте ее вашему другу.

Найдите в интернете перевод данных слов/словосочетаний/фразеологизмов. Составьте словарь.

4. Задания, созданные для развития определенных навыков и видов речевой деятельности

Послушайте аудиозапись. Ответьте на вопросы, запишите голосовое сообщение и отправьте его преподавателю / в комментарии.

Посмотрите видеоролик, ответьте на вопросы.

Прочитайте текст, ответьте на вопросы голосовым сообщением.

Прочитайте текст вслух, запишите голосовое сообщение.

Напишите в чат 3 предложения о том, что вы делали на выходных. Прочитайте ответы ваших одноклассников, напишите 2 комментария к их ответам (например: Ты ходил в музей? Расскажи, что тебе в нем понравилось. Что ты ел на ужин в субботу? Какой фильм ты смотрел в воскресенье? Он был интересный?)

Таким образом, использование платформы Telegram для организации самостоятельной работы на занятиях РКИ способствует повышению мотивации учащихся, развитию их самостоятельности и закреплению навыков и умений, полученных во время занятий. Многофункциональность платформы Telegram позволяет продуктивно использовать ее функции для создания различных заданий, что делает их более интерактивными. Однако для успешного внедрения этой практики необходимо учитывать особенности платформы, потребности и возможности студентов, а также разрабатывать соответствующие методики и подходы.

Литература

1. Гусева И. С., Румянцева Н. М., Юрова Ю. В. Организация самостоятельной работы учащихся по РКИ как резерв оптимизации учебного процесса (довузовский этап обучения) // Полилингвильность и транскультурные практики. — № 3. — 2012. — С. 157–164.
2. Комарова Н. И. Самостоятельная работа как фактор успешного изучения русского языка как иностранного // Лингвокультурология. — № 12. — 2018. — С. 133–140.
3. Тедорадзе Т. Г. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов в условиях цифровой образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 2023. — 206 с.

Lyovushkina A. M.

Kosygin Russian State University

**ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN RFL CLASSES
USING THE TELEGRAM PLATFORM**

Abstract: The article considers the issue of students' independent work in RFL classes using possibilities of social network Telegram. The main functions, criteria and features of work organization are analyzed, the possibility of using the social network Telegram as a tool for students' independent work organization is evaluated. Examples of different exercises for organizing independent work on the basis of social network Telegram are offered.

Keywords: independent work, digital resources, social network Telegram, RFL learning, digitalization of education.

СМЕШЕНИЕ АРХЕТИПИЧЕСКИХ РОЛЕЙ В ПОЭМЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ЦАРЬ-ДЕВИЦА»

Аннотация: статья посвящена архетипическому анализу образов поэмы М. Цветаевой «Царь-Девница». В основе произведения лежит известный сказочный сюжет, который интересен описанием гендерной трансгрессии: героиня ведет себя по-мужски, а герой — по-женски. М. Цветаева видоизменяет сюжет волшебной сказки, сохраняя при этом мифопоэтическую логику. Эта трансформация продиктована необходимостью творческого осмысления сложных эмоциональных состояний, пережитых М. Цветаевой в тот период.

Ключевые слова: М. И. Цветаева, «Царь-Девница», литературный образ, архетипический образ, женский образ.

Написанная в 1920 году, в непростое, переломное для страны время, поэма Марины Цветаевой «Царь-Девница» сочетает в себе традиционное и новаторское. С одной стороны, это произведение имеет очевидную фольклорную (мифопоэтическую) основу — одноименную русскую народную сказку, записанную А. Н. Афанасьевым. На это указано и самим автором [6: 381]. В сборнике А. Н. Афанасьева таких сказок было две (в дореволюционном издании № 128 а и б, в трехтомном издании 1984–1985 гг. — № 232 и № 233), обе они, при некоторых отличиях в системе персонажей, имеют общее сюжетное построение: герой теряет суженую, потому что при каждой встрече с ней засыпает под воздействием колдовства; затем он отправляется на поиски, преодолевает опасные для жизни препятствия и, наконец, вновь обретает невесту и получает царство. Сказка, как видим, содержит мотив инициации героя, широко представленный в произведениях мировой литературы и фольклора [3: 342]. Однако сказки о Царь-девице интересны тем, что в них мы наблюдаем явление гендерной трансгрессии: героиня ведет себя по-мужски, а герой — по-женски. В фольклоре такой сюжет встречается отнюдь не часто, но именно он стал для М. Цветаевой источником вдохновения.

С другой стороны, в поэме «Царь-Девница» сказочные мотивы особым образом переосмысливаются, а базовые характерологические черты героев гиперболизируются, в результате чего возникает самобытный текст, похожий на традиционную волшебную сказку лишь элементами фабулы. Любопытно, что М. Цветаева ограничивается первой частью сказочного нарратива; на этой основе создается завершенная история невозможной, трагической, изначально обреченной любви, для которой тесны рамки земного бытия.

Именованная заглавной героини — Царь-девица — уже наводит на мысль о некоторой парадоксальности описываемого: слово *царь* в русском языке обычно соотносится с лицом мужского пола. Однако при этом сочетание «Царь-девица» стоит в одном ряду с сочетаниями «Царь-пушка», «Царь-рыба» и т. п., где несогласованное

определение «царь» указывает на превосходную степень качеств, основополагающих для определяемого объекта. Так и Царь-девица воображается девицей совершенно необыкновенной, превосходящей иных девиц, что, по сказочной логике, дает ей особые права и возможности. Но само по себе наличие таких возможностей не гарантирует благополучного преодоления всех преград на пути к счастью, скорее даже наоборот: мифопоэтическая традиция, как правило, видит в чрезмерном усилении качества риск превращения силы в свою противоположность, то есть в слабость, и счастливый финал становится возможным только при возвращении к условной норме.

Так, в упомянутой выше народной сказке под номером 232 сначала мы наблюдаем действия героев, диаметрально противоположные представлениям о правильном поведении: царь-девица приглашает героя на свой корабль, объявляет ему, что «она его крепко полюбила», после чего происходит обручение. Девушка чрезмерно активна, а мужчина пассивен, беспрекословно обручается буквально с первой встречной, даже не высказав своих чувств, — ситуация не слишком типичная для сказочного сюжета. Как правило, пассивная роль в сказках отводится невесте-царевне, терпеливо ожидающей суженого. В сказке № 233 Василий-царевич игрой на гусях выкликает невесту из-за тридцати земель. Здесь активная позиция героини проявляется, по-видимому, в поспешности ответа на зов жениха: «Подымала шесть полков, поспешала на свои корабли легкие и пускалась в путь — к Василью-царевичу» [1: 218].

Безынициативность жениха в обеих сказках впоследствии принимает еще более выраженный и обусловленный внешними обстоятельствами характер: дядька, сговорившийся с мачехой героя, втыкает ему в ворот волшебную булаву, герой засыпает и не может проснуться во время свидания с невестой. Царь-девица предпринимает безуспешные попытки разбудить его, а затем, оставив жениху письмо, уезжает. Письмо в сказке служит поворотным моментом развития действия, поскольку возвращает героев к привычным гендерным моделям поведения: теперь не невеста спешит к жениху, а жених с риском для жизни разыскивает невесту, и только после ряда испытаний он оказывается достоин любви Царь-девицы. Этот поворот, важнейший для сказочного нарратива, отсутствует в поэме М. Цветаевой. История любви героев прерывается трагической гибелью Царь-девицы, так и не сумевшей разбудить жениха и из ревности вырвавшей себе сердце; царевич же, проснувшись, также сводит счеты с жизнью. Но идейная база сказки при этом, безусловно, сохранена: без возвращения к норме счастливая развязка невозможна.

Взяв за основу сказочный сюжет, М. Цветаева дорабатывает его, дополняя новыми эпизодами, включая новых персонажей, углубляя, расширяя и даже утрируя то, что в сказке дано лишь намеком. Образ заглавной героини маскулинизируется, наделяется традиционными мужскими атрибутами, приобретая архетипические черты девы-воительницы, сближающие героиню поэмы с фольклорными богатыршами (Марьей Моревной, Усольшей и др.) и мифическими амазонками: «прискакав с ночной атаки... саблю чистит», «грудь в светлых латах», «громоподобный глас», «руки сильные, большие». В речи героини поэмы присутствуют бранные слова, усиливающие впечатление маскулинности. Влюбившись, она едет на «смотрины», что традиционно считается мужской прерогативой, а жениха рассматривает как свою «добычу». Несомненно, Царь-девица одарена как военачальник, имеет лидерские качества: «Войска в полон брала, / Суда вверх дном клала» [5: 235].

Архетипические черты Царь-девицы создают на страницах поэмы образ сверхчеловеческий, мифический: «Огнь — отец мне, Вода — мать, / Ветер — брат мне, сестра — Буря» [5: 199]. Героиня уподобляется Михаилу-архистратигу, ангелу, демону, зверю, буре, вихрю, жару — то есть сверхъестественным существам и явлениям природы. Лицо у нее не имеет человеческих черт: «как шар золотой», «солнцу на ревность», «с подсолнечником равен лик». Царь-девица повелевает природными силами: «Тише, волны, синеморская рать!» [5: 208]. Перед читателем предстает богиня с размытой гендерной идентичностью, вечная дева, воительница, подобная греческой Артемиде или римской Диане.

При описании героини, склонившейся над спящим царевичем, неоднократно подчеркивается второстепенность половых различий: «Гляжу, гляжу, и невдомек: / *Девушка — где, и где дружок?*»; «Кто сам с косой да в юбочке — / Тому пускай — *два юноши*. / Кто вокруг юбок веется — / Тому пускай — *две девушки...*»; «А ну как зорче поглядим — / И вовсе все обман один, / И вовсе над туманом — дым, / Над *херувимом — серафим?*» [5: 210]. Герои оказываются одновременно и андрогинными, и трансгендерными, и бесполовыми, что, по-видимому, отражает точку зрения автора, считавшего пол в жизни людей «катастрофой» [7: 133] и намеренно утрирующего гендерную специфичность своих персонажей, доводя ее до той высшей точки, где различия полов окончательно стираются, где человеческие существа теряют свою природу и становятся существами иного порядка («над херувимом — серафим»).

Главный движущий импульс сюжета поэмы — мотив отречения богоподобной Царь-девицы от своего воинствующего образа жизни во имя любви: «Перехожу в иную веру, / Всю волюность отдаю за грош...». Если в народной сказке любовь героини вспыхивает без внятных причин, то в поэме присутствует попытка объяснения: «Баб не любишь? Драк не любишь? / Ну, тебя-то мне и надо!.. Уж с таким-то голосочком / Муж за прялку не засодит!». Царевич избирается Царь-девицей как личность совершенно комплементарная ее экстраординарному характеру: «Как, к примеру, Дева-Царь я, так, выходит, — Царь-ты-Дева!», «Оттого что я большая, / А ты — махонькой!» [5: 201].

В противовес могучей Царь-девице, царевич изображен физически слабым, щедушным, изнеженным: «Руки-ноги слабые, / Как есть — лапша!» [5: 197], «Что шелка — щека, / Что шелка — рука! / Ни разочку, чай, в атаку / Не водил полка» [5: 211]. Ничего подобного в народных сказках мы не обнаружим, даже напротив: в сказке под номером 233 герой демонстрирует несомненную физическую силу: «взял железный дом в двадцать пять пудов», «ухватился за куст и выдернул его с корнем». Царевич в поэме инфантилен («Где ж усики? Осьмнадцатый годок!»), не проявляет интереса к женщинам, не имеет традиционно мужских склонностей и увлечений; игра на гусях — его единственная «забава» и «забота». «Забава», как известно, дело несерьезное, но за эту «забаву» герой цепляется как за единственный смысл жизни: «Ну, а этим уж именем / Пуще хлеба дорожил». Сам себя царевич позиционирует как гусяря, но и сам же использует стилистически сниженный деминутив в свой адрес: «*Гусяришка* узкогрудый, / Не понимающий ни в чем» [5: 196].

Можно заметить, что война и творчество в сознании автора существуют в диалектическом единстве, на одном уровне с оппозициями «большой — малый», «слабый — сильный», «мужчина — женщина». Диалектика предполагает взаимный переход

качеств, обогащение одного элемента дихотомии другим. В ходе развития действия поэмы наступает момент, когда любовь Царь-девицы наполняет царевича духовной силой: он начинает проявлять сильные эмоции, гневается на дядьку, чувствует себя бодрым («Хоть не спал, а выспался! / Хоть враз под венец! / Смородина — кислая, / А я — молодец!»; «Какой тут заморыш! Богатырь, ей-ей!»). Однако это преобразование обманчиво и впоследствии претерпевает крах по вполне естественным для сказочной логики причинам.

Царь-девица влюбляется в царевича безоглядно, словно привороженная — и точно так же влюблена в героя его мачеха. Обе женщины испытывают к царевичу материнские чувства. Известно, что М. Цветаева говорила о себе: «Моя любовь — это страстное материнство, не имеющее никакого отношения к детям» [7: 581]. «Страстное материнство» присутствует и в отношении героинь поэмы к возлюбленному, однако в отличие от мачехи Царь-девица не сомневается в своих «материнских» правах на царевича.

Невестой движет благородная цель — дать жениху силу: «Чтоб крепло тело бренное, / Морской водою пенною — / На подвиги военные / Младенчика крещу!.. / Чтоб цельный полк поклат перстом, / Чтоб первый гром пред ним ползком, / Чтоб Деву-Царь согнул кольцом — / Младенчика крещу!» [5: 211–212]. И здесь все в точности соответствует правилам волшебной сказки: невеста, избравшая жениха, преобразует его, наделяет особым могуществом, сверхспособностями. Но поэма Цветаевой обрывается до того, как завершается трансформация героя. Царевичу не суждено пройти инициацию и стать полноценным мужчиной, он погибнет. Его гибель не выглядит как неожиданность или авторская воля; героя закономерно ведет к самоубийству вся сюжетно-образная организация произведения; и материнские черты в образе Царь-девицы предвосхищают трагический финал. В этом опять же прослеживается древняя мифопоэтическая логика: инцестуально окрашенные отношения — нравственный тупик, в конце которого героя (героев) ждет бесславная и бессмысленная смерть.

Наказывается, таким образом, не только и не столько отклонение от гендерной модели поведения, сколько нарушение архетипической роли: жених утрированно слаб, невеста чрезмерно сильна и не по-женски активна; и невеста и мачеха претендуют на функцию матери и желают инцестуальной связи.

Можно было бы предположить, что вопросы определения гендерной идентичности для автора не играют вообще никакой роли, однако в поэме присутствует персонаж, который свидетельствует об обратном — это повествователь, беседующий с читателем от первого лица. Повествователь совершенно четко определен как женщина, поскольку о себе говорит в женском роде. Гендерная роль персонажа очерчена строго: рассказчица готова стать проводником по женской половине царского дворца только для мужчины; исключительно на мужчин направлены ее женские чары («А со мной, коль пригож, Сквозь иголочку пройдешь!»). Появление персонажа на страницах поэмы лишено систематичности, изложение от первого лица влетает в ткань произведения без строгой логики: то рассказчица становится свидетельницей свидания Царь-девицы с Царевичем («Гляжу, гляжу...»), то неожиданно появляется во дворце и описывает покои царицы. Этот образ тоже двойствен: с одной стороны, рассказчица описывается как живой человек, с подробностями одежды, с другой — она существует над сюжетом, как всезнающий дух.

Итак, М. Цветаева в поэме «Царь-девица» намеренно видоизменяет сюжет волшебной сказки, но при этом не отклоняется от сказочной (шире — мифопоэтической) логики. Поскольку творчество является формой самовыражения и автор всегда пишет о себе самом, можно предположить, что такая трансформация сюжета есть попытка творческого осмысления тяжелых, болезненных и неоднозначных переживаний. Мотив смешения архетипических ролей в поэме отражает идею причудливой взаимосвязи внутренних противоречий с хаосом среды, трудностей самоопределения в сложных условиях слома привычных устоев.

Литература

1. Афанасьев Н. А. Народные русские сказки: из сборника А. Н. Афанасьева. — М.: Правда, 1982. — 573 с.
2. Косякова Е. Ю. Фольклорно-мифологическая основа поэмы М. Цветаевой «Царь-Девица» / Е. Ю. Косякова // Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 16 ноября 2019 года. — Чебоксары: Среда, 2020. — С. 91–92.
3. Ляшенко Т. М. Языковые средства, формирующие мотив женской инициации в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» / Т. М. Ляшенко // Филология: научные исследования. — 2018. — № 4. — С. 341–351.
4. Минец Д. В. Персонажная система поэмы М. И. Цветаевой «Царь-девица» в аспекте гендерной трансгрессии: лингвокогнитивное прочтение / Д. В. Минец // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2013. — № 2–2(48). — С. 76–80.
5. Цветаева М. И. Собрание сочинений: В 7 т. / Марина Цветаева. — М.: Эллис Лак, 1994. — Т. 3. — 816 с.
6. Цветаева М. И. Собрание сочинений: В 7 т. / Марина Цветаева. — М.: Эллис Лак, 1994. — Т. 7. — С. 381.
7. Цветаева М. И. Неизданное. Сводные тетради / Марина Цветаева. — М.: Эллис Лак, 1997. — 637 с.

Lyashenko T. M.

*Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology
named after K. I. Skryabin*

THE MIXING OF ARCHETYPAL ROLES IN MARINA TSVETAeva's POEM “THE TSAR MAIDEN”

Abstract: The article is devoted to the archetypal analysis of the images of M. Tsvetaeva's poem “The Tsar Maiden”. The work is based on a well-known fairy tale story, which is interesting for its description of gender transgression: The heroine behaves like a man, and the hero behaves like a woman. M. Tsvetaeva modifies the plot of a fairy tale, while maintaining mythopoeic logic. This transformation is dictated by the need for creative reflection on the complex emotional states experienced by M. Tsvetaeva during that period.

Keywords: Marina Tsvetaeva, “The Tsar Maiden”, literary image, archetypal image, female image.

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ КРИТЕРИЕВ ОТБОРА ЧАТ-БОТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация: статья посвящена определению критериев отбора чат-ботов для обучения русскому речевому общению. Были проанализированы существующие источники литературы по данной проблематике и предложены четыре ключевых критерия: критерий мультимодальности, критерий связности реплик, критерий лингвокультурной адекватности и критерий мотивационной поддержки. Определение этих критериев нацелено на укрепление теоретической основы для применения чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Ключевые слова: критерии отбора, чат-боты, речевое общение, русский язык как иностранный.

С позиции методики обучения иностранным языкам чат-боты определяются как «диалоговые обучающие программы, функционирующие на основе заложенных алгоритмов речевого поведения человека и направленные на развитие устных и письменных иноязычных умений обучающихся посредством поддержания диалога и имитации человеческой речи» [1: 66]. В условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта (ИИ) достижения в области обработки естественного языка способствуют активному внедрению чат-ботов в процесс обучения РКИ. Будучи ключевым компонентом языковой подготовки, развитие устной речи претерпевает значительные трансформации благодаря интеграции технологий ИИ. В этой связи разработка научно обоснованных критериев отбора чат-ботов приобретает особую актуальность в современных исследованиях по методике преподавания РКИ, поскольку данный вопрос охватывает как аспекты технологических решений, так и проблемы модернизации образовательных парадигм.

В исследованиях, посвященных использованию чат-ботов в обучении иностранным языкам, подчеркивается важность определения отбора таких инструментов, которые не только эффективно выполняют образовательные задачи, но и учитывают психологические и мотивационные аспекты обучения. Так, И. Доукина и Ю. Гуманова акцентируют внимание на том, что ключевыми критериями при отборе чат-ботов должна быть их способность поддерживать психологический настрой учащихся [6: 543]. Это особенно важно, поскольку успешное обучение невозможно без создания комфортной и вдохновляющей образовательной среды. С. А. Шилова и А. А. Крючкова развивают эту идею, предлагая рассматривать гибридные чат-боты (как текстовые, так и голосовые) как наиболее эффективную форму для обучения. Такие боты сочетают в себе функции информационного провайдера, транзакционного помощника и ассистента, что позволяет им адаптироваться к запросам пользователей и предлагать как текстовые, так и голосовые ответы [5: 390]. Подобная гибкость делает их универсальным инструментом, способным удовлетворить разнообразные образовательные потребности.

Е. А. Черкасова в своем исследовании расширяет список критериев, выделяя такие аспекты, как доступность, возможность персонализированного и адаптивного обучения, применение интервального повторения, создание ментально-безопасной среды и развитие навыков, соответствующих современным требованиям [4: 1445]. Эти критерии подчеркивают, что чат-боты должны быть не только технологически продвинутыми, но и ориентированными на создание комфортных условий для обучения. Кроме того, О. Кораиши уделяет внимание лингводидактическому потенциалу генеративного ИИ в образовании. В его работе выделяются такие критерии, как создание и модификация текстов, интеграция словарного запаса, планирование занятий и автоматизированная оценка. Эти функции позволяют чат-ботам не только предоставлять информацию, но и активно участвовать в процессе обучения [7: 60].

И. В. Тощая и Л. А. Недоспасова подчеркивают, что при анализе коммуникативного контента чат-ботов необходимо опираться на шесть правил Принципа вежливости, предложенного британским лингвистом Дж. Линчем, включая правило такта, правило вежливости, правило симпатии, правило одобрения, правило согласия и правило скромности. На базе теории Принципа кооперации, разработанной философом-лингвистом Г. Грайсом, ученые предлагают критерии отбора чат-ботов. Эти критерии включают соответствие объема информации запрашиваемому действию (в соответствии с Постулатом количества), научную обоснованность и актуальность информации в дидактических разделах (согласно Постулату качества), релевантность информации изучаемой теме (на основе Постулата отношения), а также ясность и однозначность реплик, обеспечивающих четкое понимание предмета обсуждения (в соответствии с Постулатом способа) [3: 23]. С. В. Титова предлагает рассматривать чат-боты с точки зрения их технологической реализации, выполнения дидактических задач, функциональности и соответствия учебным целям [2: 21–24]. Эти критерии помогают оценить, насколько хорошо чат-боты интегрируются в обучение и способствуют достижению поставленных задач.

Проведенный систематический анализ академических изысканий свидетельствует о том, что внимание научного сообщества сфокусировано на вопросах применения чат-ботов в специфических условиях преподавания иностранных языков, в частности РКИ, а также на критериях их отбора. Однако научные исследования указывают на недостаточную разработанность проблемы отбора чат-ботов для развития навыков русского речевого общения. В свете сложившейся исследовательской парадигмы был разработан и предложен автором ряд критериев отбора чат-ботов.

Критерий мультимодальности. Чат-боты должны обладать многомерной системой входных и выходных модальностей, включая способность к точной обработке как нормативных, так и ненормативных текстовых вводов, а также высокоточное распознавание речевых вводов с вариативными акцентами, темпами речи и интонационными паттернами. Текстовый вывод должен соответствовать грамматическим нормам и коммуникативным стандартам, адаптированным к уровню языковой компетенции обучающихся, в то же время речевой вывод должен характеризоваться четкостью, естественностью и контекстуальной адаптивностью, дополняясь при необходимости визуальными элементами для усиления дидактического воздействия. Основоположающим аспектом является способность чат-ботов к интеграции и синхронизации различных модальностей, обеспечивая их гармоничное взаимодействие и контекстуально обусловленное переключение, а также предоставление релевантной обратной

связи на основе мультимодального анализа входных данных. Кроме того, содержание обучения должно быть структурно и содержательно согласовано с используемыми модальностями в зависимости от индивидуальных потребностей и когнитивных особенностей обучающихся.

Критерий связности реплик. На семантическом уровне реплики, генерируемые чат-ботами, должны поддерживать высокую степень связанности с контекстом, систематически развивать заданную тему, избегать семантических скачков или разрывов для обеспечения связности диалога как органического целого. С точки зрения прагматики, генерация речи этих чат-ботов должна соответствовать узусу и коммуникативным нормам русского языка, гибко адаптировать стиль речи в зависимости от различных коммуникативных ситуаций, собеседников и целей. В аспекте смены и продолжения темы чат-боты должны точно распознавать потенциальные тематические подсказки в речи обучающихся и своевременно давать соответствующие ответы, создавая тем самым связную и плавную коммуникативную среду.

Критерий лингвокультурной адекватности. Чат-боты должны быть ориентированы на стимуляцию обучающихся к углубленному пониманию особенностей русской культуры в таких аспектах, как ценностные системы, модели мышления и языковые нормы. Это позволяет обучающимся сформировать на когнитивном уровне отношение уважения и толерантности к иноязычной культуре, устраняя коммуникационные препятствия, обусловленные культурными недопониманиями. В практической реализации педагогам следует отдавать предпочтение чат-ботам, оснащенным обширной и многоаспектной лингвистической базой данных на русском языке, включающей такие источники, как художественная литература, новостные тексты, кино- и медиадиалоги, а также повседневную коммуникацию. Кроме того, необходимо учитывать наличие у чат-ботов функциональной возможности автоматического обновления и расширения лингвистического корпуса для существенного повышения способности обучающихся к коммуникационной эффективности в поликультурной среде.

Критерий мотивационной поддержки. В образовательном пространстве поддержание мотивации является ключевым фактором, способствующим повышению эффективности обучения. Согласно теориям педагогической психологии, таким как теория самодетерминации, теория ожидаемой ценности и теория целевых ориентаций, мотивация обучающихся не является одномерной, а подвергается влиянию множества внутренних и внешних факторов. Индивидуальные различия обучающихся приводят к значительной гетерогенности в их учебной мотивации, интересах, предпочтениях и когнитивных стилях. Алгоритмы машинного обучения способны глубоко анализировать и обрабатывать большие объемы многоаспектных данных об обучающихся. Соответственно эти передовые алгоритмы должны быть интегрированы в чат-боты для точного построения многомерных и динамически обновляемых профилей обучающихся. Такие профили представляют собой не просто сводку базовой информации об обучающихся, но и глубокое описание их интересов, когнитивных особенностей и потенциальных триггеров мотивации. Наличие такой системы стимулирования позволяет обучающимся эффективно поддерживать мотивацию к речевому общению.

В целом, прогресс в области обработки естественного языка, благодаря стремительному развитию технологий ИИ, открыл широкие перспективы для применения чат-ботов в обучении РКИ. В данной статье, посредством систематического анализа существующих

598 исследований, предложены критерии отбора чат-ботов для обучения устной речи на русском языке. Такие чат-боты, как ChatGPT, Алиса, DeepSeek, Сири и т. д., соответствуют предложенным критериям, демонстрируя высокий лингводидактический потенциал для интеграции в процесс обучения. Разработанные критерии не только формируют твердую теоретическую базу для дальнейшего совершенствования и применения чат-ботов, но и служат ориентиром для создания инновационных подходов в повышении эффективности обучения русскому речевому общению в педагогической практике.

Литература

1. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28 — № 1. — С. 66–72.
2. Титова С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27 — № 2. — С. 18–37.
3. Тощая И. В., Недоспасова Л. А. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2023. — № 06. — С. 14–27.
4. Черкасова Е. А. Дидактические и методические функции чат-ботов в обучении студентов нелингвистических направлений подготовке иноязычной грамматике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28 — № 6. — С. 1443–1451.
5. Шилова С. А., Крючкова А. А. Лингводидактический потенциал чат-ботов // Материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Саратов, 25–26 февраля 2021 г.). – Саратов: Саратовский источник, 2021. – С. 389–393.
6. Dokukina I., Gumanova J. The rise of chatbots — new personal assistants in foreign language learning // Procedia Comput. Sci. — 2020. — 169. — P. 542–546.
7. Koraishi O. Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment // Language Education & Technology. — 2023. — Vol. 3/1. — Pp. 55–72.

Ma Chao

Pushkin State Russian Language Institute

ON THE ISSUE OF DETERMINING THE SELECTION CRITERIA OF CHAT-BOTS FOR TEACHING RUSSIAN SPEECH COMMUNICATION

Abstract: The article is devoted to determining the selection criteria of selecting chatbots for teaching Russian speech communication. Existing literature sources on this issue were analyzed, and four key criteria were proposed: the criterion of multimodality, the criterion of coherence in responses, the criterion of linguocultural adequacy and the criterion of motivational support. The definition of these criteria is aimed at strengthening the theoretical basis for the application of chatbots in teaching Russian as a foreign language (RFL).

Keywords: selection criteria, chatbots, speech communication, Russian as a foreign language.

ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СЛЕНГ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ И ТУРКМЕНИСТАНА

Аннотация: данная статья посвящена исследованию особенностей изучения понятия «сленг» в общеобразовательных школах России и Туркменистана. В ней рассматриваются лингвистические и социокультурные аспекты сленга, его роль в формировании межкультурного диалога, а также общего представления о субстандарте русского языка. Кроме того, в работе представлены основные теоретические подходы к дефиниции понятия «сленг» в российской и туркменской школе, выявляются и анализируются каждый из них.

Ключевые слова: сленг, жаргон, субстандарт, система знаков, общественный маркер, дефиниция.

Молодежный сленг русского языка представляет собой наиболее динамичный сегмент языкового субстандарта, который отражает определенные коммуникативные потребности молодых людей. К таким потребностям можно отнести стремление к идентификации «своих» и «чужих», экспрессивности, образности речи, смягчению формальных барьеров в ходе общения. В настоящее время не существует строго зафиксированного понятия «сленг» не только в русском, но и других языках. Это связано с тем, что молодежь в индустриально развитых обществ характеризуется общим разделением на различные социальные ячейки, группы и т. д. Часто такие молодежные образования стремятся создать свою систему знаков, что непременно отражается на их речевом поведении [1: 23]. В целом лексические единицы, употребляемые этими группами, довольно разнородны по всем своим лингвистическим характеристикам, из-за чего сложно сформулировать какую-то унифицированную точку зрения на то, что представляет собой сленг.

Однако с развитием и широким распространением социальных сетей молодежные субкультуры, а также система знаков и язык, которые они использовали в качестве общественного маркера, начали проникать в более широкие социальные прослойки и стали пониматься всеми носителями языка. Таким образом, сленг, который часто уподобляли жаргону, перестал носить характер ограниченности использования в рамках только одной социальной группы. Примечательно, что сленговые единицы в условиях существования единого для всех носителей русского языка информационного пространства стали пониматься практически идентично, вне зависимости от страны или региона речевых акторов. Одинаковое восприятие сленговых

600 единиц прослеживается в том числе и в Туркменистане, где немалая часть молодежи хорошо владеет русским языком. В данной связи возникает вопрос о необходимости выстраивания теоретической базы для изучения учащимися туркменских школ такого языкового понятия как «сленг».

Как известно, русский язык в Туркменистане изучается на всех уровнях национальной системы образования. В классах с туркменским языком обучения (КТЯ) его преподают в интегрированной форме, а главной задачей лингвального образования является научить школьника писать, читать и говорить на рассматриваемом иностранном языке. В классах с русским языком обучения (КРЯ) русский язык преподают в комбинированной форме, а в качестве основной задачи выступает овладение школьниками теоретическими и практическими основами русского языка. В данной статье мы будем рассматривать изучение сленга в КРЯ. В целом в учебных программах с классом с русским языком обучения не предусмотрено подробное изучение сленга. В то же время, необходимость изучения сленга в российской школе, например, продиктована важностью того, чтобы учащиеся могли сопоставлять и разграничивать кодифицированный язык от некодифицированного.

Кроме того, как показывают некоторые исследования, знакомство со сленгом помогает учащимся лучше понимать культурные особенности народа изучаемого языка и способствует установлению полноценной коммуникации между всеми его носителями [5: 11]. Все дело в том, что сленговые единицы за последние несколько десятилетий стали активно проникать в такие культурные элементы, как кино, телевидение, музыка. Правильная трактовка таких элементов, которые формируют культурный фон народа, крайне важна для осмысления языковой системы [2: 344]. Именно поэтому внедрение в школьные учебные программы тем, касающихся нелитературной лексики, в особенности молодежного сленга, важно не только с точки зрения изучения реалий современного общества, но и с позиции лингвокультурного обучения. Нередко внедрению таких тематических блоков в обучающий процесс препятствуют различные предубеждения, потому что школьное образование ориентировано исключительно на привитие учащимся навыков грамотного общения и письма на литературном языке. И в данном контексте методистам при составлении соответствующих программ необходимо учитывать, что изучение сленга как раз-таки важно для закрепления понятия литературной нормы. Школьники при рассмотрении языковых особенностей сленговых единиц начинают лучше ощущать грань, которая разграничивает нормированный язык от субстандартного. Т. е. по сути изучение сленгизмов помогает больше понять не саму специфику ненормированного языка, а особенность литературной речи. Школьники начинают осознавать насколько надежна фиксация слов в рамках грамматической нормы и на основе общего представления о закономерностях функционирования сленгизмов уже самостоятельно могут провести границы формального и неформального общения.

В настоящее время в школах Туркменистана изучение субстандарта русского языка ограничивается только рассмотрением его другого, более узкого сегмента — жаргонизмов. Понятие «сленг», если и проскальзывает в ходе изучения данного тематического направления, то не совсем удачно, потому что между двумя этими понятиями часто ставятся параллели.

Здесь стоит подчеркнуть, что жаргон представляет собой некий социальный диалект, крайне ограниченный в своем употреблении и специфический с точки зрения своей семантической и стилистической нагрузок [3: 37]. А что касается сленга, то здесь, как мы отметили выше, нет четкого определения как языкового явления. Например, в Словаре-справочнике лингвистических терминов между понятиями «сленг» и «жаргон» действительно ставится знак равенства [4: 287]. Но в то же время В. А. Хомяков обособляет жаргонную лексику от сленга, говоря, что последний является некой «экспрессивной прослойкой», а некоторые его элементы вполне могут вписываться в литературную норму [6: 43]. Именно поэтому при структурировании учебной программы в средней школе необходимо учитывать важность показать школьникам, что в языке существуют более сложные по своей природе языковые феномены. В данном ключе интересен опыт российской школы, где понятия «сленг» и «жаргон» разграничиваются и рассматриваются для расширения лингвистического кругозора учащихся при изучении лексики ограниченного употребления. Однако и тут могут наблюдаться неточности. Они, как правило, связаны с тем, что сленг рассматривают, как одну из подсистем жаргона. Но, как мы отметили выше, между сленгом и жаргоном есть два принципиальных отличия. Во-первых, сленг не всегда может иметь ограниченный характер употребления, следовательно, в этих случаях жаргоном он быть не может. Во-вторых, как подчеркнул ученый В. А. Хомяков, иногда сленговые единицы могут составлять часть литературной нормы.

Подытоживая все вышесказанное, необходимость изучения понятия «сленг» в школе преследует такие цели, как предоставление ученикам общей картины того, что представляет собой некодифицированный язык; закрепление понимания у учеников границ литературной нормы, а также приобщение к общему культурному фону страны изучаемого языка. Кроме того, при рассмотрении данного языкового явления нужно сразу наметить различия сленгизмов от других единиц субстандарта и обозначать те их свойства, которые не позволяют им стать частью литературной нормы. Таким образом, ученики смогут аутентифицировать сленгизмы, вычленять их в общем речевом потоке и избавляться от их употребления.

Литература

1. Левикова С. И. Молодежная культура. — М.: Гранд, 2005. — С. 607.
2. Лекант П. А., Диброва Е. И., Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В. Современный русский язык: учебник для вузов. — М.: Юрайт, 2023. — С. 559.
3. Орлова Н. О. Сленг vs жаргон: проблема дефиниции // Ярославский педагогический вестник. — 2004. — № 3 (40). — С. 36–39.
4. Словарь-справочник лингвистических терминов. — М.: Российская энциклопедия, 1985. — С. 399.
5. Степанова Е. А. К вопросу о необходимости изучения сленга при обучении диалогу на уроках по английскому языку в старшей школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 39. — С. 10–16.
6. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: докт. дис. ... канд. филол. наук. — Ленинград, 1980. — 183 с.

*Mamedov A. R.**Bugrayew M. K.**Dovletmamet Azadi Turkmen National Institute of World Languages***STUDYING THE CONCEPT OF “SLANG” IN RUSSIAN LESSONS
IN SECONDARY SCHOOLS IN RUSSIA AND TURKMENISTAN**

Abstract: This article is devoted to the study of the peculiarities of studying the concept of “slang” in secondary schools in Russia and Turkmenistan. It examines the linguistic and sociocultural aspects of slang, its role in the formation of intercultural dialogue, as well as the general idea of the substandard of the Russian language. In addition, the work presents the main theoretical approaches to the definition of the concept of “slang” in the Russian and Turkmen schools, each of them is identified and analyzed.

Keywords: slang, jargon, substandard, sign system, public marker, definition.

О ПРОЯВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В СИТУАЦИИ ВОЗРАЖЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются способы языковой и невербальной репрезентации прямой и косвенной речевой агрессии в ситуации возражения, характеризующие деструктивное поведение возражающего.

Ключевые слова: агрессия, возражение, деструктивное общение, речевая ситуация.

Нередко в речевой практике мы сталкиваемся с проявлениями деструктивного общения. Необходимость решения проблем нормализации речевого поведения делает актуальным поиск причин отрицательного коммуникативного взаимодействия, выявление механизмов запуска конфликтов, исследование способов репрезентации речевой агрессии, которая приводит к межличностному противостоянию. Опираясь на определение Я. А. Волковой и понимая под деструктивным общением «тип эмоционального общения, направленного на сознательное и преднамеренное причинение собеседнику морального и/или физического вреда, характеризующего негативной реакцией со стороны адресата и чувством удовлетворения от страданий жертвы и/или сознанием собственной правоты со стороны адресанта» [2: 72], считаем, что речевое действие возражения может демонстрировать проявления деструктивного речевого поведения в различных формах агрессии, которая в лингвистических исследованиях понимается довольно широко, включая наступательное доминирующее речевое поведение, дискомфортное общение, коммуникативный дисбаланс, разрушение гармоничного строя коммуникации, вербализованное эмоциональное реагирование и т. д. [4]. Анализ таких коммуникативных ситуаций с целью эффективного предотвращения речевого конфликта обуславливает интерес к заявленной теме и практическую значимость исследования.

Как правило, целью агрессивного речевого действия является «коммуникативное подчинение адресата, осуществление коммуникативного давления на него, стабилизация или коррекция ситуации в пользу адресанта с демонстрацией превосходства адресанта» [7: 34]. Однако, как отмечает В. А. Буряковская, деструктивность может иметь «не вполне рациональную основу, когда негативные эмоции выплескиваются спонтанно и неконтролируемо» [1: 622]. Говорящий не всегда действует осознанно и стремится оскорбить или унижить собеседника. В таком случае агрессия является непреднамеренной: — *А ты сам?* — *спросила писательница и прищурилась.* — *Ты не убивал его, Ромка?* — *Сдурила?! (Т. Устинова.)*

Регулярно наблюдаемым проявлением деструктивного общения является возращение — оскорбление. В таком речевом действии агрессия передается с помощью лексических средств, имеющих оскорбительную окраску и направленных на унижение адресата. Это может быть оскорбление собственно адресата: — *Военный повар называется кок! — Настька, ты серая личность! Кок — это морской повар! А военный... как, дядь Саш? Кашевар?* (Т. Устинова), — *серый* в значении необразованный не только указывает на неосведомленность собеседника, но и отрицательно оценивает его умственные характеристики. — *Елена Федоровна сказала, я на нее похожа. — О господи! Выдумают же! Офелия была красавица, а ты дурнушка* (А. Матвеева). Может быть оскорбительной квалификация действий адресата, в том числе речевых: — *Дочь за отца не отвечает, — говорю я. — Брехня* (А. Матвеева).

Оскорбление может быть выражено «возвратом» номинации говорящему, которая была употреблена в стимулирующей реплике, посредством конструкции *Сам(а)/и ты/Вы ...* Как правило, это эмоциональная реакция на название, определение, оценку чего/кого-либо, с которыми не согласен коммуникант путем указания на то, что данная номинация имеет отношение к самому говорящему: — *Эх ты, серость... — Сам ты серость!..* (Т. Устинова.) Оскорбительная номинация не обязательно адресована партнеру по коммуникации, она может называть, характеризовать или оценивать объекты, которые так или иначе имеют к адресату отношение: — *Какая же это собака, — сказал Герман несколько даже обиженно. — Это какой-то... организм! — Сам ты организм! — прошипела* Тонечка. — *Это совершенно прекрасная маленькая собака!* (Т. Устинова), — номинацией-провокатором становится ироничная оценка собаки; ответная агрессия акцентируется описанием невербальных средств *прошипела* в интерпретирующем контексте; — *Что это вы там держите? — выпалила она с изумлением. — Складную виолончель? — Сами вы виолончель! — Раневский густо покраснел* (Т. Устинова), — симптомы отрицательного эмоционального состояния подчеркивается ремаркой *густо покраснел*. Отметим, что «возврат» может относиться не только к номинациям, но и к действиям, с которыми не согласен возражающий: — *Ты что это здесь помойку устроила? А ну, собирай! — Сама собирай! — Ира выплюнула ответ вместе с шелухой, и эта грозная старуха вдруг отступила назад* (А. Матвеева), — использование модели направлено на отрицательное эмоциональное воздействие с целью вернуть те негативные эмоции, которые изначально испытал сам адресат.

Мотивированная речевая агрессия наблюдается в ситуациях, когда адресат осознанно обесценивает представление говорящего о самом себе: — *Я хозяйка! — Какая из тебя хозяйка, ты сразу самовар опрокинешь!* (Т. Устинова), — экспрессивные синтаксические конструкции *Какой(ая) из тебя/Вас.../Какой(ая) ты/Вы...*, употребляемые в начале высказываний, либо выражают сомнение в соответствии кого-либо какому-либо статусу, какому-либо уровню, либо отрицают этот статус [6: 163].

Регулярно наблюдаются речевые ситуации возражения в форме повтора-переспроса, который носит скорее риторический характер. Повторяется т. н. слово-провокатор, сопровождаемое эмоциональным восклицанием и подчеркивающее категоричное несогласие, мотивированное в последующей реплике: — *Да ладно тебе, «Хоббит» — хорошая книжка. — Хорошая?! Ты знаешь, какие там твари?! Я хочу спросить: где Пастернак?!* (Д. Рубина); — *Ваше крестьянское неудовольствие мы премного понимаем, — важно произнес боцман Панферов <...>. — Неудовольствие?! —*

тотчас распрямился Егорка Минеев. — *Батю моего убили — это неудовольствие, да?! (А. Иванов.)* Возражение может и не сопровождаться эмоциональными просодическими средствами, однако содержит косвенную агрессию в мотивирующей части: — *Это невозможно! — бросает Гольц. — Почему невозможно? Дело такое: человек умер, больница его не примет, выхода нет, надо везти. Может, ты — Христос и мертвых поднимаешь?* (Д. Рубина). Вопросом говорящий не только апеллирует к отсутствию способности у адресата найти выход из ситуации, но и сравнением с Христом гиперболизировано подчеркивает беспомощность собеседника.

Косвенную агрессию содержит возражение в форме констатации факта — аргумента возражающего: — *Ну и что, и прочитаю. — Его нужно вдумчиво читать, головой. А ты головой не умеешь, ты глазами читаешь!* (Т. Устинова), — аргумент не в пользу говорящего не содержит оскорбительной лексики или эмоционально-экспрессивных языковых средств, однако указание на его недостаточные умственные способности унизительно воздействует на собеседника. Констатирующая часть в возражении может содержать критическую оценку, например, высказывания собеседника: — *Алекс, ты гениальный писатель! <...> Ты должен, понимаешь? Всем кругом ты должен: литературе, читателям, себе! Тебе, бедному, так и плохо, потому что ты должен, а не делаешь! И на тебя со всех сторон давит дол!*.. — *Маня, это слишком примитивная мысль для меня* (Т. Устинова), — данную речевую ситуацию, думается, можно интерпретировать как непреднамеренную агрессию, поскольку говорящий в силу своего характера и иногда завышенной самооценки своим возражением невольно принижает партнера по коммуникации, констатируя, что героиня — не менее известный писатель — выражается примитивно, априори зная, как она болезненно реагирует на его слова.

Косвенная агрессия может проявляться и в иронии, которая создает коммуникативный дискомфорт: — *Сидеть одной в саду — это же счастье, Маня. Тебе не понять. — Это то-очно, — протянула Маня. — Где уж мне* (Т. Устинова.) В данном примере самоирония выражена сочетанием частицы *где (уж)* с личным местоимением в дат. п. *мне* — оборотом, который употребляется для выражения говорящим уверенности в собственной способности совершить какое-либо действие, в данном случае понять собеседника, в ответ на сомнения в этом последнего [6]; негативное восприятие стимулирующей реплики и несогласие с ней подчеркивается просодическими характеристиками, на что указывает графика и интерпретирующий контекст: *то-очно, протянула (Маня).*

Невербальные средства являются значимыми индикаторами деструктивного характера речевой ситуации возражения. В письменном эмпирическом материале эмоциональную окраску ответных реплик передают знаки восклицания, о негативной тональности взаимодействия собеседников свидетельствует интерпретирующий контекст: — *Где угодно, только не здесь... — Да как не здесь-то?! — праведно возмутился Саша* (А. Иванов). — *Постой, у тебя в доме газа, что ли, нету?! Тут вроде у всех имеется! — И у меня имеется, — еще больше рассердилась Маня. — И газ, и отопление, и вода, и плита!* (Т. Устинова), — ремарки авторов фиксируют эмоции возмущения, раздражения, сопряженные с негодованием, гневом, что эксплицирует проявление речевой агрессии; — *И не интересовались? — спросила Тонечка. — И не виделись? — Я интересовался! — вдруг повысил голос директор. — Но она словно в воду канула!* (Т. Устинова), — повышение голоса указывает на раздражение коммуниканта. Навязывание говорящим своего коммуникативного поведения, неумение слушать также

606 | свидетельствуют об агрессивности речи данного субъекта [3]: — *Влада, ты понимаешь, что Петр — психически больной человек? <...> — А кто из них нормальный? — перебила ее Влада. — Лизкин муж, что ли?* (А. Матвеева.)

Полифункциональным невербальным средством является улыбка, которая также может служить катализатором речевой агрессии: — *А я уверен, что с кардиналом — это могло быть. — Не могло, — Вельский улыбается. — Он умер за четыре года до приезда Шлимана в Рим* (Е. Водолазкин), — безапелляционное возражение-отрицание, подкрепленное неоспоримым аргументом, сопровождается улыбкой, которую можно отнести к коммуникативным улыбкам-отношениям, по типологии Г. Е. Крейдлина, Е. А. Чувилиной [5: 89], сигнализирующей о снисходительности и самодовольстве говорящего и скрыто провоцирующей развитие конфликта.

Таким образом, приведенный фрагмент исследования свидетельствует о необходимости комплексного семантико-прагматического подхода к анализу деструктивного речевого взаимодействия в ситуации возражения с целью выявления не только прямой, но и косвенной речевой агрессии, учитывая возможность ее непреднамеренного характера.

Литература

1. Буряковская В. А. Стратегии деструктивного коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования. — 2019. — № 3. — С. 620–629.
2. Волкова Я. А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: дис. ... д-ра филол. наук. — Волгоград, 2014. — 430 с.
3. Ишметов А. Г. Примеры агрессивного вербального и невербального общения на материале английской литературы // Молодой ученый. — Казань, 2012. — № 3. — С. 240–243.
4. Комалова Л. Р. Язык и речевая агрессия: аналит. обзор / РАН ИНИОН. — М., 2015. — 76 с.
5. Крейдлин Г. Е., Чувилина Е. А. Улыбка как жест и как слово (к проблеме внутриязыковой типологии невербальных актов) // Вопросы языкознания. — 2001. — № 4. — С. 66–93.
6. Словарь структурных слов русского языка / В. В. Морковкин, Н. М. Луцкая, Г. Ф. Богачева и др. — М.: Лазурь, 1997. — 420 с.
7. Черкасова М. Н. Речевые формы агрессии в текстах СМИ. — Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2011. — 123 с.

Maslova A. Y.

Palchenkova E. D.

National Research Mordovia State University

ON THE MANIFESTATION OF VERBAL AGGRESSION IN A SITUATION OF OBJECTION

Abstract: The article examines the methods of linguistic and non-verbal representation of direct and indirect speech aggression in the situation of objection, characterizing the destructive behavior of the speaker.

Keywords: aggression, objection, destructive communication, speech situation.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ

Аннотация: анализируется проблема квалификации синтаксических единиц (композитивов, строфоид, сложное синтаксическое целое, конструкция с прямой речью) на материале современной русской прозы (А. Королев, Л. Петрушевская и др.). Композитив рассматривается как единица синтаксической композиции текста; сложное синтаксическое целое как формирующаяся единица сверхфразового синтаксиса, конструкция с прямой речью как уникальная синтаксическая единица в ряду других способов передачи чужой речи.

Ключевые слова: синтаксис, текст, развитие, единица, функционирование.

Синтаксические единицы выделяются на разных основаниях в традиционной и коммуникативной грамматиках, при этом наиболее плодотворным оказывается учет особенностей их текстового поведения. В современной русской прозе проблема высказывания закономерно выступает на передний план, вследствие чего, лингвистически значимыми оказываются синтаксическая рефлексия ведущих российских прозаиков (В. Маканина, Т. Толстой, В. Пелевина и др.) и сама специфика функционирования синтаксических единиц в текстах их произведений.

Литературоведы, как правило, опираются на принципы современной русской прозы, выявленные В. П. Рудневым [5: 237–241], однако в ее синтаксической интерпретации преимущественное внимание уделяется частным средствам выражения аналитической тенденции (парцеллированным, вставным, сегментированным конструкциям). Между тем изменение образов автора, персонажа и читателя трансформирует способы изображения так называемой чужой речи в произведениях современных прозаиков:

А говорит он общеизвестные парадоксы — симулянтами, вещает он, полны кладбища, и Бог не имеет отношения к религии, и единственное, к чему стремятся все политики, это переизбрание, сигаретку попрошу? (Л. Петрушевская. «Ребенок Тамары»).

Собственно синтаксическое своеобразие современного прозаического дискурса эксплицируется пунктуационно-графической аранжировкой высказываний, что выражается в так называемом обратном, или реверсивном, отступе, в пробельных элементах, выделяющих значимые в композиционном отношении синтаксические единицы, равные по объему синтаксеме, словосочетанию, высказыванию или их комбинациям:

Стоп! <...>

выше,

выше,

на поверхность земли — мы снова в небогатом храме Успения Богородицы

(А. Королев. «Человек-язык»).

Подобные примеры трудно интерпретировать при помощи термина *абзац*, ориентированного на законченное высказывание. В приведенном фрагменте графически актуализированы другие единицы, композитивы, не обязательно совпадающие по объему с высказыванием. Мы понимаем их как единицы организации текста, выделяемые пунктуационно-графически в силу своей композиционной значимости. Их объем обусловлен участием в выполнении различных функций: выражения точки зрения, изображения художественного времени, крупности плана и др. Идея вариативной единицы организации текста востребована литературоведами [1: 102] и лингвистами: как термин, в несколько ином понимании, *композитив* присутствует в «Коммуникативной грамматике русского языка» [3: 15].

Современная проза демонстрирует способность композитивов собираться в строфоид — единицу организации художественного и публицистического текста, представляющую собой содержательное, ритмическое и интонационно-синтаксическое единство, имеющее специфический характер графического оформления, с обратным, как в стихотворном тексте, абзачным отступом.

Ранее этот термин был использован М. Л. Гаспаровым [2: 425] для обозначения единиц стихотворной речи, подобных строфе, но не выдерживающих строгих принципов ее организации. Строфоид не обладает стабильностью классической стихотворной строфы, однако он подобен ей тем, что объединяет композитивы не только содержательно, но и ритмико-интонационно. В него собираются композитивы разного объема, от синтаксемы до высказывания:

*И тут начинался вестерн
тут загремела погоня
не всадников но кентавров
котамахия
крысомахия
мафия против мафии*

(Л. Петрушевская. «Как Гоша драл Ксюшу»).

Создавая строфоид, современный автор ритмическими, интонационными, графическими средствами настаивает на его целостном эстетическом восприятии. Вследствие этого, он нередко совпадает по объему со сложным синтаксическим или сложным тематическим целым. Феномен строфоида, демонстрируя разнообразные возможности композиционно-синтаксической представления сложного синтаксического целого в современной прозе, свидетельствует о формирующемся характере этой текстовой единицы [4: 422].

Таким образом, проблема определения состава и сущности единиц современного русского синтаксиса не может быть поставлена и решена только как сугубо грамматическая, вне их текстового рассмотрения, в силу коммуникативной природы самого синтаксиса.

Литература

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. — М.: Новое Литературное Обозрение, 1996. — 352 с. — ISBN 5-86793-020-3.

2. Гаспаров М. Л. Очерк истории европейского стиха / М. Л. Гаспаров. — М.: Наука, 1989. — 304 с.
3. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. — М.: Наука, 1998. — 524 с.
4. Ильенко С. Г. Русистика / С. Г. Ильенко. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена: Наука, 2003. — 674 с.
5. Руднев В. П. Словарь культуры XX века / В. П. Руднев — М.: Аграф: Наука, 1997. — 384 с.

Martianova I. A.

Russian Herzen State Pedagogical University

SYNTACTIC UNITS IN THE TEXT OF MODERN RUSSIAN PROSE

Abstract: This article is devoted to a problem of qualification of syntactic units (Compositive, Syntactic Complex, Direct Speech) on the basis of modern Russian prose (A. Korolev, L. Petrushevskaya, etc.). Compositive is considered as an unit of a syntactic composition; Syntactic Complex as formed unit of the superphrase text organization, Direct Speech as unique syntactic unit among other ways of transmitting someone else's speech.

Keywords: syntax, text, development, unit, functioning.

ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ПЬЕСАХ Е. Л. ШВАРЦА «ТЕНЬ» И «ДРАКОН»

Аннотация: статья посвящена проблеме интеллектуализации литературы в XX веке и отражению этого процесса в драматургии Е. Л. Шварца. Эти вопросы раскрываются на примере сказок «Тень» и «Дракон», насыщенных интеллектуальными спорами, дискуссиями, которые ведут герои-антагонисты. Подобный тип конфликта характерен для интеллектуальной драмы, цель которой состоит в решении разнообразных идеологических и мировоззренческих вопросов во всей их противоречивости и многоаспектности.

Ключевые слова: интеллектуализация, сказка, интеллектуальная драма, конфликт идей.

Пьесы Е. Л. Шварца «Тень» и «Дракон» были написаны в то время, когда происходил активный процесс интеллектуализации литературы, тесно связанный и с научно-техническими достижениями, и с противоречиями в сфере идеологии. Как отмечает Ю. Б. Боров, в художественной литературе происходили изменения, которые привели к формированию интеллектуального реализма, основанного на парадоксальном тезисе: счастлив тот, кто творит добро, но картина мира не благоприятствует разумной жизни и включает в себя силы, противоречащие здравому смыслу [1]. Становление жанра интеллектуальной драмы традиционно связывают с творчеством Б. Шоу, в пьесах которого основную роль играет не искусственная интрига, а «напряженные споры, остроумные словесные поединки, которые ведут его герои» [10: 121]. Тенденцию к интеллектуализации в литературе XX века отмечал Б. Брехт, подчеркивавший, что во многих произведениях происходит ослабление эмоционального начала [2], разворачивается конфликт идей, а персонажи озвучивают авторские мысли, выражают различные стороны мировоззрения писателя, обладающего философским складом ума. Автор интеллектуального произведения стремится в художественных образах дать анализ состояния мира, решить актуальные проблемы, усилить концептуальный элемент.

Многие исследователи отмечают, что в пьесах Шварца философская проблематика присутствует достаточно широко, хотя отношение к мировоззренческим проблемам не всегда провозглашается в них открыто. Так, С. Б. Рубина утверждает, что «у Шварца философская концепция становится «структурой вещи» [11: 10]. М. Н. Холодкова отмечает, что в пьесах Шварца «...дружба, любовь, доброта, бескорыстие противопоставляются соображениям личной выгоды» [13: 162]. Е. Ш. Исаева подчеркивает, что именно особенности коллизии пьесы позволяют постичь и ее идею: «...содержание конфликта в сказке предопределяется традицией. Это столкновение добра и зла в предельно сгущенной и обобщенной форме» [6: 3]. Подобно «эпическому театру»

Б. Брехта, а также интеллектуальным пьесам Ж. Ануя и Ж. — П. Сартра, пьесы Е. Л. Шварца тяготеют к жанру притчи в ее неканоническом виде. Действие в пьесах «Тень» и «Дракон» разворачивается в условно-сказочных декорациях, которые, с одной стороны, уводят нас от современности, а с другой — возвращают к ней, заставляя решать философские и морально-этические проблемы, актуальные в любые эпохи: «В экзотической или фантастической обстановке философская идея пьесы, освобожденная от оков знакомого и привычного быта, «очуждается» и легче достигает общезначимости» [12: 300]. Герои пьес Шварца имеют богатую фольклорную и литературную предысторию, которая в то же время не уводит от реальности, а возвращает к ней. Так, например, центральный персонаж сказки «Тень», Ученый, литературное происхождение которого связано с героями произведений Г.-Х. Андерсена и А. фон Шамиссо, поселяется в гостинице в той же комнате, которую когда-то снимал его друг Ганс-Христиан Андерсен. Однако сам Ученый настаивает на том, что его история будет развиваться по иному сценарию, чем у его литературных предшественников. Об этом он уверенно заявляет в разговоре с Доктором, который предупреждает его о возможном драматическом развитии событий, напоминая о легендах и преданиях, а также о монографиях А. фон Шамиссо и Г.-Х. Андерсена, где идет речь о человеке, потерявшем тень [15: 228]. Его уверенность базируется на наивности и нравственной чистоте, что открывается в небольшой дискуссии с Доктором, который напоминает ему о его планах сделать всех людей счастливыми и объясняет невозможность их осуществления, поскольку это предполагает обретение героем королевского статуса, что противоречит его утопическим задачам.

Цель интеллектуальной драмы состоит в решении разнообразных идеологических и мировоззренческих вопросов во всей их противоречивости и многоаспектности. Театральный критик Эрик Бентли полагал, что возникновение подобной драматургии обусловлено утратой «общей веры, философии и идеи» в эпоху «хаоса идей» [7: 232]. А искусствовед Б. И. Зингерман утверждал, что в интеллектуальной драме театральные подмостки преобразуются «в дискуссионный клуб, политический митинг» [5: 12]. Драматургия Шварца формировалась в период «хаоса идей», поэтому указанный тип конфликта оказался ей близок. Прежде всего, это относится к сказкам «Тень» и «Дракон», которые насыщены спорами героев-антагонистов.

В созданной накануне Великой Отечественной войны пьесе «Тень» ведется интеллектуальный спор о нравственной природе человека. Согласно идейному замыслу Шварца, в сказке утверждается концепция, что, борясь с тенью, Ученый переживает внутренний конфликт «с темным отражением собственной души в сложном, коварном и безжалостном мире» [8: 87]. Кроме того, в спорах персонажей прослеживается и мотив искушения человека Дьяволом. Реализацию этого мотива можно обнаружить в сцене второго действия, где Тень, пытаясь утвердить свое господство, искушает Ученого, используя все средства: от апеллирования к детским воспоминаниям и дружеским чувствам до откровенного шантажа [14: 238]. Однако протагонист не соглашается на компромисс со своим темным «я» и в итоге одерживает моральную победу.

Интеллектуальными спорами наполнена и созданная в разгар войны сказка «Дракон», в которой дискуссия о человеке и его нравственной природе достигает своей высшей точки. Е. И. Исаева рассматривает коллизию пьесы как «систему доводов и контрдоводов, подтверждение или опровержение позиции противников» [7: 233].

612 | Конфликт рыцаря Ланцелота и Дракона — это не борьба двух соперников за руку и сердце Прекрасной Дамы, это столкновение двух мировоззрений, двух жизненных философий, и от исхода этой битвы зависит судьба человечества и человечности. Исследователь В. Е. Головчинер сравнивает спор Ланцелота и Дракона с «диалогами Бога и Дьявола» [3: 14]. Литературовед утверждает, что разговор героев, чьи реплики «выдержаны, эпически спокойны» [4: 211], представляет собой научный диалог, ведущийся на высоком «теоретическом уровне» [4: 211]. Оценивая состояние горожан, Ланцелот делает неутешительные выводы о том, что их души искалечены, кровь отравлена, а зрение затуманено [15: 283]. И даже сам Дракон с издевкой констатирует, что город населяют «продажные», «окаянные души», которые не достойны того, чтобы ради них жертвовать жизнью [15: 298]. Однако в финальном монологе второго действия смертельно раненый рыцарь выражает пока еще робкую надежду на исцеление горожан, души которых «распрямляются» [15: 316]. Так наряду с мотивом продажи души Дьяволу в пьесу входит также мотив смерти и воскрешения, поскольку сказка завершается чудесным исцелением Ланцелота и его возвращением в город, что соответствует «христианской идее о втором пришествии» [9: 151]. Этот же мотив разрабатывается в финале пьесы «Тень», когда Ученого оживляют с помощью открытой Доктором живой воды, способной воскресить «из мертвых, если они хорошие люди» [15: 261].

Таким образом, в пьесах «Тень» и «Дракон» отражается процесс интеллектуализации литературы, происходивший в XX веке. И, как любое интеллектуальное произведение, сказки Шварца предполагают серьезное, вдумчивое прочтение, невозможное без обладания определенным багажом знаний, необходимых для понимания скрытых идей, заложенных автором в произведении.

Литература

1. Боров Ю. Б. Эстетика: Учебник. — М.: Высшая школа, 2002. — 511 с.
2. Брехт Б. О театре. Сб. Статей. — М.: Издательство иностранной литературы, 1960. — 363 с.
3. Головчинер В. Е. Эпический театр Евгения Шварца. — Томск: Томский университет, 1992. — 183 с.
4. Головчинер В. Е. Эпическая драма в русской литературе XX века: Монография. — Томск: Томский государственный педагогический университет, 2007. — 320 с.
5. Зингерман Б. И. Очерки истории драмы 20 века. — М.: Наука, 1979. — 392 с.
6. Исаева Е. Ш. Жанр литературной сказки в драматургии Евгения Шварца. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1985. — 16 с.
7. Исаева Е. И. Пьесы-сказки Евгения Шварца в контексте европейской драматургии XX века // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года). — В 15 т. — Т. 14. — СПб.: МАПРЯЛ, 2015. — С. 231–235.
8. Каверин В. Ланцелот (Воспоминания) // Театр. — 1978. — № 1. — С. 78–89.
9. Кривокрысенко А. В. Нравственно-философские аспекты драматургии Е. Л. Шварца: дис. ... канд. филол. наук. — Ставрополь, 2007. — 196 с.
10. Образцова А. Г. Драматургический метод Бернарда Шоу. — М.: Наука, 1965. — 315 с.

11. Рубина С. Б. Ирония как системообразующее начало драматургии В. Шварца («Голый король», «Тень», «Дракон», «Обыкновенное чудо»): дис. ... канд. филол. наук. — Горький, 1989. — 226 с.
12. Фрадкин И. «Обработки» Бертольта Брехта // Б. Брехт. Обработки. — М.: Искусство, 1967. — 487 с.
13. Холодкова М. Жанр литературной сказки в творчестве Евгения Шварца (На материале пьес «Голый король», «Снежная королева», «Тень», «Дракон», «Обыкновенное чудо») // Голоса молодых ученых. — М., 2003. — С. 145–162.
14. Шварц Е. Л. Живу беспокойно... Из дневников. — Л.: Советский писатель. 1990. — 786 с.
15. Шварц Е. Л. Избранное. — М.: Гудьял-Пресс, 1998. — 638 с.

Mironova G. S.

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

**REFLECTION OF THE PROCESS OF INTELLECTUALIZATION
OF LITERATURE IN E. L. SCHWARTZ'S PLAYS
"THE SHADOW" AND "THE DRAGON"**

Abstract: The article is devoted to the problem of intellectualization of literature in the 20th century and the reflection of this process in the drama of E. L. Schwartz. These questions are revealed by the example of the fairy tales "The Shadow" and "The Dragon", which are full of intellectual disputes and discussions conducted by antagonistic characters. This type of conflict is typical for intellectual drama, the purpose of which is to solve a variety of ideological and ideological issues in all their inconsistency and multidimensional aspects.

Keywords: Intellectualization, fairy tale, intellectual drama, conflict of ideas.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ТАДЖИКСКИМ ВОЕННЫМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (опыт обучения ИВС на краткосрочных курсах при Министерстве обороны Таджикистана)

Аннотация: в статье описан опыт преподавания русского языка на краткосрочных курсах офицерскому составу Министерства обороны Республики Таджикистан. Статья содержит результаты опытного обучения в монологической среде с применением новейших учебных пособий по русскому языку в специальных целях (военный профиль) и языку общего владения (элементарный уровень). Обосновывается необходимость в последующих исследованиях в этой области. Дано описание учащихся, их мотивации, представлены основные достижения при обучении их языку специальности.

Ключевые слова: РКИ, военный профиль, краткосрочные курсы.

Стратегическое партнерство зарубежных стран с Россией, в частности в области обороны, носит постоянный и развивающийся характер. Об этом свидетельствует постоянно возрастающее «число военнослужащих из стран ближнего и дальнего зарубежья, стремящихся пройти обучение в российских военных вузах различных профилей» [1: 173]. В рамках проекта «Магистры русского языка — 2024» в ноябре-декабре состоялась стажировка в г. Душанбе для проведения краткосрочных курсов по русскому языку офицерскому составу Министерства Обороны Республики Таджикистан (РТ).

Обучение РКИ в военном вузе, с одной стороны, имеет глубокую научную базу (Л. П. Биченок, М. А. Мигенко, М. М. Москалева, О. Р. Рякина, И. С. Степанова, И. А. Чухлебова, Н. С. Шаталова и др.), с другой стороны, требуется «разработать современную типовую программу, создать учебные пособия и профессионально ориентированные лексические минимумы» [3: 24].

Принято выделять филологический, нефилологический (включающий инженерно-технический, медико-биологический и т. д.), курсовой профиль т. д. [6: 128–141]. Как считают некоторые исследователи в описываемой области, преподавание РКИ военнослужащим (ИВС) следует выделить в отдельный профиль, который будет включать в себя различные подвиды в зависимости от осваиваемой специальности: «военно-технический, военно-морской, военно-медицинский, военно-физкультурный и т. д.» [4: 1717].

Говоря о статусе русского языка в РТ, необходимо упомянуть, что он выполняет функции «языка межнационального общения», что закреплено в Конституции РТ. По сообщениям Министерства науки и образования, в стране примерно 38 общеобразовательных школ, ведущих обучение исключительно на русском, а примерно в 170 школах есть классы с русскоязычным обучением (наравне с обучением на таджикском). В ближайшее время в РТ планируется открыть пять новых российских

школ, что безусловно поможет в распространении русского языка в центрально-азиатском регионе, повысить уровень его владения среди населения. Потенциальным учителям предлагаются выгодные условия работы на местах.

Однако, РТ все еще испытывает дефицит в квалифицированных учителях русского языка на уровне общеобразовательных школ. Специалисты относят РТ к странам, испытывающим острую потребность в повышении владения русским языком. Если в крупных городах (например, в Душанбе, Турсунзаде, Худжанде) местные жители показывают достаточный уровень владения языком (с коммуникативно незначимыми ошибками — ошибки в предложно-падежных формах, неразличение видовых форм глаголов), то в отдаленных кишлаках ситуация оставляет желать лучшего.

На сегодняшний день в книжных магазинах для школьного профиля представлена вся линейка российского издательства «Просвещение» (русский язык для русских), что, на наш взгляд, является главным методическим упущением, поскольку многие положения отечественной русистики для российских детей не учитывают специфики преподавания русского в постсоветских республиках. Статус русского языка в этом регионе можно классифицировать как «русский как неродной», а потому требует других учебников и пособий. Кроме того, в книжных магазинах реализуются как новые учебники, так и очевидно подержанные. РКИ представлен очень скудно: не в каждом магазине можно найти учебник «Дорога в Россию» или «Поехали!» (для элементарного уровня).

Работа с ИВС отличается социальными условиями (иерархичность и особая обстановка внутри воинского коллектива), ярко выраженной профессиональной ориентацией учащихся и ограниченностью языковой среды [5: 125–126]. Уже в процессе занятий были выделены следующие особенности ИВС: 1) наличие служебных обязанностей у учащихся (за пределами учебной аудитории учащиеся оставались действующими офицерами Министерства Обороны РТ), 2) неоднородная языковая подготовка ИВС (часть офицеров получала образование в России, часть умела общаться на бытовые темы, были единичные студенты, совершенно не владеющие русским).

Таджикских ИВС можно назвать очень общительными и инициативными. Они быстро вошли в новую (давно забытую?) для себя роль — роль студента на языковых курсах и в дальнейшем с большим энтузиазмом воспринимали все задания с использованием доски, различные лексические игры, привыкли к частым контролям. В этой связи нельзя не сказать, что таджикские учащиеся демонстрировали непосредственность в освоении материала, часто использовали интуитивную догадку вместо выведенного на урок правила. Необъяснимую озадаченность вызывали все письменные работы: тестовые задания, задания, в которых необходимо вставить пропущенное слово и т. д. Косвенно это может свидетельствовать о том, что в процессе обучения в общеобразовательной школе контроль не занимает должного места.

Поскольку ИВС являются новой для авторы группой учащихся, а общий уровень владения по тестам был равен А1 (продвинутым офицерам предложили не посещать занятия), было принято решение работать на по пособию по языку специальности для элементарного уровня с упором на совершенствование лексики и создание подготовленных монологических высказываний по специальности. Выбор пособия [2] объясняется как требуемым уровнем владения РЯ, так и успешной, на наш взгляд, реализацией дидактических, лингвистических и методических принципов.

В процессе работы выяснилось, что часть таджикской воинской терминологии имеет прямые эквиваленты на русском, что сильно облегчало семантизацию как для сильных, так и для слабых обучающихся. Для контроля усвоения лексики студентов просили объяснить тот или иной термин. Большинство студентов по собственной инициативе использовали весь спектр способов семантизации: перечисление, называние синонимов или антонимов, различные способы наглядности, демонстрация, перевод. Предлагалось нескольким учащимся назвать эквивалент на родном языке — таджикские военные довольно четко и в один голос называли перевод на родном языке. При введении конструкций научного стиля применялся аналогичный прием, а также использовался обратный перевод.

Довольно успешно зарекомендовала себя работа над текстом с применением личных рисунков военнослужащих. Вначале следовало введение текста на слух, затем двум-трем учащимся предлагалось прочитать текст с соблюдением произношения и интонации как у диктора. После этого все конструкции научного стиля переводились в схематичную форму, а терминология писалась на доске в виде аббревиатур. Военнослужащие выходили к доске и составляли свои иллюстрации для изучаемого текста так, чтобы потом его можно было восстановить по записям на доске. Визуализация текста имела большой положительный эффект: доступные и нередко веселые картинки на доске помогали не бояться сложного текста по специальности, помогали видеть внутреннюю логику изложения фактов, кроме того, монологические высказывания учащихся становились более осмысленными и последовательными, темп речи — более быстрым. В итоге за время курса ИВС научились описывать систему воинских званий РФ, обмундирование и одежду на сослуживцах, структуру Вооруженных Сил РФ, Сухопутных войск и специальности, которые входят в этот вид ВС.

Литература

1. Исаева Л. Р. Введение военно-профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному / Л. Р. Исаева, Е. В. Шестакова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2019. — Т. 25, № 2. — С. 173–177.
2. Семенистая М. Н. Вооруженные силы: пособие по языку специальности для иностранных военнослужащих. Элементарный уровень / А1 / М. Н. Семенистая. — 2-е изд. — СПб.: Златоуст, 2024. — 86 с. — Текст: непосредственный. — (Язык специальности на уроке русского языка).
3. Семенистая М. Н. Профессионально ориентированные лексические минимумы для иностранных военнослужащих / М. Н. Семенистая // Вектор науки 7 Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2019. — № 4(39). — С. 24–28.
4. Тарасова Е. Н. Учет профиля обучения в организации профессионально-педагогического общения на занятиях по РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. — 2018. — № 6. — С. 1715–1720.
5. Шашок Л. А. Некоторые характерные особенности обучения иностранных военнослужащих русскому языку как иностранному // Молодой ученый. — 2017. — № 37. — С. 124–126.
6. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. — 7-е издание, стереотипное. — М.: ФЛИНТА, 2021. — 508 с.

**TEACHING RUSSIAN TO TAJIK MILITARY PERSONNEL AT THE INITIAL
STAGE (experience of teaching RFL at short-term courses
under the Ministry of Defence of Tajikistan)**

Abstract: The article describes the experience of teaching Russian language at short-term courses to officers of the Ministry of Defence of the Republic of Tajikistan. The article contains the results of experimental teaching in a monolingual environment using the latest textbooks on Russian for special purposes (military profile) and the language of general proficiency (elementary level). The need for further research in this area is justified. A description of students is given, the article presents the main achievements in teaching them the speciality language.

Keywords: RFL, military profile, short-term courses.

ПОНЯТИЕ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в статье путем сопоставительного анализа русских и китайских глаголов и фразеологических единиц со значением интеллектуальной деятельности интерпретируется понятие «интеллектуальная деятельность». На основе обобщения результатов предшествующих исследований и анализа определенных русских и китайских глаголов и фразеологизмов выявляются семантические и лингвокультурные особенности языковых единиц данной группы.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, глагол, фразеологизм, русский язык, китайский язык.

Интелектуальная деятельность — важный вид деятельности, отличающий человека как высшее животное от других организмов. Интеллектуальную деятельность человека на протяжении длительного времени исследуют с разных сторон в разных областях, таких как психология, физиология, философия и психолингвистика. Не остается в стороне от изучения интеллектуальной деятельности и языкознание, в задачи которого входит описание и анализ языковых средств сферы интеллектуальной деятельности человека в языке.

Основной семантический компонент интеллектуальной деятельности — мышление — является всеобщей, надязыковой категорией. Процессы мыслительной деятельности общие для представителей самых разных наций и народностей. Все лексические единицы, соотносящиеся с понятием «мыслить», образуют ментальное поле. Исследованию ментального поля посвятили свои работы такие видные языковеды, как В. Г. Гак, Ю. Д. Апресян, Э. В. Кузнецова и Л. Г. Бабенко, представители Уральской семантической школы.

В китайском языке слова со значением интеллектуальной деятельности относятся к категории ментальных слов, которая впервые была введена Ма Цзяньчжуном в книге «Грамматика Ма». В книге «Основы китайской грамматики» Люй Шусяна указывается отдельная категория слов, обозначающих целенаправленное поведение, действие, связанное с интеллектуальной деятельностью человека, мышлением, мыслительной деятельностью, эмоциональной деятельностью, волевой активностью и так далее.

При исследовании языкового выражения интеллектуальной деятельности, в первую очередь, анализируется глагольная лексика, что связано с ее способностью отражать различные этапы и типы мыслительных процессов, а также специфические характеристики интеллектуальных действий. Особый интерес к изучению глаголов, обозначающих интеллектуальную деятельность замечен в 80–90-е годы XX века в трудах Ю. Д. Апресяна, Л. М. Васильева, В. Г. Гака, Г. В. Степановой и других ученых. Эти ученые классифицировали данные глаголы на лексико-семантические подгруппы, описали их синтагматические, семантические, прагматические, коммуникативные и синтаксические свойства. В. Г. Гак в своей статье «Пространство мысли» утверждал,

что «пространство, охватываемое мыслью, безгранично. Мысль — связующее звено между действительностью и языком. Все идет от действительности через мысль и язык, а все от языка возвращается через мысль в действительность» [3: 22]. В. Г. Гак описывает ментальное поле как область с нечетко очерченными границами, однако при этом подчеркивает наличие четкого ядра, в котором находятся наиболее важные и употребительные единицы. В русском языке это глагол «думать» и существительное «мысль», а в английском — «to think» и «a thought». В «Толковом словаре русских глаголов» под редакцией Л. Г. Бабенко глаголы интеллектуальной деятельности классифицированы на десять категорий: *глаголы восприятия, глаголы понимания, глаголы познания, глаголы мышления, глаголы сравнения и сопоставления, глаголы выбора, глаголы решения, глаголы воображения и предположения, глаголы определения, глаголы проверки*, с представлением дефиниций, базовых глаголов и наиболее частотных примеров для каждой подкатегории [1: 303–347].

В китайском языке глаголы интеллектуальной деятельности (心智义动词) представляют собой подкласс психологических глаголов. Относительно определения и классификации глаголов интеллектуальной деятельности в китайской лингвистике существуют значительные разногласия. Многие исследователи также называют их глаголами познавательной деятельности (认知活动动词) или когнитивно-психологическими глаголами (认知心理动词). Китайский психолог Пань Шу полагает, что познавательная деятельность является отражением объективного мира и включает восприятие, память и воображение. Китайский лингвист Ли Линьдин подчеркивает, что когнитивно-психологические глаголы составляют часть психологических глаголов и представляют собой психологические глаголы, выражающие познание, такие как 认识, 了解, 知道, 理解.

Антропоцентрический поворот в лингвистике, обозначившийся в конце XX века, способствовал интенсификации исследований в области когнитивной лингвистики, в частности, изучению фразеологических средств, репрезентирующих интеллектуальную деятельность человека. Фразеологизмы стали изучаться не только как сложные целостные структуры в языке, но и как средство, отражающее знания человека о действительности. Значение фразеологизмов начинает восприниматься не просто как конструктор, а как «достояние языкового сознания, реальный источник информации, работающий как единица языкового кода» [4: 103].

В русском языке обозначения интеллектуальной деятельности находят свое отражение через различные фразеологические единицы, которые характеризуют процессы мышления, внимания, понимания и памяти. На основе анализа семантических особенностей группы фразеологизмов со значением интеллектуальной деятельности в данной статье разработана следующая классификация фразеологизмов.

1. ФЕ со значением процесса интеллектуальной деятельности

Данная подгруппа фразеологических единиц является наиболее фундаментальной и многочисленной, составляя ядро ФЕ интеллектуальной деятельности, описывающей различные типы интеллектуальных процессов, такие как мышление, познание, усвоение и др. Ввиду универсальности когнитивных процессов человека, как правило, можно обнаружить соответствующие эквиваленты в китайском языке внутри данной категории фразеологических единиц русского языка. Например, ФЕ мыслительного

620 | процесса: рус. *раскидывать умом / мозгами, шевелить мозгами* — процесс мышления; кит. *开动脑筋* (букв. «использовать свои мозги»), *头脑风暴* (букв. «мозговой шторм»). рус. *ломать голову, вбить себе в голову* — усиленно думать, стараясь понять, разрешить что-либо трудное; кит. *绞尽脑汁* (букв. «погрузиться в размышления»), *苦思冥想* (букв. «усиленно думать»). ФЕ процесс понимания: рус. *ловить / схватывать на лету, щелкать как орехи* — быстро, легко понимать, усваивать, кит. — *点就通* (букв. «понимает с полуслова»), *轻而易举* (букв. «решается с легкостью»).

2. ФЕ интеллектуальной способности

Данную группу составляют единицы, указывающие на способность к осуществлению интеллектуальной деятельности. Фразеологические единицы данной группы обладают положительной / отрицательной оценкой и характеризуют умного,образительного человека, способного / не способного осуществлять различные интеллектуальные операции. Данная группа фразеологических единиц характеризуется богатством лексических средств выражения и значительным количеством. Различаясь в языках по системам оценки и способам выражения, она отражает уникальные этнокультурные особенности каждого народа. Например, ФЕ положительной оценки: рус. *голова на плечах, семи пядей во лбу* — об очень умном человеке; кит. *秀外慧中* (букв. «симпатичный и умный»), *足智多谋* (букв. «полный стратегии»). ФЕ негативной оценки: рус. *тронутый умом/мозгами, без царя в голове* — об глупом человеке; кит. *呆头呆脑* (букв. «глупый в голове и мозге»), *愚昧无知* (букв. «глупый и невежественный»).

Таким образом, сопоставительно проанализировав глаголы и фразеологизм со значением «интеллектуальная деятельность» в русском и китайском языках, мы пришли к выводу, что в обоих языках данная группа глаголов изучается как отдельный словарь с нюансами внутренних значений, но ядерные слова одинаковы — думать, мыслить. Оба языка обладают множеством фразеологизмов для обозначения процесса интеллектуальной деятельности, мышления, понимания и познания, и часто находятся эквиваленты фразеологизмов одного языка в другом. Вместе с тем анализ фразеологизмов, выражающих оценку интеллектуальных способностей, выявил определенные расхождения в русском и китайском языках. Эти различия свидетельствуют о специфических особенностях русской и китайской лингвокультуры в сфере оценки интеллектуальных способностей.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Л. Г. Бабенко. — М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. — 704 с.
2. Телия В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / В. Н. Телия. — М.: АСТ-Пресс Книга, 2006. — 784 с.
3. Гак В. Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Ментальные действия. — М.: Наука, 1993. — С. 22–29.

4. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М.: Языки рус. культуры, 1996. — 288 с.
5. 中国成语大辞典 (Большой фразеологический словарь китайского языка) [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.hanyucidian.com.cn/zhongguo-chengyu-dacidian> (дата обращения: 01.01.2025).

Mo Haijuan

Pushkin State Institute of the Russian Language

THE CONCEPT OF “INTELLECTUAL ACTIVITY” IN RUSSIAN AND CHINESE

Abstract: This article interprets the concept of “intellectual activity” through a comparative analysis of Russian and Chinese verbs and phraseological units related to intellectual activity. Based on a synthesis of previous research findings and an analysis of selected Russian and Chinese verbs and phraseological units, the semantic and linguocultural characteristics of the linguistic units within this group are identified.

Keywords: Intellectual activity, verb, phraseology, Russian, Chinese.

О ВЛИЯНИИ АРАБСКОЙ КУХНИ НА СОВРЕМЕННУЮ РУССКУЮ КУЛИНАРНУЮ ЛЕКСИКУ

Аннотация: современные языки впитывают в себя заимствования из других языков наиболее интенсивно, что обусловлено множеством факторов: во-первых, страны стали более открытыми, поэтому люди могут посещать их и знакомиться с бытом, традициями, культурой и кухней других народов; во-вторых, многие аспекты жизни одних народов становятся частью жизни других, отчего в разных странах можно встретить, например, кафе и рестораны с ближневосточной кухней — все это позволяет заимствованиям проникать в языки. Так происходит и с арабизмами, которые посредством кулинарии прочно обосновались в русском языке. Сегодня такие арабизмы, как *рахат-лукум* или *шаурма*, являются привычными.

Ключевые слова: арабская кухня, русская кухня, кулинарная лексика, арабизмы.

В современном русском языке можно услышать множество слов, которые пришли из других языков — английского (кекс, спорт и др.), немецкого (бухгалтер, мольберт и др.), французского (вуаль, люстра и др.) и конечно арабского. Заимствованные слова — это результат торговых, научных и культурных связей между разными странами и народами, это результат прежде всего языковой коммуникации людей [1].

Останавливаясь подробнее на арабском языке и на том, как он повлиял на русский язык, какие заимствования из него пришли в русский язык, стоит отметить, что арабский, несмотря на, казалось бы, отсутствие общих границ, территорий, все же оказывал влияние на русский язык, что обусловлено двумя причинами:

- во-первых, в России как основном носителе русского языка проживает множество мусульман, знающих и транслирующих свои знания арабского;
- во-вторых, в России активно используется множество тюркских языков, которые и стали своего рода основным проводником арабского в русский.

При этом необходимо понимать, что русско-арабские контакты имеют давнюю историю. Несмотря на то, что это не граничащие друг с другом территории, некоторые исследователи придерживаются мнения, что отправной точкой русско-арабских контактов стал период XI–XII вв., когда русские купцы все же смогли установить торговые контакты с арабскими, используя для торговли Волжский речной путь и Каспийское море. В то же время паломники из Киевской Руси стали посещать христианские святыни в Палестине, которая находилась под контролем правителей из Ближнего Востока. Усиление проникновения арабизмов в русский язык по мнению ряда исследователей произошло в период вхождения русских княжеств в Улус

Джучи — улуса одного из сыновей Чингисхана — Джучи (период XIII–XV вв.), более известного как Золотая Орда, причем наиболее явно это происходило в первой половине XIV века, когда ислам стал государственной религией Золотой Орды (важно отметить, что здесь речь идет не о прямом вхождении княжеств в состав, а о даннической и вассальной зависимостях). Так, в труде русского купца Афанасия Никитина, который во второй половине XV века путешествовал по Востоку, можно найти целые фразы на арабском языке [3].

Позже в русскую лексику стали проникать арабские слова из сферы торговли и управления, из религии. В начале XVIII века вследствие реформ Петра I в русский язык стали проникать арабизмы из сферы морского дела, навигации, а также астрономии, математики и в целом терминологии. Прошрое столетие стало новой вехой в истории включения арабизмов в русский язык, причиной чего стало налаживание дипломатических, экономических и научных контактов с СССР [5].

Сегодня эта тенденция также остается актуальной, арабизмы проникают во все новые сферы, включая кулинарию. Кулинария — это одна из тех сфер, что включают в свой лексикон заимствования наиболее активно.

Исторически арабизмы проникали в русский язык скорее не напрямую, а через «посредников» — то есть через тюркские и персидские языки. Контакты между этими народами — торговые, культурные, научные — способствовали в том числе проникновению в русскую речь восточной кулинарной терминологии. Например:

- торгово-экономические отношения арабских купцов с русскими, использующих Волжский торговый путь, стали причиной заимствования названий некоторых продуктов, таких как «сахар» — (سكر — *sukkar*) — его, например, первыми привезли в Европу именно арабские купцы — и «рис» — (أرز — *aruzz*);
- религиозные и научные переводы, которые стали появляться в России в XV веке стали еще одним инструментом, с помощью которого в русский язык проникли арабизмы. Многие переведенные тогда трактаты включали описания восточных блюд, специй, а также рецептов.

Ранее мы также отмечали влияние того факта, что в России проживает множество мусульман, которые используют в речи арабизмы. Но начало этому было положено еще во времена Российской империи и позднее в СССР, когда благодаря иммиграции и другим процессам на территории начали проживать мусульмане (татары, башкиры, узбеки, таджики и др.). И конечно их речь включала арабизмы, в том числе связанные с кулинарией.

Сегодня влияние арабской кухни на русский язык только усилилось [2], что обусловлено распространением восточной кухни: буквально в каждом городе России можно найти кафе и рестораны восточной кухни. Кроме того, туризм стал не менее важной причиной распространения кулинарных арабизмов в русском языке: туристы из России все чаще посещают страны Востока, привозя оттуда не только новые впечатления, но и знания, в том числе о восточной кухне — это новые термины: названия блюд, специй, напитков и даже рецептов.

Так, можно выделить три категории арабизмов в русском языке, пришедших из арабской кухни:

названия блюд:

- шаверма или шаурма (в разные города России можно встретить разные наименования этого блюда) (شاورما — shawarma, слово пришло из арабского) — популярный стрит-фуд;
- кебаб (كباب — kebab, слово пришло из персидского) — жареное мясо;
- фалафель (فلفل — falafel, это форма множественного числа арабского слова فلفل [филфиль] — перец) — блюдо в виде жареных во фритюре шариков из нута (вместо нута могут быть другие бобы). Распространен не только в восточной кухне, но и у веганов, вегетарианцев;

названия ингредиентов и продуктов:

- халва (حلوة — halwa, что на арабском называют «сладость») — восточная сладость из карамели и орехов, арахиса или семечек;
- рахат-лукум (فرحة التركية — rahat al-hulqum, что переводится как «удовольствие для горла») — сладость, известная больше 500 лет, готовилась из воды, сахара, крахмала с добавлением эссенции из лепестков роз. Сегодня рецептов этого продукта огромное множество. В русском языке можно услышать сокращенный вариант названия — лукум;
- тахини (طحينة — tahina — слово пришло из арабского, произносится в арабских странах, Израиле и Турции как «тхина») — паста из молотого кунжутного семени, которая служит дополнением к фалафелю, хумусу и др.;
- хумус (حمص — hummus) — паста из нута. В арабском им называют и растение «нут бараний», и закуску;

названия специй и приправ:

- зира (كراوية — karawya) — широко используется в восточной кухне, особенно в блюдах из мяса;
- кардамон (هيل — hayl) — считается одной из самых дорогих пряностей, на Ближнем Востоке кардамон добавляют в бедуинский кофе и чай масала;
- корица (قرفة — qirfa) — специя, широко используемая в восточной кухне, особенно в острых блюдах из курицы и баранины. В России же эта специя чаще используется в сладких блюдах, добавляется в напитки [4].

Таким образом, проанализировав некоторые арабизмы, пришедшие в русский язык из арабского (либо напрямую, либо через «посредников» — другие языки), можно сделать вывод о том, что такие заимствования не просто стали неотъемлемой частью русского языка, но и сумели наполнить его, расширить, сделать более аутентичным.

Литература

1. Абдунабиев С. Б. Заимствованные из арабского в русский язык слова / С. Б. Абдунабиев, М. З. К. Тугонбоева // *Oriental renaissance: innovative, educational, natural and social sciences*. — 2024. — № 4 (25). — С. 140–146.
2. Аль-Кадими М. Г. Ч. Судьба арабизмов в современном русском языке: дис. ... канд. фил. наук. — Воронеж, 2010. — 175 с.
3. Бахтиярова А. Н. Арабские заимствования в лексической системе русского языка / А. Н. Бахтиярова, Ф. Г. Фаткуллина // *Фундаментальные исследования. Филологические науки*. — 2015. — № 2 (27). — С. 6124–6128.
4. Иванова А. А. Семантический анализ названий продуктов питания, напитков и блюд, заимствованных русским языком из арабского // *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации*. — 2013. — № 1. — С. 37–41.
5. Эль-Султани М. М. И. Арабские заимствования в русском языке и особенности их актуализации в новейший период // *Преподаватель XXI век*. — 2018. — № 3. — С. 373–384.

Mohamed Noha Ahmed

Institute of Philology and Intercultural Communication KFU

**ON THE INFLUENCE OF ARABIC CUISINE
ON MODERN RUSSIAN CULINARY VOCABULARY**

Abstract: Modern languages absorb borrowings from other languages most intensively, which is due to many factors: firstly, countries have become more open, so people can visit them and get to know the way of life, traditions, culture and cuisine of other peoples much easier than it was before, secondly, many aspects of the life of some peoples they migrate, so in different countries you can find, for example, cafes and restaurants with Middle Eastern cuisine. All this allows borrowings to penetrate into languages, and this is also the case with Arabisms that have become firmly established in the Russian language through cooking, which is why today Arabisms such as Turkish delight or shawarma are familiar to a Russian-speaking person.

Keywords: Arabic cuisine, Russian cuisine, culinary vocabulary, Arabisms.

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна
Таджикский национальный университет
mnagzibekova@mail.ru

Рузиева Лола Толибовна
Таджикский национальный университет
akila.ru@mail.ru

Ходжиматова Гулчехра Масаидовна
Таджикский национальный университет
hojgul@mail.ru

СТРУКТУРА ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ ШКОЛ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена структуре интегрированного урока по русскому языку и литературе для 11 класса школ с таджикским языком в рамках компетентностного подхода, который предполагает формирование не только предметных, метапредметных, личностных компетенций, но и компетенций по видам речевой деятельности — чтению, говорению, аудированию и письму. Материалом для исследования послужила тема «По страницам русской литературы: М. Горький» из учебника М. Б. Нагзибековой и Л. В. Мягкой «Русский язык для 11 класса школ с таджикским языком обучения».

Ключевые слова: интегрированный урок, русский язык и литература, 11 класс, школы с таджикским языком обучения, русский писатель, Максим Горький.

В рамках компетентностного подхода содержание конкретного урока представляется как поэтапное формирование в рамках изучаемой темы той или иной компетенции, составляющими элементами которой являются теоретические знания, практические умения и навыки, формируемые у обучаемых с использованием определенных форм организации учебно-познавательной деятельности посредством моделирования практико-ориентированных ситуаций. При этом учитель подбирает диагностический инструментарий для проверки уровней освоения компетенции.

Тематика уроков по развитию речи на основе художественной литературы XX века разнообразна как в жанровом отношении, так и с точки зрения литературных направлений, в рамках которых написаны изучаемые произведения. На уроках данного типа школьники получают сведения из истории и теории литературы, обучаются приемам лингвостилистического чтения, при котором произведение не просто читается, но и анализируется как творение искусства слова, как явление эстетическое. Все это позволяет формировать вторичную языковую личность, учить думать по-русски.

Таким образом, в течение одного занятия реализуются такие методические принципы обучения иностранному/неродному языку, как комплексность (взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности с учетом специфики каждого из них), принцип устного опережения (в ходе занятия выделяется этап работы, которая протекает в формах устного предъявления речевых единиц и грамматических моделей и речевой практики,

протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций), а также лингвистические принципы минимизации языка, ограничивающие содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом обучения. Минимизация языка касается отбора языкового материала, тем страноведческого характера, речевых ситуаций, текстов для чтения, материалов для занятий по стилистике. Так, в рамках занятия по произведению М. Горького изучаются отрывки из произведений разных родов и литературных направлений: драматургия («На дне»), романтическое произведение (отрывки из «Старухи Изергиль» — легенда о Данко), реалистическое произведение («Мать»). Синкретизм лингвистического и литературоведческого подходов к проведению занятий позволяет рационально использовать учебное время и изучать русский язык на основе текстов художественной литературы, созданных мастерами слова.

Какой может быть структура урока при компетентностном подходе в обучении?

Рассмотрим один из возможных вариантов интегрированного урока для 11 класса школ с таджикским языком обучения (к учебнику М. Б. Нагзибековой и Л. В. Мягкой «Русский язык») на тему «По страницам русской литературы: М. Горький» (предметно-проблемная тема по развитию устной и письменной речи на основе художественной литературы XX века).

Программа: Речевая тема: «По страницам русской литературы: М. Горький».

Цели:

- имеет представление об отдельных родах, жанрах и направлениях художественной литературы, изучаемых на уроках;
- знает биографию М. Горького; знает правила проведения дискуссии;
- умеет выразительно (в том числе и по ролям) читать тексты художественных произведений, изучаемых на данных уроках;
- владеет навыками анализа изучаемых художественных произведений.

Методика проведения:

Не в силе сила, а в правде.

М. Горький

I. Вступительное слово учителя

Объявление темы и цели урока.

Работа с эпиграфом:

- Прочитайте и запишите в тетрадь тему урока и эпиграф. Подумайте, как эпиграф связан с темой урока, почему именно эти слова являются главными на данном уроке?

Рекомендации учителю. Перед изучением биографии М. Горького следует напомнить учащимся сведения из теории и истории литературы: роды литературы (драма, лирика, эпос), жанры литературы (драма, роман, повесть, в том числе автобиографическая, рассказ и т. д.); литературные направления (романтизм, реализм).

II. Словарная работа

1. Познакомьтесь со словами, данными в сноске.
2. Выполните словообразовательный анализ лексем *взлет* (от *взлететь* в переносном значении), *отрочество* (от *отрок* = *подросток*), *перепутье* (от *путь*), *переустройство* (от *переустроить*), *подполье* (от *под полом*). К какому разряду существительных относятся данные лексемы? Как значение словообразующих морфем помогает выявить значение производного слова?

III. Чтение биографической справки и ответы на вопросы

- Что нового вы для себя узнали?
- Какие произведения М. Горького вы читали?
- Кто был прототипом главного героя автобиографической трилогии писателя? (при необходимости объяснить термин «трилогия»).
- Каких героев описывал М. Горький на разных этапах своего творчества?
- Какова главная тема произведений М. Горького?

IV. Подготовка к чтению и анализу текста упр. 70 (отрывок из произведения «Старуха Изергиль»)

1. *Знакомство с особенностями композиции произведения* (трехчастная структура, синкретизм романтических и реалистических черт).
2. *Краткий пересказ произведения учителем или подготовленным учеником. Комментарии к произведению.*

V. Анализ отрывка из легенды о Данко

1. *Словарная работа:*
 - Выберите из списка данных в сноске слов лексемы с общим значением *свет*.
 - Какая лексема им противопоставлена (тьма)?
 - Какое словообразовательное значение вносит приставка *раз-* в словах *разорвать, расступиться, рассыпаться* (результат действия, доведение его до конца).
 - Определите вид глаголов *изумиться, броситься, очаровать*. Какова интенсивность действия, переданного этими глаголами?
2. *Чтение текста и ответы на вопросы:*
 - Дайте ответы на вопросы после текста на стр. 47.
3. *Выразительное чтение отрывка учениками.*

VI. Анализ отрывка из пьесы «На дне» (упр. 71, стр. 48)

1. *Словарная работа:*
 - Познакомьтесь со значением слов, данных в сноске.
2. *Чтение текста и ответы на вопросы:*
 - Ответьте на вопросы на стр. 48 перед текстом.
3. *Подготовьтесь к дискуссии на тему: «Что такое правда и нужна ли она человеку?»*
4. *Выразительное чтение текста по ролям.*

VII. Анализ отрывка из романа М. Горького «Мать»

1. *Словарная работа:*
 - Познакомьтесь со списком слов, данных в сноске.
2. *Чтение текста и ответы на вопросы:*
 - Какие действующие лица представлены в отрывке?
 - Что является предметом их диалога?
 - Какие книги читает Павел? Зачем?
 - Что изменилось в мировоззрении Павла после чтения запрещенных книг?
 - Что вкладывает Павел в понятие *правда*?
 - Почему роман Горького называется «Мать»?
3. *Чтение отрывка из романа «Мать» по ролям.*

VIII. Итог уроков

- Какая тема объединяет все три отрывка?
- Как понимают правду герои произведений?

- Сопоставьте три отрывка из произведений М. Горького. Проследите динамику положительного героя от романтического произведения до реалистического.
- Каков ваш идеал положительного героя в литературе? Подтвердите примерами из других произведений, в том числе из произведений таджикских писателей.

IX. Домашние задания к урокам

К уроку 1

1. Выучите отрывок из легенды о Данко наизусть.
2. Перескажите текст.
3. Выполните грамматическое задание к упр. 70.

К уроку 2

1. Подготовьтесь к дискуссии на тему: «Что такое *правда* и нужна ли она человеку?»
2. Подготовьте диалог (в парах) по тексту упр. 72.
3. Выполните упр. 73. Найдите предложения с сочинительными союзами, определите роль союзов в предложениях.

Оценивание

Описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования.

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ-1: воспринимает русский язык как явление национальной культуры					
Планируемые результаты обучения	Критерии оценивания	Показатели оценивания			
		2	3	4	5
• Имеет устойчивые представления о русском языке как средстве общения;	Наличие устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	Не имеет устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	Имеет фрагментарное представление о русском языке как средстве общения;	В целом имеет представление о русском языке как средстве общения;	Имеет устойчивое представление о русском языке как средстве общения;
• Умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Умение приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Не умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Не достаточно полно умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Хорошо умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Безошибочно умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;
• Владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	Владение навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	Не владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	Владеет отдельными навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	В целом владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	В полном объеме владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ-2: имеет устойчивый интерес к изучению русского языка

Планируемые результаты обучения	Критерии оценивания	Показатели оценивания			
		2	3	4	5
• Имеет устойчивые представления о русском языке как средстве общения, как явлении национальной культуры	Наличие устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	Не имеет устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	Имеет фрагментарное представление о русском языке как средстве общения;	В целом имеет представление о русском языке как средстве общения;	Имеет устойчивые представления о русском языке как средстве общения;
• Умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Умение анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Не умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Недостаточно полно умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Хорошо умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Безошибочно умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их
• Демонстрирует интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Демонстрация интереса к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Не проявляет интереса к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Демонстрирует незначительный интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока	В целом демонстрирует интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Демонстрирует устойчивый интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ-3: понимает, что правильная устная и письменная речь — это показатели индивидуальной культуры человека

Планируемые результаты обучения	Критерии оценивания	Показатели оценивания			
		2	3	4	5
• Знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Знание роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Не знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Недостаточно хорошо знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	В целом знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Имеет устойчивые знания о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека
• Умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Умение подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Не умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Недостаточно хорошо умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	В целом умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Безошибочно умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ-3: понимает, что правильная устная и письменная речь — это показатели индивидуальной культуры человека

Планируемые результаты обучения	Критерии оценивания	Показатели оценивания			
		2	3	4	5
• Владеет навыками правильной устной речи на русском языке	Владение навыками правильной устной речи на русском языке	Не владеет навыками правильной устной речи на русском языке	Владеет отдельными навыками правильной устной речи на русском языке	В целом владеет навыками правильной устной речи на русском языке	В полном объеме владеет навыками правильной устной речи на русском языке

Литература

1. Нагзибекова М. Б., Мягкая Л. В. Русский язык. Учебник для 11-го класса школ с таджикским языком обучения. — Душанбе: Маориф, 2022. — 306 с.

*Nagzibekova M. B.**Ruzieva L. T.**Khodjimatoeva G. M.**Tajik National University*

**STRUCTURE OF AN INTEGRATED LESSON OF RUSSIAN LANGUAGE
AND LITERATURE IN THE 11TH GRADE OF SCHOOLS
WITH THE TAJIK LANGUAGE OF INSTRUCTION**

Abstract: The article is devoted to the structure of an integrated lesson in Russian language and literature for the 11th grade of Tajik-language schools within the framework of a competency-based approach, which involves the formation of not only subject, meta-subject, personal competencies, but also competencies in types of speech activity — reading, speaking, listening and writing. The material for the study was the topic “Through the pages of Russian literature: M. Gorky” from the textbook by M. B. Nagzibekova and L. V. Myagkaya “Russian language for the 11th grade of schools with the Tajik language of instruction”.

Keywords: integrated lesson, Russian language and literature, 11th grade, schools with the Tajik language of instruction, Russian writer, Maxim Gorky.

АКЦЕНТНЫЕ ПАРАДИГМЫ ГЛАГОЛА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в исследовании рассматриваются парадигмы ударения в русских глаголах, подчеркивается их роль в грамматике и фонетике. В отличие от языков с фиксированным ударением, русский язык отличается подвижным ударением, влияющим на формы и значения глаголов. Цель исследования — классифицировать парадигмы ударения, проанализировать их влияние на синтаксис и семантику и улучшить изучение языка. Новизна заключается в систематической парадигмальной классификации и практическом применении. Понимание смещения ударений помогает в правильном произношении и интерпретации, что крайне важно для лингвистов, преподавателей и изучающих русский язык.

Ключевые слова: парадигмы ударений, акцентуация, русские глаголы, подвижное ударение, грамматические формы.

Акцентные парадигмы глаголов представляют собой одну из важных и сложных тем в русской грамматике. Ударение играет ключевую роль в различении грамматических форм и значений глаголов, а также оказывает влияние на фонетическую и морфологическую структуру языка. В отличие от многих других языков, где ударение фиксировано, в русском языке оно подвижно и может перемещаться в зависимости от грамматических форм и контекста. Это перемещение ударения, или акцентная парадигма, имеет важные последствия для правильного понимания и использования языка.

Ударение в русском языке выполняет несколько ключевых функций. Оно помогает различать омонимичные формы, изменяет семантические оттенки слов, указывает на грамматические категории времени, вида, лица и числа. Например, правильное ударение в формах прошедшего времени глаголов «*писа́ть*» и «*пи́шет*» (настоящее время) помогает понять, о каком времени идет речь и кто выполняет действие. Это делает акцентуацию не только фонетическим, но и грамматическим явлением.

Акцентные парадигмы глаголов также важны для понимания стилистических особенностей языка. Различные стилистические регистры могут требовать определенного акцентного рисунка, что влияет на восприятие текста и речи. В художественной литературе, поэзии и ораторском искусстве правильное использование акцентных парадигм способствует созданию нужного ритма и интонации, подчеркивает эмоциональные и смысловые акценты.

Изучение акцентных парадигм глаголов имеет большое значение для лингвистов и преподавателей русского языка как иностранного. Для носителей языка акцентные парадигмы являются частью интуитивного знания, однако для изучающих русский язык правильное ударение часто представляет сложность. Ошибки в ударении могут приводить к недопониманию или искажению смысла высказывания, что особенно критично в межкультурной коммуникации и академической среде.

Современные исследования в области акцентологии русского языка направлены на систематизацию и классификацию акцентных парадигм, выявление их закономерностей и влияния на различные аспекты языка. Это включает в себя как теоретические аспекты, так и практическое применение знаний в области обучения и автоматической обработки языка. Разработка и внедрение методик, учитывающих особенности акцентных парадигм, позволяют улучшить качество преподавания русского языка и способствуют более глубокому пониманию его структуры.

Акцентные парадигмы глаголов охватывают как стабильные, так и подвижные акцентные модели, каждая из которых имеет свои закономерности и особенности. Стабильные парадигмы характеризуются постоянным местом ударения в разных формах глагола, тогда как в подвижных парадигмах ударение может перемещаться в зависимости от грамматической формы. Понимание этих моделей и их правил важно для овладения правильным произношением и грамматически правильным использованием глаголов.

Основные понятия и классификация

Акцентные парадигмы — это системы ударений, характерные для различных форм одного и того же слова. В русском языке акцентные парадигмы глаголов варьируются в зависимости от времени, вида, залога и других грамматических категорий. Изучение этих парадигм помогает понять закономерности ударения и его роль в структуре языка.

Классификация акцентных парадигм

Акцентные парадигмы глаголов можно классифицировать по различным признакам, включая подвижность и стабильность ударения, а также его место в слове. Основные типы акцентных парадигм включают:

- Стабильное ударение: ударение сохраняется на одном и том же слоге во всех формах глагола.
- Подвижное ударение: ударение перемещается в зависимости от формы глагола.

В стабильных акцентных парадигмах ударение остается на одном и том же слоге независимо от грамматической формы глагола. Примеры таких глаголов включают:

- Читать — читаю — читал.
- Говорить — говоришь — говорил [1: 45].

Стабильные акцентные парадигмы обеспечивают единообразие и предсказуемость в произношении глаголов, что облегчает их запоминание и использование. Это особенно важно для изучающих русский язык, так как уменьшает количество вариантов для запоминания [2: 98].

Подвижные акцентные парадигмы

В подвижных акцентных парадигмах ударение перемещается в зависимости от формы глагола. Примеры таких глаголов включают:

- Писа́ть — пи́шу — писа́л.
- Нести́ — не́су — неси́л [5: 79].

Подвижные акцентные парадигмы можно разделить на несколько типов в зависимости от характера перемещения ударения:

- Перемещение между корнем и суффиксом: ударение может перемещаться с корня на суффикс и обратно.
- Перемещение между корнем и окончанием: ударение может перемещаться с корня на окончание.

Подвижные акцентные парадигмы выполняют несколько важных функций:

- Смыслоразличительная функция: изменение ударения помогает различать разные формы одного и того же глагола.
- Грамматическая функция: подвижное ударение указывает на различные грамматические категории, такие как время, вид и лицо [4: 62–64].

Акцентные парадигмы оказывают значительное влияние на морфологическую структуру глаголов. Перемещение ударения может сопровождаться изменениями в суффиксах и окончаниях, что влияет на общую форму слова:

- Писа́ть — пи́шу — писа́л.
- Нести́ — не́су — неси́л [7: 94].

Акцентные парадигмы также влияют на синтаксис, особенно в сложных предложениях, где правильное употребление ударения помогает уточнить смысл и грамматические отношения между словами:

- Он пи́шет письмо́ (настоящее время, 3-е лицо, ед. ч.).
- Он писа́л письмо́ (прошедшее время, 3-е лицо, ед. ч.) [6: 72].

Проблемы и трудности при изучении акцентных парадигм

Для изучающих русский язык акцентные парадигмы часто представляют значительные трудности. Непредсказуемость и вариативность ударения требуют запоминания множества форм и правил:

- Он пи́шет (ошибка в ударении);
- Он пишёт.

Для успешного изучения акцентных парадигм рекомендуется использовать следующие методики:

- Практика с акцентом на повторение и запоминание форм.
- Использование таблиц и схем, иллюстрирующих перемещение ударения.
- Интерактивные упражнения и диалоги, помогающие закрепить правильные формы в речи.

Акцентные парадигмы глаголов в русском языке представляют собой сложное и многогранное явление, играющее важную роль в фонетической и морфологической системах языка. Понимание их особенностей и функций необходимо для точного и выразительного использования русского языка. Современные методики преподавания и изучения этого явления продолжают развиваться, предлагая новые подходы и инструменты для успешного овладения акцентологической системой русского языка.

Изучение акцентных парадигм имеет большое значение не только для лингвистов, но и для всех, кто изучает русский язык. Правильное ударение помогает избежать недоразумений и повысить точность коммуникации. Это особенно важно в профессиональных и академических контекстах, где точность и ясность высказываний имеют критическое значение. Акцентуация также играет ключевую роль в художественной литературе, поэзии и других формах искусства, где она может влиять на ритм, интонацию и эмоциональную окраску текста.

Знание акцентных парадигм глаголов полезно не только для изучающих язык, но и для носителей, стремящихся улучшить свою грамотность и культурный уровень речи. Современные методики преподавания, включающие интерактивные упражнения, цифровые ресурсы и корпусные исследования, способствуют более глубокому пониманию и запоминанию правильных акцентных моделей. Это знание может быть использовано в создании образовательных программ, учебных материалов и программного обеспечения для автоматической проверки правописания и произношения.

Исследования в области акцентных парадигм способствуют общему развитию лингвистической науки. Они помогают выявлять закономерности языкового развития, взаимодействие различных языковых уровней и изменения в акцентуации под влиянием диалектов и заимствований. Эти знания могут быть использованы для разработки более эффективных методик преподавания, а также для изучения процессов языковой эволюции и динамики.

Перспективными направлениями в изучении акцентных парадигм глаголов являются исследование влияния социальных и культурных факторов на изменения в акцентуации, анализ региональных особенностей и вариативности ударения в различных диалектах русского языка. Кроме того, актуальны исследования по интеграции знаний об акцентных парадигмах в системы машинного обучения и искусственного интеллекта для разработки более точных и эффективных инструментов для анализа и обработки текста.

Современные образовательные технологии и методики продолжают развиваться, предлагая новые возможности для изучения акцентных парадигм. Использование мультимедийных ресурсов, интерактивных платформ и мобильных приложений позволяет учащимся практиковать правильное ударение в различных контекстах и ситуациях. Эти инструменты помогают сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным, способствуя лучшему запоминанию и пониманию материала.

Таким образом, акцентные парадигмы глаголов в русском языке представляют собой важную и сложную область, требующую глубокого понимания и внимательного изучения. Понимание этих парадигм способствует не только улучшению качества речи и письма, но и обогащению культурного и интеллектуального уровня общества. Современные исследования и методики преподавания продолжают открывать новые горизонты в изучении акцентуации, предлагая эффективные инструменты для овладения этой важной грамматической категорией.

Литература

1. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. — М.: Русские словари, 2002.
2. Касаткин Л. Л. Русская фонетика. — М.: МГУ, 2005.
3. Кузнецова И. Н. Грамматические особенности русского языка. — СПб.: Златоуст, 2008.
4. Прокопович Л. Ф. Русское ударение: норма и варианты. — М.: Языки славянской культуры, 2011.
5. Федорова Е. Русский язык для всех: учебник для иностранных студентов. — СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2010.
6. Шведова Н. Ю. Русская грамматика. — М.: Наука, 1980.
7. Земская Е. А. Морфология современного русского языка. — М.: Наука, 1981.

Nabiyeva K. H.

Mammadova M. J.

Ganja State University

ACCENTUAL PARADIGMS OF THE VERB IN RUSSIAN

Abstract: The study examines the paradigms of stress in Russian verbs, emphasizing their role in grammar and phonetics. Unlike languages with fixed stress, Russian is characterized by a mobile stress that affects the forms and meanings of verbs. The purpose of the study is to classify stress paradigms, analyze their impact on syntax and semantics, and improve language learning. The novelty lies in the systematic paradigmatic classification and practical application. Understanding stress shift helps in correct pronunciation and interpretation, which is extremely important for linguists, teachers and Russian language learners.

Keywords: stress paradigms, accentuation, Russian verbs, mobile stress, grammatical forms.

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: статья рассматривает опыт преподавания русского языка в инклюзивных классах итальянских школ, адаптированных для учеников с особыми образовательными потребностями (ООП) и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описываются законодательные основы инклюзивного образования, статистика учащихся с ООП в Италии и трудности, возникающие при изучении иностранного языка. Анализируются адаптивные методики, включая мультисенсорный подход, цифровые технологии, дифференцированные стратегии и компенсаторные меры. Особое внимание уделяется кооперативному обучению, сопровождению, ролевым играм и другим интерактивным методам, направленным на повышение эффективности обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, опыт итальянской школы, особые образовательные потребности (ООП), адаптивные методики, компенсаторные меры.

Итальянская система образования ориентирована на инклюзивное обучение, что предусматривает внедрение детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в классы обычной общеобразовательной школы. Закон п. 104 от 5 февраля 1992 г. гарантирует право каждого ребенка на выбор учебного заведения высшей школы и регулярного его посещения. Это достигается участием в процессе обучения педагогов по поддержке и адаптации (*insegnanti di sostegno*), психологов, а также специальной системой подготовки и переподготовки обычных преподавателей и учителей, которые должны владеть методами индивидуальной подготовки, учитывая особенности всех детей и подростков.

Согласно последним доступным данным Министерства образования и Национального института статистики Итальянской Республики по обучающимся с особыми образовательными потребностями (ООП) в Италии, в 2022/2023 учебном году учащиеся со специфическими расстройствами развития учебных навыков (ОВЗ) составляют 5,5 % от общего числа учеников в итальянских школах.

В частности, процент таких учеников от общей численности учащихся следующий:

Начальная школа (3–5 классы) — 3,17 %

Средняя школа I ступени — 6,51 %

Средняя школа II ступени — 6,88 %

Что касается учащихся с ОВЗ (с ограниченными возможностями здоровья), в том же учебном году их почти 338 000, что составляет 4,1 % от общего числа обучающихся. Это на 7 % больше, чем в предыдущем году.

С каждым годом число детей с ООП и ОВЗ увеличивается, практически в каждом классе лингвистического лицея есть несколько учеников с различными диагнозами.

638 | Поэтому становится уже обязательным умение преподавателей работать с учащимися с разной степенью трудностей в процессе овладения иностранными языками.

Русский язык в Италии преподается как второй или третий иностранный язык в лицеях, техникумах или в вузах, начальные и средние классы (1–8 классы) с изучением русского языка — это большая редкость. Поэтому, как правило, дети начинают изучать новый алфавит и новую фонетику в 14 или в 19 лет.

С одной стороны, у учащихся уже сформированы базовые навыки чтения, артикуляции звуков, письма, с другой они снова должны изменять уже установившиеся системные связи.

И в то время как для детей и подростков с ОВЗ предусмотрены программы тьюторского сопровождения, для детей с особыми образовательными потребностями: дислексией, дисграфией, дизорфографией и другими нарушениями письменной и устной речи, процесс обучения РКИ требует особых методик и адаптивных стратегий. И ими должны владеть все преподаватели государственных школ Италии.

Обучение иностранным языкам детей и подростков с особыми образовательными потребностями: адаптивные подходы и стратегии.

Наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся с ООП при изучении иностранного языка, включают:

- Нарушение фонологической обработки (проблемы с различением и запоминанием звуков).
- Затруднения в запоминании и воспроизведении слов.
- Проблемы с автоматизацией грамматических структур.
- Сложности в чтении и письме (например, зеркальное написание букв, пропуски букв и слогов, изменение порядка букв и слогов, движение буквенного ряда и т. д.).
- Медленный темп усвоения языковых норм.
- Неспособность концентрироваться.

Эти особенности требуют применения специальных подходов, направленных на минимизацию и использование компенсаторных стратегий. В процессе обучения применяют разные методики и стратегии обучения. Перечислим некоторые из них:

Использование мультисенсорного подхода

Мультисенсорные методы задействуют различные каналы восприятия (визуальный, слуховой, кинестетический), помогая детям лучше запоминать материал. Для этого в процессе урока предлагается использование:

- Визуальных опор (картинки, схемы, цветные ассоциации).
- Аудиозаписей с медленным, четким произношением.
- Тактильных элементов (работа с буквами и словами на карточках, использование предметов и вещей).
- Моторика (жесты, движения для запоминания слов).

Использование цифровых технологий

Современные технологии позволяют адаптировать процесс обучения:

- Программы распознавания и синтеза речи (Balabolka, AlfaReader) помогают в работе с письменным и устным материалом.

- Викторины и интерактивные приложения (Canva, Duolingo, Kahoot) делают процесс обучения более увлекательным и доступным.
- Онлайн-доски (Stormboard, Miro, Padlet) облегчают структурирование материала.
- Использование текстовых редакторов с функцией автокоррекции снижает влияние дисграфии на письменные работы.

Дифференцированный и индивидуализированный подход

Учителю важно учитывать уровень подготовки, темп обучения и когнитивные особенности каждого учащегося. Обязательным является дифференциация контрольных работ и сочинений. Необходимо вводить:

- Альтернативные способы демонстрации знаний (например, устные ответы вместо письменных работ).
- Применение индивидуальных карт «покорения вершин» знаний, фиксирующих прогресс ученика.
- Упрощение и структурирование учебных заданий (разбивка текста на короткие смысловые блоки, выделение ключевых слов, использование цветового кодирования).

Ученик с дисграфией не в состоянии списывать с доски и слушать, ему нужно давать уже готовые схемы в начале занятия. Ученик с дислексией практически никогда не сможет написать диктант без ошибок в четко ограниченное время, поэтому ему нужно давать другие упражнения, например постановка пропущенных букв и т. д.

Компенсаторные и освобождающие меры

Согласно нормативным документам, учащиеся с подтвержденными нарушениями получают следующие адаптации:

- Дополнительное время на выполнение письменных работ (+30 % к стандартному времени) или сокращение объема работы.
- Освобождение от письменных контрольных с заменой их устными.
- Использование схем, карт, ключевых слов и т. д.
- Уменьшение роли орфографических ошибок в итоговой оценке.
- Возможность использования аудиокниг и других вспомогательных материалов.

Кроме того, в итальянских лицеях используются система совместного преподавания урока — на уроке присутствует два преподавателя (преподаватель устной речи и преподаватель языка и культуры). В данном случае возможны разные модели совместного обучения:

«Один учит, другой наблюдает» (один ведет урок, другой анализирует процесс).

«Один учит, другой помогает» (ассистент поддерживает учеников).

«Обучение по группам» (учащиеся работают в группах, учителя переходят между группами).

«Параллельное обучение» (два учителя ведут один урок в двух группах).

«Альтернативное обучение» (одна группа работает с учителем, другая — над базовыми навыками).

На уроках часто используются и другие методики, такие как кооперативное обучение — совместная работа учеников в небольших гетерогенных группах. Здесь очень важно сформировать правильно группы или грамотно распределить учеников по парам, учитывая личностные характеристики каждого из них.

А также очень распространено шефство сверстников — более опытные ученики помогают менее опытным.

Дебаты — регламентированные дискуссии между командами (аргументы «за» и «против»). Они направлены на развитие критического мышления, аргументации, уважения к чужому мнению.

Рольевые игры — симуляция реальных ситуаций с последующим анализом.

Перевернутый класс (Flipped Classroom) — разделение учебного процесса на работу вне школы (онлайн-материалы, самостоятельный поиск) и работу в классе (обсуждение, совместные проекты).

Лабораторное обучение — приобретение практического опыта, участвуя в реальных проектах. Это способствует недавно принятая в Италии система практического овладения навыками вне школы (система РСТО).

Игровые методики — включение игровых элементов (баллы, соревнования, награды) в образовательный процесс.

Цифровой сторителлинг — использование мультимедийных технологий для повествования (Powtoon, StoryMap, Timeline, Pixton).

Заключение

Обучение иностранным языкам детей и подростков с ООП требует гибкого, адаптивного подхода и использования современных методик, ориентированных на индивидуальные особенности каждого учащегося. Комплексное применение мультисенсорных технологий, дифференцированного обучения и цифровых инструментов позволяет значительно повысить эффективность освоения иностранного языка, делая его доступным и комфортным для всех детей.

Литература

1. Ianes D. Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse, Trento, Erickson. Trento, Erickson.
2. I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss. 2021/2022 — 2022/2023 Ministero dell'Istruzione e del Merito (settembre 2024).
3. L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità (anno 2022–2023). Aumentano gli alunni con disabilità e persistono criticità per l'inclusione scolastica. Statistiche report- ISTAT. 02.02.2024.

Ситография

4. ISTAT (Национальный институт статистики Италии).
5. Министерство образования Италии (MIM).
6. «Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers»: www.european-agency.org

**EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN IN AN INCLUSIVE CLASSROOM
OF AN ITALIAN HIGH SCHOOL**

Abstract: The article examines the experience of teaching the Russian language in inclusive classrooms in Italian schools, adapted for students with special educational needs (SEN) and disabilities. It discusses the legal framework of inclusive education, statistics on SEN students in Italy, and the challenges of learning a foreign language. The study analyzes adaptive methodologies, including a multisensory approach, digital technologies, differentiated strategies, and compensatory measures. Special attention is given to cooperative learning, peer tutoring, role-playing games, and other interactive methods aimed at improving the effectiveness of education.

Keywords: inclusive education, special educational needs, Russian language teaching, Italian school, adaptive methodologies, compensatory measures.

ЛИНГВОКРЕАТИВ КАК СПОСОБ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: статья посвящена определению специфики лингвокреатива как способа самопрезентации личности в обществе. На материале собранного автором корпуса из 200 именных надписей на футболках проводится анализ их внешней формы и внутреннего содержания. Установлено, что креативность данных надписей обусловлена языковой игрой, которая строится на таких явлениях, как окказиональное словообразование, графогибридизация, использование англицизмов и т. д.

Ключевые слова: креативность, языковая игра, самопрезентация, трансформация, имя собственное.

В жизни современного общества значительное место занимают информационные технологии. В частности, общение в социальных сетях все чаще заменяет реальную коммуникацию либо вносит в нее свои коррективы. Например, во многих социальных сетях пользователи презентуют себя, свои взгляды и предпочтения с помощью статусов, которые представляют собой короткие высказывания афористического, юмористического, философского и другого характера. Это явление можно сравнить с саморекламой, где оригинальность, креативность, а зачастую эпатажность помогают в продвижении «товара», т. е. самого себя.

За пределами социальных сетей самопрезентации способствуют надписи на различных предметах, чаще всего — на одежде (футболках, толстовках, шапках, носках и проч.). По мнению исследователей, текстовые принты на одежде являются «вестиментарным (от лат. *vestimentum* — одежда, одевание) каналом передачи сообщений» [1: 77], одним из аспектов невербальной коммуникации [Там же], а также полноценным видом информации, предназначенной для конечного пользователя или аудитории [3].

В ситуациях вестиментарной самопрезентации языковой личности «коммуникативные стратегии часто обусловлены **игровым началом**, в котором проявляются не только прагматические, но и лингвокреативные намерения, при этом иногда именно последним может отдаваться немотивированное предпочтение» [2: 84].

Креативность текстовых принтов находится в прямой зависимости от модных тенденций. В настоящее время в интернет-магазине Wildberries популярны футболки с принтом, который представляет собой стилизацию толкования имени собственного в виде словарной статьи: *БоЖенька (сущ.) — практически святой Евгений; ЛюдМилка (сущ.) — Людмила, сладкая, как шоколадка* и т. п.

Структурно-семантический анализ двухсот надписей позволяет составить классификацию лингвистических средств и приемов создания языковой игры в процессе трансформации имен собственных и их «толкований».

1. Совмещение имен собственных с именами нарицательными таким образом, чтобы они частично совпадали, «накладываясь» друг на друга: *Сергейзер*, *ОЛЕГенда*, *КаВалерий*, *КошМарк*, *УрагАндрей*, *Русландыш*, *БискВитя*, *Егорбушка*, *КаленДарья*, *Дианархия*, *КомандИрка* и др.

2. Выделение имени собственного внутри имени нарицательного: *ДИван*, *АЛЕКСАНДРит*, *МАКАРоны*, *МАРКа*, *авантЮра*, *АНТОНовка*, *НевидДимка*, *ФилоСОФИЯ*, *ГраНата*, *ЕжеВика*, *чистЮЛЯ* и др.

3. Выделение имени собственного внутри имени нарицательного, сопровождающееся искажением написания и звучания последнего: *Андрейналин* (адреналин), *Димагог* (демагог), *Бориста* (бариста), *СТАСтистика* (статистика), *ОЛЕГатор* (аллигатор), *Настяльгия* (ностальгия), *Катястрофа* (катастрофа), *хОЛЯва* (халява), *Дианазавр* (динозавр) и др.

4. Объединение нескольких лексем в одну, что может приводить к их частичному наложению либо нарушению орфографической нормы. Такой трансформации чаще подвергаются вопросительные конструкции (*Гденис* (Где Денис?), *ТыкуДаня* (Ты куда, Даня?)), сочетания отрицательной частицы «не» или предлога со знаменательным словом (*НевысыПаша* (не высыпается), *нЕГОРюй* (не горюй), *Вадиквате* (в адеквате)), словосочетания (*ЧудоСвета* (чудо света)) и т. д.

5. Использование английских слов и выражений, которые могут заменять часть имен собственных: *СаиОк* — *Саиша*, у которого все ОК (англ. OK ‘да, хорошо, все в порядке, правильно’); *WOWa* — *Володя*, который вызывает вау-эффект (английское восклицание Wow! аналогично по значению русскому Ого!); *LeoNeed* — *Леня*, который всем очень нужен (англ. need — ‘нуждаться’). Возможна обратная ситуация, когда имя собственное включается в английское выражение: *Намбер Ваня* — *Иван*, у которого все хорошо с самооценкой (от англ. number one — ‘номер один’); *ЛоуКостик* — *Константин*, который не любит ни за что переплачивать (от англ. low cost — букв. ‘низкие расходы’).

6. Трансформация устойчивого сочетания, где один из компонентов созвучен имени собственному: *Татарское ИГОрь* — *Игорь*, которому нужно отдать дань (татаро-монгольское иго); *Ден Сурка* — *Денис*, с которым каждый раз все как всегда («День сурка» — название фильма); *Людя Икс* — *Людмила* со сверхспособностями («Люди Икс» — название фильма). Такие аллюзии восходят к историко-культурным реалиям, названиям фильмов и т. д. Обязательным условием при выборе ассоциации выступает ее узнаваемость.

7. Прямая отсылка к звукоподражаниям: имитация смеха (*Михахаил*, *ХихИгорь*, *Натахаха*) либо звуков, издаваемых животными (*Игогорь*, *ТуМурМур*).

Итак, в большинстве примеров языковая игра основывается на окказиональном словообразовании, которое часто сопровождается графогибридизацией: *КошМарк*, *ЭкЛера*, *СерЙога*, *ИнтелиГЕНА*, *ПиаНИНА*, *ПАВЕЛитель*; *Серый Work*, *LeoNeed* и др.

Семантическая сторона исследуемых надписей ориентирована на подготовленного реципиента, который обладает достаточными фоновыми знаниями в различных областях:

- 1) литературе (*ЧиПолина* — Полина, которая любого доведет до слез («Чиполлино»); *Тимуromeц* — сильный и смелый молодец Тимур («Илья Муромец»));
- 2) психологии (*БиполЯрик* — Ярослав, у которого настроение как качели (биполярное расстройство));
- 3) астрологии (*МеркЮрий* — Юрий, который может отреагировать (ретроградный Меркурий));
- 4) географии (*Кириманджаро* — Кирилл, который всегда на недостижимой высоте (Килиманджаро));
- 5) физике (*Коляйдер* — Николай, который всем может придать ускорение (коллайдер));
- 6) орфографии (*Кирил* — самый быстрый способ выбесить Кирилла; *Кирилл* — еще один способ выбесить Кирилла);
- 7) рекламе (*Даниссимо* — Данил, который сладкий, как йогурт; *ГазпРома* — Рома, с которым мечты сбываются) и т. д.

Адресант сообщения также должен понимать русские фразеологизмы и поговорки, на которых часто строится языковая игра: *ИхтиАндр* — Андрей, который во всем как рыба в воде; *ЦелеустремЛеха* — Алексей, который горы свернет; *КоньСерж* — Сергей, который работает как конь; *ГЛЕБушек* — Глеб, который всему голова (от поговорки Хлеб — всему голова) и др.

Трансформация фразеологизмов придает высказыванию комический эффект: *КастрЮлька* — Юлия, у которой иногда едет крышечка (от «едет крыша»); *ФЕДОРел* — Федор высокого полета (от «птица высокого полета»).

Путем метафоризации свойства объекта или предмета переносятся на человека, становясь чертами его характера: *ЕжеВика* — Виктория, колючая, но того стоит; *ФритЮрий* — горячий и обжигаящий Юрий (фритюр); *Андрель* — очень полезный, но шумный Андрей (дрель); *БискВитя* — мягкий, сладкий, но немного вредный Витя (бисквит) и др.

Оригинальность «толкования» может достигаться за счет его неожиданности. Например, *РоманТик* вызывает ассоциацию с романтическим человеком, *УвертЮра* — с музыкой, *БарБорис* — с ягодой или конфетой «Барбарис». Однако ожидания реципиента не оправдываются, поскольку «толкование» основывается не на семантике целого слова, а на значении лексемы, корень которой добавлен к имени собственному при трансформации: *РоманТик* — Роман, у которого дергается глаз (Роман + тик); *УвертЮра* — Юрий, который найдет выход из любой ситуации (увернуться, вертеться + Юра); *БарБорис* — Борис, который любит весело провести время (бар + Борис).

Таким образом, отличительной чертой современной языковой личности является ее стремление к самопрезентации, которое берет свое начало в социальных сетях и распространяется в сферу реального общения. Креативность как основное условие самопрезентации часто строится на языковой игре. Оказиональное словообразование, использование заимствований и фразеологизмов, графогибридикация, а также другие языковые средства позволяют языковой личности выразить свою оригинальность и приобрести популярность в своей социальной группе.

Литература

1. Мартынова Е. М. Вербальная коммуникация посредством вестиментарного облика // Вестник Череповецкого гос. ун-та. — 2019. — № 1. — С. 77–85.
2. Ремчукова Е. Н. Массовый лингвокреатив: преодоление стандарта // Вестник РУДН. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2013. — № 2. — С. 83–89.
3. Тамилина Д. На заметку мерчделу: какими бывают футболки с надписями и зачем их носят [Электронный ресурс] // TexTerra. — URL: <https://texterra.ru/blog/na-zam-etku-merchedelu-kakimi-byvayut-futbolki-s-nadpisyami-i-zachem-ikh-nosyat.html> (дата доступа: 03.02.2025).

Nikitina N. E.

Brest State University named after. A. S. Pushkin

**LINGVOCREATIVITY AS A WAY OF SELF-PRESENTATION
OF A MODERN LINGUISTIC PERSONALITY**

Abstract: The article is devoted to defining the specifics of lingvcreativity as a way of self-presentation of a personality in society. Based on the material of a corpus of 200 personal inscriptions on T-shirts collected by the author, an analysis of their external form and internal content was carried out. It was established that the creativity of these inscriptions is due to the language game, which is based on such phenomena as occasional verbal formation, graphogybridization, the use of Anglicisms, etc.

Keywords: creativity, language game, self-presentation, transformation, proper name.

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИКАХ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ФОРМИРОВАНИИ ИХ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация: статья анализирует влияние интернет-мемов на коммуникацию и этнокультурную идентичность российской молодежи в соцсетях. Мемы рассматриваются как поликодовые инструменты неформального общения и выражения мнений. Автор исследует их манипулятивную функцию и воздействие на мировоззрение, подчеркивая актуальность исследования ввиду быстрого распространения мемов и их влияния на коммуникативные процессы и общественное мнение.

Ключевые слова: интернет-мемы, молодежь, этнокультурная идентичность, социальные сети, коммуникация.

Интернет-мемы стали важной и неотъемлемой частью интернет-дискурса. С точки зрения лингвистической науки, под интернет-мемом можно понимать сложную языковую единицу, сочетающую в себе различные семиотические системы (вербальные и невербальные). Мемы представляют собой поликодовый текст [7: 9–14], включающий текст и изображения, и служат для передачи культурной информации в стандартизированной форме. Исследователь И. В. Борисова считает, что «глобализация процессов в обществе приводит к появлению новых форм коммуникации, которые упрощают общение всех социальных групп, особенно молодежи» [2: 359–362]. Именно к одной из таких новых форм коммуникации и относятся интернет-мемы.

Интернет-мемы представляют собой значимый инструмент коммуникации в цифровой среде, зародившийся в начале XXI века. Их стремительное распространение демонстрирует эффективность использования мемов в качестве средства неформального сетевого общения. Интернет-пользователи творчески интерпретируют актуальные события в обществе, результатом такого творчества и становятся мемы [6: 42–46]. При этом, через мемы пользователи Сети доносят свою точку зрения [10: 132–141]. Именно с этим связана так называемая манипулятивная функция мемов. Распространяясь по сети, мемы выражают мнение их автора и влияют на мировоззрение других пользователей, в том числе на формирование их этнокультурной идентичности. Особенно заметен подобный процесс в социальных сетях, поскольку эти ресурсы предоставляют своим пользователям широкие возможности обмена информацией, что, в свою очередь, приводит к масштабному развитию блогосферы в таких социальных сетях.

Все вышеперечисленное обуславливает актуальность данной статьи.

Предметом исследования является роль интернет-мемов в коммуникативных практиках российской молодежи.

Объектом исследования данной статьи являются коммуникативные практики российской молодежи в сообществах социальных сетей, с фокусом на использовании интернет-мемов и их влияние на формирование этнокультурной идентичности.

Соответственно, целью статьи является выявление роли интернет-мемов в коммуникативных практиках российской молодежи и изучение их влияния на формирование этнокультурной идентичности в сообществах российских социальных сетей.

Исходя из целей были сформулированы следующие задачи:

1. Описать интернет-мемы как инструмент коммуникации в социальных сетях российской молодежи.
2. Изучить функции интернет-мемов в коммуникативных практиках российской молодежи (информативная, развлекательная, идентификационная и др.).
3. Выявить влияние интернет-мемов на формирование этнокультурной идентичности российской молодежи в социальных сетях.
4. Проанализировать примеры использования интернет-мемов российской молодежью для выражения и демонстрации своей этнокультурной идентичности.

Для начала анализа возьмем мем с (рис. 1). Мем с Лунтиком, на котором написано «С луны говоришь свалился? А регистрация имеется?», представляет собой интересное лингвистическое явление, в то же время отражающее особенности российской культуры и бюрократии. Разберем его с точки зрения лингвистики и влияния на этнокультурную идентичность. Фраза «С луны говоришь свалился?» — это идиоматическое выражение, обозначающее удивление или недоверие к чьим-то словам или поступкам, причем в данном случае, усиленное использованием образа Лунтика, инопланетянина с Луны. Этот образ создает яркий контраст с обыденностью ситуации, подразумеваемой второй частью фразы. Противопоставление фантастического («с Луны свалился») и бюрократического («регистрация имеется») — это ключевой элемент юмора мема. Абсурдность ситуации подчеркивается неожиданным переходом от ироничного вопроса к формальной бюрократической проверке. Помимо прочего, следует отметить, что мем использует жанр разговорной речи, характеризующийся неформальным стилем и использованием разговорных оборотов. Это делает его понятным и доступным широкой аудитории. Мем также служит средством выражения недовольства бюрократическими процедурами и сатирическим описанием российской действительности. Он использует юмор, чтобы высказать общественное недовольство.

Рассмотрим также влияние данного мема на этнокультурную идентичность российской молодежи. Существует устоявшаяся точка зрения о том, что использование иронии и юмора — распространенный способ реагировать на сложности и абсурдность жизни в России. Мем позволяет россиянам идентифицировать себя с этой ситуацией, выражая свое недовольство безопасным и непринужденным способом. Также данный мем подчеркивает широко распространенный в российском обществе стереотип о бюрократии как о сложной и не всегда эффективной системе. Это становится частичкой коллективного опыта и входит в общественный дискурс.

Понимание юмора этого мема предполагает знакомство с российской культурой и определенным социальным опытом. Поэтому разделяя и распространяя этот мем, люди подтверждают свою принадлежность к определенному культурному контексту. В итоге, мем с Лунтиком — это не просто смешная картинка. Он является ярким

648 | примером того, как языковые средства и культурные коды взаимодействуют, формируя и отражая этнокультурную идентичность. Он позволяет выразить общественное мнение и стать частичкой коллективного культурного опыта.

Рассмотрим также второй мем (рис. 2). Он основан на игре слов вокруг глагола «есть». Он может означать как «кушать» (принимать пищу), так и «ехать» (перемещаться). Эти фразы имитируют типичную переписку в мессенджере. Стилистика неформальная, что отражает общение в онлайн-среде. Подчеркивает комичность мема и грамматическая несогласованность: Фраза «К себе ешьте» не является грамматически корректной в литературном русском языке. Правильнее было бы сказать: «К себе езжайте» или «Ешьте у себя». В этой фразе намеренно нарушается языковая норма.

Мем является смешным, потому что использует ситуацию, понятную большинству людей, которые используют современные средства коммуникации. Мем отражает особенности русского юмора, который часто основан на игре слов, иронии и самоиронии. Он также может служить способом выражения коллективного отношения к повседневным ситуациям. Как видим, этот мем представляет собой простой, но эффективный пример игры слов, которая понятна и смешна многим россиянам. Он способствует формированию чувства общности, отражает особенности русского юмора и влияет на развитие современной разговорной речи. Мемы такого типа могут играть важную роль в поддержании и формировании этнокультурной идентичности, особенно среди молодого поколения.

Рассмотрим также третий мем (рис. 3). Мем использует оксюморон, соединяя современное понятие «кол-центр» с исторической фигурой Ивана Грозного и жестокими методами его правления, символизированными черепами. Лингвистическая игра строится на контрасте: современная, нейтральная (хотя и часто негативно воспринимаемая) сфера обслуживания («кол-центр») резко противопоставляется жестокой и кровавой реальности царствования Ивана Грозного. Это создает неожиданный и юмористический эффект. Выбор слова «ждет» также важен — он намекает на пассивную агрессию и неизбежность неприятного взаимодействия с «кол-центром» Ивана Грозного, подчеркивая аналогию с угрозой насилия. Мем работает на уровне интертекстуальности, ссылаясь на общеизвестные знания об Иване Грозном и функционировании колл-центров. Он использует метафору, где колы представляют собой «инструменты» коммуникации, а черепа — следствие неудовлетворительного взаимодействия с «клиентами». Влияние такого мема на этнокультурную идентичность неоднозначно. Он вступает в диалог с существующими представлениями о русской истории и национальном характере. Мем может быть воспринят по-разному. Так, для части аудитории мем может быть формой иронического дистанцирования от жестокости стороны российской истории. Юмор помогает переосмыслить традиционно героизированный образ Ивана Грозного, представляя его в комическом и абсурдном контексте. Это способствует критическому взгляду на исторические нарративы.

С другой стороны, мем может способствовать упрощению и стереотипизации образа российской истории и национального характера. Ограничиваясь лишь жестокостью Ивана Грозного, он не учитывает сложность исторического контекста и многообразия культурных традиций России. Мем также может стимулировать самоиронию по отношению к национальной истории и современным реалиям (например, негативному восприятию работы колл-центров). Эта самоирония может быть формой культурного самосознания и способностью к критическому самоанализу. Вероятно,

что влияние такого мема скорее минимально, чем существенно. Он отражает существующие культурные коды и стереотипы. Его роль — рефлексия и усиление уже существующих представлений и стереотипов.

В заключение можно сказать, что интернет-мемы играют значительную, хотя и неоднозначную роль в коммуникативных практиках российской молодежи и формировании их этнокультурной идентичности в онлайн-сообществах. Они выступают не только как средство развлечения и юмора, но и как инструмент социального взаимодействия, выражения мнений и идентификации с определенными группами. Анализ мемов показывает их способность как к ироническому дистанцированию от официальных исторических нарративов и стереотипов, так и к их воспроизведению и упрощению. Влияние отдельных мемов на формирование этнокультурной идентичности может быть как незначительным, отражая уже существующие представления, так и более существенным, в зависимости от контекста использования и восприятия аудиторией. Дальнейшие исследования должны быть направлены на более глубокий анализ влияния различных типов мемов, учета социокультурного контекста и индивидуальных факторов восприятия, чтобы полнее определить роль интернет-мемов в формировании современной российской молодежной идентичности.



Рис. 1

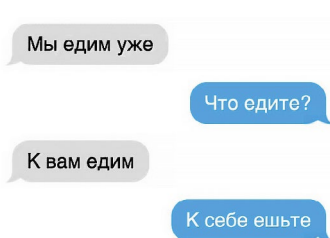


Рис. 2



Рис. 3

Литература

1. Ануфриева А. С. Интернет-мемы как феномен культуры: лингвистический аспект / А. С. Ануфриева // Вестник Челябинского государственного университета. — 2015. — № 17 (372). — С. 53–57.
2. Борисова И. В. Актуализация этнокультурных стереотипов в интернет-мемах // МИР НАУКИ, культуры, образования. — 2024. — № 5 (108). — С. 359–362.

3. Власова Е. З. Интернет-мемы как инструмент политической коммуникации в современной России / Е. З. Власова // Политическая наука. — 2019. — № 4. — С. 164–186.
4. Гальченко О. И. Интернет-мемы как средство формирования идентичности молодежи / О. И. Гальченко // Знак: проблемное поле медиаобразования. — 2017. — № 2 (24). — С. 109–114.
5. Дмитриева М. А. Этнокультурная идентичность в виртуальном пространстве: проблемы и перспективы / М. А. Дмитриева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. — 2019. — № 1 (834). — С. 9–19.
6. Ильющенко Н. С. Эмотивный компонент коннотации фразеологических единиц в английском и русском языках (на материале ФЕ, характеризующих внешние признаки человека). Вестник Московского государственного открытого университета. — М., 201. № 1 (1). — С. 42–46.
7. Канашина С. В. Эффект обманутого ожидания в Интернет-мемах как особая коммуникативная стратегия // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2017. — № 10 (187). — С. 9–14.
8. Коваль В. В. Интернет-мемы как феномен массовой культуры: социокультурный аспект / В. В. Коваль // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2018. — № 45. — С. 181–187.
9. Кузнецова О. В. Интернет-мемы в политическом дискурсе современной России / О. В. Кузнецова // Политическая лингвистика. — 2017. — № 6 (66). — С. 131–136.
10. Сергеева Ю. М., Уварова Е. А. Юмор как инструмент социального взаимодействия в эпоху глобальных катастроф (на материале интернет-мемов на тему covid-19). Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. — 2021. — № 4 (43). — С. 132–141.
11. Землякова Е. А. Интернет-мемы как инструмент конструирования социальной реальности / Е. А. Землякова // Медиаскоп. — 2016. — № 4. — С. 1–19.

Nyamdorj Khulan

Moscow State Linguistic University named after Maurice Thorez

THE ROLE OF INTERNET MEMES IN THE COMMUNICATION PRACTICES OF RUSSIAN YOUTH AND THE FORMATION OF THEIR ETHNOCULTURAL IDENTITY IN SOCIAL NETWORKS

Abstract: The article analyzes the influence of Internet memes on communication and ethnocultural identity of Russian youth in social networks. Memes are considered as polycode tools of informal communication and expression of opinions. The author studies their manipulative function and impact on worldview, emphasizing the relevance of the study in view of the rapid spread of memes and their impact on communication processes and public opinion.

Keywords: Internet memes, youth, ethnocultural identity, social networks, communication.

ПРОЧТЕНИЕ СКАЗКИ А. С. ПУШКИНА В АСПЕКТЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ХРИСТИАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается методика анализа сказки А. С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях» в аспекте духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста. Проводится параллель между текстом сказки и Евангелием, что способствует более глубокому проникновению в ткань текста и раскрытию смыслов, заложенных в сказке. Также рассматривается при анализе и народная культура, что создает предпосылки для возрождения народных традиций и самосознании школьника.

Ключевые слова: сказка, народная культура, Евангелие, православная культура.

Сказки Пушкина — это не только литературное наследие, но и часть культурного кода, который передается из поколения в поколение. Они остаются актуальными и важными для каждого человека, ведь в них заложены вечные ценности и истины.

Сказки Пушкина вдохновлены русским фольклором и православными традициями, что делает их особенно значимыми с точки зрения духовных ценностей. Во многих произведениях поэт затрагивает темы добра, милосердия, сострадания, честности и мудрости. Например, «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях».

На наш взгляд, до прочтения данного произведения необходимо предварительно познакомить детей с книгой другого порядка, а именно, с Евангелием от Матфея, оно достаточно просто написано, как раз для начинающих постигать христианскую культуру, незатейливые сюжеты Евангелия помогают понять сам подвиг Христа, его философское начало. И, конечно же, необходимо провести параллель между сказкой и Евангелием.

Сказка начинается не с традиционного зачина «Жили-были», а со сцены прощания:

Царь с царицею простился,
В путь-дорогу снарядился... [3].

Отъезд главы дома — это всегда испытание для тех, кто остается в доме, появляется возможность проявить себя в отсутствии руководящего начала. Мнимая свобода от человеческого глаза, какого-то раскрепощает как, например, в сказке «Гуси-Лебеди», только родители уехали со двора, Машенька забыла про свои обязанности, а кто-то как царица, верная своему супругу, ждет его возвращения: в течение девяти месяцев ожидала царица возвращение мужа. Далее происходит чудо — рождение дитя — это есть данное свыше счастье.

Вот в сочельник в самый, в ночь
Бог дает царице дочь.

Момент рождения царевны в сказке не случаен, он акцентирует внимание читателя на том, кто рожден в сочельник. Как известно, сочельник — это православный праздник, отмечаемый христианами перед рождеством Христовым, и образ, созданный А. С. Пушкиным, — это воплощение образа Христа в нравственную природу женщины. Царевна, рожденная в сочельник, несет в себе божественную чистоту нравственности и красоту — «гений чистой красоты». Если в христианской религии Бог — отец порождает Бога-сына, то здесь мы присутствуем при рождении Богини-дочери, так как после долгой разлуки возвращается царь-отец (Бог-отец) новорожденной царевны.

После долгой разлуки царь-отец возвращается, и чувства его к царице были настолько сильны, что царица не выдерживает его восхищения и умирает.

На него она взглянула,
Тяжелешенько вздохнула,
Восхищенья не снесла
И к обедне умерла.

Именно от царского восхищения умирает царица, так как после родов женщина бывает в состоянии между жизнью и смертью. Восхищение (церковнослав., буквально «взятие вверх», родственно слову похищать, от хитити «хватать, похищать») [5]. По русским народным поверьям считалось, что человек, способен «сглазить», просто посмотрев на кого-либо. В Иллюстрированном энциклопедическом историко-бытовом словаре русского народа XVIII — начало XX в. находим, что сглаз — в народных поверьях порча, причинение вреда кому-либо «дурным глазом», недоброжелательным взглядом или, напротив, излишними похвалами. Именно сглазом царь и губит свою супругу.

Подтверждением нашего рассуждения может быть признания царем вины в смерти царицы:

Долго царь был неутешен,
Но как быть? и он был грешен;

Царь, как положено по православным традициям, отдал дань памяти супруге, год, пробыв в трауре. И, скорее всего, питая надежду, что царевне нужна мать, которая бы занималась ее воспитанием, решается жениться. Новая супруга являет собой другой образ красоты:

Правду молвить, молодица
Уж и впрямь была царица:
Высока, стройна, бела,
И умом и всем взяла;
Но зато горда, ломлива,
Своенравна и ревнива.

Характеристика, данная автором героине, достаточно яркая, это женщина, не нуждающаяся в чей-то любви — она любит себя — все ее поведение говорит о том, что она центр вселенной. Она и умна, и красива, и действительно, являет собой образ царственной красоты. Красоты холодной и расчетливой. Мы еще не знаем о том, как поведет себя царица, но эпитеты (ломлива, своенравна и ревнива) раскрывают суть ее своенравного характера. А. С. Пушкин не говорит, сколько городов и теремов отдала в приданное за царицу. В русских традициях девушки приданное готовили с самого раннего возраста — это было вышитое белье либо платье, кружева и т. п., что говорило о навыках рукоделия невесты, о ее домовитости. Приданое, которое дают за царицу, с одной стороны достаточно простое, а с другой в нем сокрыта магия вселенского масштаба.

Ей в приданое дано
Было зеркальце одно.

С каким тайным умыслом или же знанием человеческой природы было дано царице приданное, какой силой светлой или темной служило зеркальце? Оно предстает как собеседник, но собеседник достаточно принципиальный, оно говорит без лести о том, что происходит. Отношения царицы и зеркальца сложились как нельзя лучше, одна произносит заклинание: «Я ль на свете всех милее...», другое вторит ей, усиливая тем самым заклятие: «Ты, царица, всех милее, / Всех румяней и белее».

Поэтому в общении с зеркальцем царица раскрывает свой внутренний мир: она может и пошутить, и быть приветливой, и добродушной. Царица приходит в полный восторг от слов зеркальца, и не надо думать, что зеркальце льстит царице, оно и в самом деле говорит правду и только правду, чем вызывает неподдельную радость:

И царица хохотать,
И плечами пожимать,
И подмигивать глазами,
И прищелкивать перстами,
И вертеться подбочась,
Гордо в зеркальце глядась.

Если царице с детства внушали, что она самая прекрасная девочка во всем царстве-государстве, что краше и умнее ее нет во всем мире, мало того в подтверждение дали в приданное говорящее зеркальце, утверждающее тоже самое, то нет ничего удивительного, что у царицы не возникало и капли сомнения в своей исключительности. Изначально А. С. Пушкин не показывает мрачного, желчного и злобного человека, не употребляет эпитет злая мачеха, а раскрывает естественное начало любой женщины.

Но тем временем:

... царевна молодая,
Тихомолком расцветая,
Между тем росла, росла,
Поднялась — и расцвела.

Если сравнить двух героинь, то мы особых различий в их внешности не найдем.

Царица — высока, стройна, бела.

Царевна — белолица, черноброва.

Но это как раз и не является главным аспектом изображения царицы и царевны, основное, на что акцентирует наше внимание автор, это на характер героинь: если царица горда и ломлива, то царевна имеет кроткий нрав. Подберем синонимы к слову кроткий, что поможет полностью раскрыть характер царевны, итак: кроткий — тихий, добрый, мягкий, покорный, послушный, благодушный, смиренный, ангельский, бессловесный, мягкосердечный, всепрощающий.

Такой вот выросла царевна «тихомолком», т. е. незаметно для царя и царицы. Воспитанием ее особо не занимались ни царь, ни царица, лишь чернавка оделяла ее любовью, выросла она как цветок под теплым солнцем материнской любви, которую она получила при рождении.

События развиваются стремительно, после того как вдруг все увидели, что царевна расцвела, царь-отец, зная нрав царицы, решил поскорее выдать свою дочь замуж:

И жених сыскался ей,

Королевич Елисей.

Сват приехал, царь дал слово,

А приданое готово:

Семь торговых городов

Да сто сорок теремов.

За день до свадьбы, по русскому обычаю, невеста проводит девичник, на котором она прощалась со своей беззаботной жизнью, на девичник приходили, как правило, близкие подруги и родственницы, и мачеха тоже должна была присутствовать на этом последнем девическом празднике:

На девичник собираясь,

Вот царица, наряжаясь

Перед зеркальцем своим,

Перемолвилась с ним:

Я ль, скажи мне, всех милее,

Всех румяней и белее?

По всей видимости, царица долгое время не видела свою падчерицу, потому что не могла же она не заметить, что «...царевна всех милее, / Всех румяней и белее». Зеркальце со свойственной ему прямоотой открывает глаза царицы на очевидные вещи: мир меняется, на смену цветущего возраста должна приходить красота мудрости, но нарциссизм, свойственный царице, не дает поверить в свое отражение, и естественно, приводит ее в ярость:

Как царица отпрыгнет,

Да как ручку замахнет,

Да по зеркальцу как хлопнет,

Каблучком-то как притопнет!..

«Ах ты, мерзкое стекло!
Это врешь ты мне назло.
Как тягаться ей со мною?
Я в ней дурь-то успокою.

Царица в каждой женщине видела соперницу, что в прочем является свойством женской натуры, и у нее возникает чувство зависти, которое всегда приводит к уничтожению соперницы любыми способами, и все же тая надежду, что зеркальце ошиблось и можно еще исправить это досадное недоразумение, царица вновь обращается к нему:

Но скажи: как можно ей
Быть во всем меня милей?
Признавайся: всех я краше.
Обойди все царство наше,
Хоть весь мир; мне ровной нет.
Так ли?

Зеркальце с непосредственной прямоотой отвечает, то, что отражает:

А царевна все ж милее,
Все ж румяней и белее.

После такого ответа царице ничего не оставалось, как избавиться от юной соперницы, противостояние мачехи и падчерицы почти всегда приводит к отлучению последней от жизни.

Чернавка выполняет приказание царицы и уводит царевну в лес на съедение волкам. Лес — сакральное место, где происходит обряд инициации, царевна оказывается у семи богатырей, которые дают обет сберечь ее до свадьбы. Новые социальные условия и новые люди, окружающие царевну, создают условия перехода из одного состояния в другое, идет процесс нравственного становления царевны. Отношения, сложившиеся между царевной и богатырями, и чистота помыслов, показывает, что героиня выдерживает все эти испытания и являет собой образец нравственной красоты.

Сцена, когда богатыри признаются ей в любви, является идеалом для эстетики А. С. Пушкина:

Всех я вас люблю сердечно;
Но другому я навечно
Отдана. Мне всех милей
Королевич Елисей.

Царица долго не могла простить зеркальцу нанесенную ей обиду, но, в конце концов, успокоилась и решила переговорить с ним, надеясь на свою полную победу.

Здравствуй, зеркальце! скажи
Да всю правду доложи:
Я ль на свете всех милее,
Всех румяней и белее?

Зеркальце, призванное говорить все, что отражается в действительности, ей отвечает:

Ты прекрасна, спору нет;
Но живет без всякой славы,
Средь зеленыя дубравы,
У семи богатырей
Та, что все ж тебя милей.

Зеркальце мало того, что открывает тайну чернавки и царевны, но и указывает конкретный адрес, где пребывает царевна. Все до предела честно и откровенно, здесь нет лжи во спасении, есть здесь правда и только правда.

Естественно, что месть не заставила себя долго ждать, яблочко, напиток ядом, как символ потерянного рая, окружает вечным сном царевну.

И она под образа
Головой на лавку пала
И тиха, недвижна стала...

Успение — так называется это состояние в православной традиции, именно на это обращает наше внимание автор:

Она,
Как под крылышком у сна,
Так тиха, свежа лежала,
Что лишь только не дышала.

Семь богатырей решают положить царевну в гроб хрустальный, надо заметить, что хрусталь является символом совершенной добродетели, таким образом, еще раз подчеркивается образ гения чистой красоты, и смерть не смогла лишить этого дара царевну.

Мотив преодоления препятствий на пути к истинной любви раскрывается в поисках Елисеем своей невесты. Характерно, что только один персонаж в сказке имеет имя, другие герои показаны автором в социальном плане: царь, царица, царевна, чернавка, семь богатырей, что говорит о значимости данного имени. Имя Елисей произошло от древнееврейского имени Элиша, которое означает «Бог — спасение», «Бог спасает» [2]. Именно путь спасения и показан в сказке подробно, весь процесс поиска Елисеем своей невесты связан с силами природы, так как мир людей не способен помочь ему:

И кого ни спросит он,
Всем вопрос его мудрен;
Кто в глаза ему смеется,
Кто скорее отвернется;

И только силы природы, стоящие на страже гармонии и порядка в этом мире оказывают ему посильную помощь, так как обращения к силам природы являют собой народные заклинания, при помощи которых Елисей договаривается с ними:

Свет наш солнышко! Ты ходишь
Круглый год по небу,водишь
Зиму с теплою весной,
Всех нас видишь под собой...

Месяц, месяц, мой дружок,
Позолоченный рожок!
Ты встаешь во тьме глубокой,
Круглолицый, светлоокий,
И, обычай твой любя,
Звезды смотрят на тебя...

Ветер, ветер! Ты могуч,
Ты гоняешь стаи туч,
Ты волнуешь сине море,
Всюду веешь на просторе,
Не боишься никого,
Кроме Бога одного.

Ветер поведал ему печальную весть, и Елисей отправляется в путь, чтобы последний раз взглянуть на свою невесту:

Перед ним, во мгле печальной,
Гроб качается хрустальный,
И в хрустальном гробе том
Спит царевна вечным сном.

Пришел «Бог спасения» ко гробу девы и не надо никаких слов, сила любви в действии:

И о гроб невесты милой
Он ударился всей силой.
Гроб разбился.

И воздается каждому по силе любви его:

Дева вдруг
Ожила. Глядит вокруг
Изумленными глазами,
И, качаясь над цепями,
Привздохнув, произнесла:
«Как же долго я спала!»
И встает она из гроба...
Ах!.. и зарыдали оба.

Мы знаем, что в Евангелии Иисус Христос идет к своему любимому ученику Лазарю, лежащему во гробе четвертый день, и словами: «Лазарь, выйди вон!» [1] возвращает его к жизни, и в сказке мы видим, как Елисей разрывает чары смерти и зла силой действенной любви.

В руки он ее берет
И на свет из тьмы несет,
И, беседа приятно,
В путь пускаются обратно.

Путь спасения в этой жизни: от тьмы к свету, от зла к добродетели, от ненависти к всепрощению.

В это время злая мачеха решила поговорить в очередной раз с зеркальцем, убедиться в своей непревзойденной красоте. И услышала вновь:

Ты прекрасна, слова нет,
Но царевна все ж милее,
Все румяней и белее.

Дальнейшие действия царицы можно рассматривать как разрушение собственной судьбы. Человек, посвятивший всю жизнь своей красоте, ежечасно любуясь собою, разбивает зеркальце, которое приносило столько счастья в минуты частых бесед. И тем самым лишает себя единственной возможности услышать сокровенное «Ты прекрасна, слова нет».

Злая мачеха, вскочив,
Об пол зеркальце разбив,
В двери прямо побежала
И царевну повстречала.
Тут ее тоска взяла,
И царица умерла.

Издавна считается, что зеркало обладает сильнейшими магическими свойствами. Наши мудрые предки связывали зеркала с вратами в полный тайн, потусторонний мир. Разбив зеркальце, царица открыла врата потустороннего мира, который и взял ее жизнь себе в жертву, но автором указывается конкретная причина «тоска взяла». С точки зрения психологии, тоска — это сильное душевное томление, за которым стоит желание к обладанию чем-либо (или кем-либо), подпитываемое воспоминаниями из прошлого или мечтами из будущего [4].

Царица умирает от неосуществимого нарциссизма, некому теперь, говоря современным языком, ставить ей, так называемые «лайки», не перед кем теперь делать селфи, чтобы восхищался весь мир.

А. С. Пушкин показывает, что путь самовосхищения и самолюбования — это путь в никуда. А жизнь продолжается, и продолжается она у людей, освещенных светом кротости и Любви.

И с невестою своей
Обвенчался Елисей;
И никто с начала мира
Не видал такого пира...

Таким образом, можно посредством анализа сказки рассказать о красоте мира духовного, о необходимости постоянной работы над обогащением своего внутреннего я, об опасности обольстительной погони за славой, в какой бы она форме не выражалась. Сказка как раз является тем средством, при помощи которого можно воздействовать на душу ребенка и возвращать в нем светлое, доброе, вечное. Те ценности, которыми спасается мир.

Литература

1. Евангелие от Луки 10:38–42. — URL: <http://samaryanin.narod.ru/058.shtml.htm> (дата обращения: 20.03.2024).
2. Елисей. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Пушкин А. С. Собр. Соч. в 10 тт. Т. 3. — URL: <https://rvb.ru/pushkin/tocvol3.htm> (Дата обращения: 20.03.2024).
4. Структурно-семантическое поле концепта «Тоска». — URL: https://studwood.net/1420818/literatura/strukturno-semanticheskoe_pole_kontsepta_toska_ (дата обращения: 20.03.2024).
5. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. — URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/3962/ (дата обращения: 20.03.2024).

Osipov V. N.

Institute for the Development of Education

READING THE FAIRY TALE BY A. S. PUSHKIN IN THE ASPECT OF SPIRITUAL AND MORAL CHRISTIAN VALUES

Abstract: The article discusses the methodology for analyzing A. S. Pushkin's fairy tale "The Dead Princess and the Seven Knights" in the context of spiritual and moral education for younger school-age children. A parallel is drawn between the text of the fairy tale and the Gospel, which contributes to a deeper understanding of the fabric of the text and the meanings embedded in the fairy tale. The analysis also considers folk culture, which creates prerequisites for the revival of folk traditions in the self-awareness of the student.

Keywords: fairy tale, folk culture, Gospel, Orthodox culture.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье представлен методический опыт работы с текстами биографического жанра на занятиях по русскому языку как иностранному у студентов медицинских специальностей, обучающихся в Пермском государственном медицинском университете им. академика Е. В. Вагнера. Систематическая работа с текстами биографиями выдающихся ученых-медиков позволяет формировать у иностранных обучающихся комплекс профессионально ориентированных компетенций: лингвистическую, стилистическую, коммуникативную, деонтологическую, лингвокультурную.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированный подход в обучении, биографический текст, медицинская деонтология.

Общепризнана необходимость учета будущей профессии в обучении иностранных студентов русскому языку и важность профессионально ориентированного отбора тематического и лексико-грамматического содержания, лингводидактических средств и технологий. Однако, в отличие от большого количества учебников по основному курсу РКИ, пособий по языку специальностей гораздо меньше. Кафедры РКИ медицинских вузов сами разрабатывают учебные пособия для иностранных студентов-медиков. Иностранцам абитуриентам и студентам медицинских специальностей адресованы следующие учебные пособия: «Русский язык для иностранных студентов-медиков» (Лукиянова Л. В., 2001), «Пособие по русскому языку для иностранных студентов медицинских вузов» (Скнар Г. Д., Журавлева В. Н., Дерипаско Л. И., 2003), «Изучаем русский язык: практический курс для иностранных студентов-медиков, говорящих на английском языке» (Лысенко В. И., Маяцкая Н. К., Белик Л. М., Болкунова Е. В., 2008), «Введение в язык специальности. Медицинский профиль» (Кирютина Т. М., Лешутина И. А., Данилова И. В., 2010), «Пособие по языковой подготовке к клинической практике» (Ходжаян А. Б., Знаменская С. В., Маяцкая Н. К., Болкунова Е. В., 2010), «Моя профессия — врач» (Шехватова А. Н., 2014), Русский язык: учебное пособие для иностранных обучающихся медицинских вузов (Скнар Г. Д., Шкурченко Е. П., Натальян Э. Г., Кравченко Л. С., 2017).

В 2024 году на кафедре русского языка как иностранного Пермского государственного медицинского университета имени академика Е. А. Вагнера было опубликовано учебное пособие «Моя будущая профессия — врач» для иностранных студентов ПГМУ, изучающих русский язык [4]. Оно стало дополнением (профессиональный

компонент) к основному курсу русского языка как иностранного (общее владение). Цель данного пособия заключается в формировании профессиональной языковой компетенции, а также в своевременном приобщении будущих врачей к медицинскому дискурсу, профессиональной языковой культуре, медицинской деонтологии и опыту выдающихся ученых-врачей.

Традиционно, основу каждого занятия составляет работа с текстовым материалом, тщательно отобранным в соответствии с поставленными задачами. Содержание и смысл текста, его внутренняя форма и лексический аппарат способствуют получению необходимых знаний, комплексному обучению различным видам речевой деятельности, чтобы «максимально приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации» [1: 78].

Доминирующий жанр текстов в предложенном курсе занятий — это биографический текст, посвященный жизни и деятельности выдающегося ученого. Типовой учебной программой по русскому языку как иностранному в рамках профессионально ориентированного обучения темам, посвященным биографиям известных ученых и их вкладу в мировую науку, отводится важное место [6: 4]. Изучение биографического материала позволяет сформировать у студентов устойчивые речевые умения в области восприятия, чтения, лингвистического анализа текста, закрепить и усовершенствовать коммуникативные навыки в процессе конструирования собственного представления о данной личности на основе эмпирического опыта и рефлексии [5: 293].

Изучаемые биографические темы можно разделить на 3 основные группы. Во-первых, биографии ученых — основоположников школ и направлений, чье наследие стало общепризнанным в мировой культуре и науке. Во-вторых, биографии ученых современной России, дающие представление о преемственности традиций в медицине и здравоохранении. И, в-третьих, биографии ученых, чьи имена, связанные с историей медицины Пермского края и нашим университетом, представлены в лингвокраеведческом контексте.

Курс занятий выстроен по прогрессивному принципу: последовательное усвоение материала, при этом каждый следующий урок содержит элементы повторения и обобщения пройденного, постепенное усложнение и расширение тематического и лексико-грамматического материала, речевых конструкций для монологов, диалогов, письменных развернутых высказываний. Каждая методическая разработка занятия, посвященного биографии ученого, включает три обязательных этапа. 1. Предтекстовая работа для эмоциональной и интеллектуальной подготовки: обсуждение портрета ученого, заглавия, особенностей исторической эпохи, а также семантизация новой лексики, необходимой для данной темы. 2. Работа с текстом: чтение самостоятельно и вслух, обсуждение, комментирование, ответы на вопросы, составление плана, выполнение различных упражнений на материале текста и т. д. 3. Послетекстовая работа, которая активизирует анализ и интерпретацию усвоенного материала: компрессия содержания текста и составление монолога для краткого изложения, написание эссе, индивидуальная и групповая творческая работа. Также этот этап предусматривает контроль (и самоконтроль) усвоенных знаний и навыков в форме лексико-грамматических тестов, проверочных и контрольных работ.

Обозначенные методические принципы изучения биографии рассмотрим на примере построения занятий, посвященных значимой фигуре для нашего вуза,

662 | выдающемуся врачу, ученому, педагогу — Евгению Антоновичу Вагнеру, чье имя носит Пермский государственный медицинский университет.

На занятии № 3 «Я студент Пермского государственного медицинского университета» информация об академике Вагнере дается в контексте краткого знакомства с историей и структурой нашего университета. В предтекстовой работе актуализируется полное название вуза и имя Е. А. Вагнера. При чтении текста особое внимание уделено падежным формам имен собственных и числительных при обозначении дат: ...*Наш университет носит имя академика Евгения Антоновича Вагнера с 2006 (две тысячи шестого) года. Евгений Антонович Вагнер был известным хирургом и ректором Пермского медицинского института с 1970 (тысяча девятьсот семидесятого) по 1995 (тысяча девятьсот девяносто пятый) год.* В послетекстовых упражнениях отрабатываются не только грамматические навыки, но и закрепляются знания об ученом: *Е. А. Вагнер был (кем? падеж 5) ... (хирург). Е. А. Вагнер писал книги о (чем? падеж 6) ... (хирурги, хирургия), и др.*

На следующих занятиях студенты знакомятся с биографиями и достижениями основоположников российской науки (Д. И. Менделеев, Н. И. Пирогов, И. П. Павлов) и осваивают речевые конструкции, необходимые для рассказа о биографии, например: *Ф. И. О. — это ... (кто). Он был ... (кем по профессии, специальности) / или ... занимался... (чем, какими науками). Он жил ... (где) ... (в каком веке, году). Он родился ... (в каком году) ... (в каком городе). В детстве он интересовался ... (чем). Он учился ... (где) ... (на каком факультете). Он окончил институт / университет ... (в каком году). Он защитил диссертацию в ... (сколько лет) и т. д.* А на занятии 7 «Биография ученого. Обобщение» после повторения изученного материала студенты выполняют контрольную работу, в которой им предлагается самостоятельная работа с новым для них текстом о жизни Е. А. Вагнера (чтение, перевод, ответы на вопросы; выполнение заданий, контролирующих понимание текста и усвоение новой информации; грамматические упражнения). Например:

Задание 2. Запишите даты словами: Вагнер родился в ... (1918) году. И др.

Задание 3. Найдите соответствия в таблице и запишите полные предложения.

Что делал?	Причина (почему?) или цель (зачем?)
<i>Е. А. Вагнер стал прекрасным хирургом, ...</i>	<i>... потому что он много лет был ректором нашего вуза.</i>
<i>В 1962 году Е. А. Вагнер приехал в Пермь, ...</i>	<i>... чтобы работать на кафедре хирургии в медицинском институте.</i>
<i>ПГМУ носит имя Е. А. Вагнера, ...</i>	<i>... потому что много учился и работал.</i>

Занятие 10 «Ученые ПГМУ. Евгений Антонович Вагнер» полностью посвящено жизни и вкладу в медицинскую науку выдающегося хирурга и ученого, доктора медицинских наук, профессора, академика Академии медицинских наук СССР, лауреата Государственной премии РФ, который 25 лет успешно руководил нашим вузом. Предварительным этапом на уроке может быть просмотр презентации или фрагментов фильма об академике Вагнере. На этапе работы с текстом студенты уже способны выполнять задания по компрессии прочитанного материала, составлять план текста и воспроизводить содержание по плану. Важной содержательной доминантой занятия является деонтологический аспект: жизнь и служение медицине Евгения Антоновича Вагнера — это высочайший профессиональный и нравственный пример для всех студентов ПГМУ. Гуманизм, этические нормы, бескорыстная помощь пациентам — об этом написаны книги «Раздумья о врачебном долге», «О самовоспитании врача». Обсуждение фрагментов этих книг в аудитории вызывает огромный эмоциональный отклик у студентов и становится стимулом к самостоятельному, более подробному знакомству с наследием ученого на послетекстовом этапе. Немало наглядных эпизодов из практики Е. А. Вагнера заслуживают внимательного и вдумчивого анализа. Среди них не только опыт успешных операций. Бесценным откровением и поводом для рефлексии являются эпизоды, в которых автор признается в неудачах или ошибках, а также анализирует их [2]. После знакомства с жизнью и наследием Е. А. Вагнера на кафедре РКИ студенты традиционно пишут эссе-размышления о своем понимании медицинской этики и призвания врача.

После знакомства с другими биографиями врачей и ученых ПГМУ (С. Г. Суханов, Е. Ю. Симановская), на обобщающем занятии 14 «Биографии ученых ПГМУ» предлагается контрольная работа, в которой студенты должны продемонстрировать наряду с лексико-грамматическими компетенциями навыки концептуального и сравнительно-сопоставительного анализа изученного материала. Например:

Задание 3. Тест: выберите 1 вариант ответа.

1. Исследователь в области торакальной хирургии	А) Е. А. Вагнер Б) Е. Ю. Симановская В) С. Г. Суханов
2. Создатель школы детской стоматологии	А) Е. А. Вагнер Б) Е. Ю. Симановская В) С. Г. Суханов
3. Руководитель Центра «Институт сердца»	А) Е. А. Вагнер Б) Е. Ю. Симановская В) С. Г. Суханов
И др.	

Задание 5. Запишите 4 предложения об одном из ученых (по Вашему выбору), используя конструкции: ФИО родился/родилась; окончил(а) институт; защитил(а)

664 докторскую диссертацию; возглавил(а) (институт, кафедру, клинику). Даты записывайте словами.

Умение анализировать, систематизировать и обобщать изученный материал отрабатывается в дальнейшем: при изучении тем «*Лео Антонович Бокерия*»; «*Леонид Михайлович Рошаль*» имя Е. А. Вагнера вводится в контекст истории и традиций современной российской медицины и здравоохранения. В итоговой контрольной работе среди прочих заданий студентам предлагается самостоятельно проанализировать факты в нескольких фрагментах и определить, о каком ученом идет речь в каждом из них.

В конце всего курса занятий студентам дается перечень тем для рефератов, устных докладов и презентаций, допускается и самостоятельный выбор темы. Систематическая работа с биографическим материалом становится основой для дальнейшей работы творческого, поискового, научно-исследовательского характера. Освоенный жанр биографии выступает образцом для составления развернутых монологов-самопрезентаций, а также для самостоятельных проектов иностранных обучающихся, посвященных биографиям известных врачей, в том числе их национальной или мировой медицинской науки. Свои проекты студенты презентуют на межгрупповых конференциях, где учатся не только публично выступать, но и слушать товарищей, задавать вопросы, дискутировать, оценивать работы друг друга.

Таким образом, целесообразность использования текста-биографии на занятиях по русскому языку как иностранному определяется значительным обучающим и воспитательным потенциалом данного жанра. На речевом уровне формируются словарный кругозор и коммуникативные навыки, необходимые в профессиональной сфере; на когнитивном уровне происходит развитие мыслительных и рефлексивных способностей; на эмоционально-ценностном уровне вырабатывается собственное отношение к морали, развивается эмпатия, готовность стремиться к идеалам [3: 120].

Литература

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: РУДН, 2007.
2. Вагнер Е. А. Раздумья о врачебном долге. — Пермь, 1991. — 245.
3. Павлова И. В. Дискуссия как форма деонтологического воспитания на уроках РКИ // Деонтологическое воспитание и формирование коммуникативных навыков у обучающихся в медицинском университете: материалы учеб.-метод. конф. ФГБОУ ВО ПГМУ им. академика Е. А. Вагнера Минздрава России. — Пермь, 2019. — С. 120–127.
4. Павлова И. В. Моя будущая профессия — врач: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов медицинского профиля / ФГБОУ ВО ПГМУ им. академика Е. А. Вагнера Минздрава России. — Пермь, 2024. — 97 с.
5. Русский язык как иностранный: великие ученые. Тексты для чтения и обсуждения: методические рекомендации для иностранных студентов / Т. А. Гречихо [и др.], И. В. Ма [и др.]. — Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2021. — 52 с.
6. Штырлина Е., Капралова Ю. Методические формы изучения биографии писателя на занятиях по русскому языку как иностранному // Филология и культура. 2018. № 4 (54). — С. 293–298.

Perm State Medical University named after Academician E. A. Wagner

**PROFESSIONAL, COMMUNICATIVE, AND DEONTOLOGICAL POTENTIAL
OF BIOGRAPHICAL TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS**

Abstract: The article outlines methodological experience of working with biographical texts in classes on Russian as a foreign language for medical students at Perm State Medical University named after Academician E. V. Wagner. Engaging systematically with the biographical narratives of prominent medical scientists facilitates the development of a range of professionally oriented competencies among foreign students, including linguistic, stylistic, communicative, deontological, and linguacultural skills.

Keywords: Russian as a foreign language, professionally oriented teaching approach, biographical text, medical deontology.

ГЛУБИННЫЕ ОСНОВЫ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация: в статье рассматриваются распространенные сценарии развития билингвальной языковой личности в условиях отсутствия языковой среды, анализируются глубинные механизмы, помогающие или мешающие ребенку естественным образом осваивать одновременно два или более языков. Особое внимание уделяется существующим мифам, окружающим тему билингвизма, и наглядным случаям из практики.

Ключевые слова: дети-билингвы, основы билингвизма, многоязычие в семье, русский язык за рубежом, языковая личность.

Почему одни дети с удовольствием и легкостью говорят на двух и более языках, а другие — всячески противятся своей билингвальной природе или вообще от нее отказываются? Происходить это может даже в одной и той же семье, где старший ребенок разговаривает с мамой по-русски, а младший отвечает исключительно на языке страны проживания. Мы в дальнейшем будем обращаться к русскому языку, но на его место можно поставить и любой другой язык. Мама та же, окружение то же, какие же тогда тонкие механизмы и невидимые на первый взгляд связи помогают или, наоборот, мешают ребенку проявить все свои многоязычные таланты? Можно предположить, что мама устала и меньше сил уделяет занятиям с младшим ребенком. А может, склонность к языкам — это врожденная способность, которая дается не всем? Или ребенок сам выбирает язык? В этой статье мы рассмотрим глубинные процессы, играющие основополагающую роль в становлении и развитии языковой личности ребенка-билингва, обратимся к показательным случаям из практики и ответим на вопросы и сомнения, которые мешают родителям с радостью идти по пути билингвизма, а педагогам — эффективно помогать таким семьям достигать желаемых результатов.

Первый вопрос, с которого стоит начать: для чего конкретно этим родителям и этому ребенку нужен билингвизм? Если у нас, родителей и педагогов, нет четкого ответа на этот вопрос, то и дети не будут понимать, для чего им нужен русский язык там, где на нем никто, кроме мамы (или папы) и узкого круга друзей не говорит. Этот вопрос кажется банальным и представляет нечто само собой разумеющееся, но на практике мы видим, что именно с него зачастую и начинаются сложности в освоении второго языка у ребенка. Если у родителей сложилась ясная картина (что бывает не так часто, как хотелось бы) еще во время ожидания малыша, то им гораздо проще будет идти по пути билингвизма со своим ребенком. Нужны еще системные знания, но о них мы поговорим позже.

В своей книге «Многоязычие в детском возрасте» Екатерина Юрьевна Протасова и Наталья Михайловна Родина пишут, что «родители, говорящие на разных языках,,, кладут в колыбель» ребенку каждый свое богатство и достояние — родной язык» [1: 11]. Наследие в виде языков можно сравнить с узелком, в который раньше

родители клали все самое необходимое, когда уже взрослое дитя покидало дом. Этот узелок будет с нашими детьми всегда. Могут меняться соотношения языков в зависимости от внешних условий и внутренних потребностей уже взрослого человека, но культурный и лингвистический капитал, подаренный родителями и учителями, — это тот прочный фундамент, на который человек будет опираться и из которого будет черпать силы, ресурсы и вдохновение всю жизнь.

На этапе определения мотивации относительно значимости билингвизма для родителей мы можем столкнуться с нижеследующими распространенными сценариями:

1. Оба родителя понимают важность двуязычия (или многоязычия), для них это естественный образ жизни, в который плавно вливается ребенок. Это самый оптимальный вариант развития языковой личности. Хочется напомнить родителям и педагогам, что путь билингвизма — это именно путь или путешествие, а не конечная точка. На этом пути, как и во время любого другого путешествия, могут быть остановки, усталость, какие-то задержки и непредвиденные обстоятельства, способные постепенно или резко сбить все наши планы. Рассмотрим подобную ситуацию на одном из актуальных на данный период времени примеров из практики.

В связи с резким изменением геополитической обстановки мама двухлетней девочки, живущей в Италии, стала бояться говорить с ребенком по-русски в общественных местах. Это довольно распространенный страх, с которым столкнулись многие люди. Ребенок прочувствовал мамину тревожность и совсем перестал говорить по-русски — так было безопаснее. Спустя какое-то время мама адаптировалась к происходящим в мире изменениям, обратилась за помощью к специалисту в области билингвизма и поняла, что она имеет *полное право* говорить со своим ребенком на родном языке где бы то ни было. В сообществе таких же билингвальных семей мама увидела успешные примеры двуязычия у детей, что подтолкнуло ее к тому, чтобы более глубоко изучить тему билингвизма и получить недостающие ей знания. Утвердившись и окрепнув в своих силах, мама поменяла стратегию поведения, включив русский язык в общение с ребенком. Девочка, которой на тот момент было уже три года, почувствовала мамино спокойствие и уверенность и постепенно вернулась к русскому языку. За несколько месяцев занятий семье удалось восстановить то, что было забыто и утеряно за время страха и сомнений, когда ребенок говорил исключительно на итальянском языке.

Данный пример наглядно подтверждает то, что язык — это очень гибкая и в то же время чутко реагирующая на внешние условия, а также внутреннее состояние родителей система. Зачастую родители опускают руки и сдаются там, где еще можно все исправить. Несомненными поддерживающими факторами в такой ситуации являются сообщество единомышленников, положительные примеры, достоверные знания по теме и помощь педагога, работающего с детьми-билингвами.

2. Перейдем ко второму распространенному сценарию: один родитель всеми силами поддерживает билингвизм, а другой не понимает, зачем ребенку нужен еще какой-то язык, помимо языка среды проживания. Здесь следует проанализировать причины такого отношения, потому что они, как правило, и будут ключами к разгадке: почему ребенок отказывается говорить на родном языке одного из своих родителей.

Приведем пример из практики: в семье три ребенка, мама с каждым с рождения говорит по-русски, папа говорит на итальянском. Старший ребенок растет сбалансированным билингвом, а средний — отвечает маме только на языке среды (на итальянском). Самый младший еще не начал говорить. Мама совершает одни и те же действия в отношении детей и приводит в пример старшего брата, на что средний отвечает, что когда вырастет, то тоже будет отвечать маме по-русски. На поверхности получается замкнутый круг, мама в отчаянии. Когда мы начинаем анализировать отношение папы к билингвизму, то выясняется, что ему все равно, но однажды в присутствии среднего сына он обронил такую фразу, что ему не нравится, когда он не понимает, о чем мама говорит с ребенком на русском. Вот и нашлась причина: сын интуитивно помог папе и перестал создавать некомфортную для него ситуацию. Очевидно, что ребенок в данной ситуации просто «отзеркалил» [3: 152] состояние взрослых, поэтому работу нужно проводить с родителями.

В данной связи необходимо выделить основные причины, по которым один из родителей не поддерживает билингвизм. Это, как правило, страх от нехватки знаний о многоязычии и множество мифов, которыми все еще окружена эта тема. Родитель опасается, что в голове у ребенка будет «каша», он будет отставать в речи и в школе, путать алфавиты и так далее. На практике мы убеждаемся раз за разом, что при правильно выстроенной стратегии развития билингвизма у детей не только не возникает «каши», но и намного быстрее развиваются все когнитивные функции.

Отдельно хочется сказать о самом распространенном мифе в виде задержки речи у детей-билингвов. Мы все еще слышим истории о том, что педиатр запрещает маме говорить по-русски с ребенком, если он долго не начинает говорить или говорит плохо. Можно себе представить чувства мамы в этот момент. Конечно, ради здоровья своего малыша она согласится на все. Не у всех мам в данной ситуации хватает сил, поддержки близких и, что самое главное, твердых знаний о билингвизме, чтобы не пойти по этому пути. Если бы второй язык на самом деле вызывал задержку речи, то эта проблема стала бы просто катастрофической в регионах, где люди говорят в повседневной жизни на двух и более языках. Достаточно привести в пример территорию итальянских Альп, граничащую с Австрией. Жители данной местности свободно говорят по-итальянски и по-немецки; кроме того, у них есть еще и локальный язык — ладинский. И таких примеров в мире много, а вот научных исследований, доказывающих негативное влияние билингвизма на развитие языковой личности, пожалуй, совсем нет.

Для большей достоверности можно провести свое статистическое исследование, оглядевшись по сторонам: мы непременно увидим, что есть дети-билингвы, рано начинающие говорить, и есть одноязычные дети, которые начинают говорить поздно. Из этого простого наблюдения становится очевидным, что на задержку речи влияют какие-то другие факторы.

До сих пор нерадивым родителем у нас выступал не носитель русского языка. Как показывает практика, эту роль на себя может взять и сама русскоговорящая мама, как бы это странно ни звучало. И таких случаев довольно много. Мама сталкивается с тем, что ребенок плохо говорит или совсем не говорит по-русски. Хорошо, если рядом с ней находится специалист по билингвизму, который может вместе с ней проанализировать ситуацию и выявить причину отказа ребенка от языка. По внешним

действиям и словам мама очень хочет, чтобы ее ребенок говорил по-русски, но что-то внутри нее этому противится. Как правило, основное большинство людей, уезжающих жить за границу, бегут, осознанно или нет, от чего-то, что доставляет им боль в родной стране. Это могут быть отношения с родителями, с мужчинами или женщинами, финансовые сложности, проблемы с самореализацией и так далее. Человек уехал, а внутренняя боль осталась и выражается в скрытом неприятии своей культуры и своего языка. То, что доставляет боль, хочется исключить из жизни. И ребенок нам в этом помогает, подсвечивая наши внутренние неразрешенные конфликты. При работе с данной категорией родителей очень помогают честные ответы на вопросы: что для меня значит русский язык, русская культура, моя страна? Часто мы можем услышать в ответах отделение языка от страны и культуры, но можно ли их разделить?

3. Еще один распространенный сценарий, когда родитель настолько натурализируется в стране проживания, что для него или для нее естественным становится общение не на своем родном языке, при этом важность билингвизма сомнению не подвергается. Рассмотрим на двух примерах из практики:

1) За консультацией обратились мама из Швейцарии, дочке 2,5 года, по-русски практически не говорит. Мама устроила дома целую библиотеку из русских детских книг, показывает ребенку мультфильмы на русском языке, но результата никакого нет. Мама переживает. Во время беседы, на вопрос об организации общения на русском языке дома мама с искренним удивлением реагирует так: «А что, я должна с дочкой говорить по-русски? Я уже давно живу в Швейцарии, мне привычнее бытовое общение на французском». Естественным образом напрашивается встречный вопрос: «А как же тогда ребенок научиться говорить? Если не Вы, то кто тогда?»

2) Мальчику 5 лет, мама обратилась за помощью, потому что он совсем не говорит и не понимает по-русски — может быть, занятия в группе помогут. В ходе беседы выясняется, что дома мама с ним говорит исключительно по-итальянски, потому что бабушка и дедушка, живущие в этом же доме, не понимают по-русски, да и маме самой проще сказать по-итальянски. Мальчик говорит, что русский язык — некрасивый, поэтому он не хочет на нем говорить; книжки русские закрывает сразу.

Очевидно, что ребенок здесь опять ни в чем не виноват, он просто своим поведением отражает отношение взрослых к билингвизму. В этой связи хочется подчеркнуть, что маленькие дети еще не обладают способностью рефлексировать на тему изучения языков и осознанно называть какой-то язык некрасивым или сложным в изучении. Это прерогатива более взрослых людей, дети же впитывают и «отзеркаливают» наши решения и состояния. *Может ли двухлетний малыш отказаться от языка мамы — самого родного и жизненно важного для него человека?* Звучит абсурдно. Ребенок может это сделать, если мама говорит вперемешку на двух языках; сама отказывается от своего языка или стесняется говорить на родном языке в присутствии иностранцев; думает, что ребенок *должен* говорить на языке среды, а русский подтянется потом; опасается за умственное развитие ребенка. Все эти опасения и страхи уходят, когда у родителей появляются структурированные знания о билингвизме.

Необходимо отметить, что на практике работа с детьми, у которых родитель натурализовался в стране проживания и полностью перешел на другой язык в повседневном общении, является одной из самых сложных. Занятия с педагогом не могут

670 | полностью компенсировать отсутствие языковой среды дома, а натурализованному родителю очень сложно перейти в общении с ребенком на русский язык. Они, как правило, очень стараются, но привычка берет свое и родителю приходится заново погружаться в свой язык вместе с ребенком. В данной ситуации крайне важны следующие факторы: поддержка сообщества и общение взрослых на русском языке, терпение, знания о билингвизме, правильно выстроенная стратегия и вера в то, что все получится.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели примеры того, как глубинные процессы, происходящие внутри родителей, семьи или их окружения, влияют на формирование языковой личности ребенка. В жизни сценариев и тонких связей гораздо больше, поэтому их распутывание представляется необходимым процессом, который даст родителям и педагогам не только ключи к «сопротивляющемуся билингвизму» ребенку (который, как было показано, является нашим бесценным помощником и индикатором, а не просто объектом обучения), но и лучшее понимание самих себя. Билингвизм — это благословение и увлекательное приключение, а не тяжкий труд. Лишь после того, как педагогом и родителями проанализированы и поняты скрытые механизмы, управляющие развитием многоязычия в конкретной семье, можно переходить к обучающему процессу, который станет для всех его участников радостным и эффективным.

Литература

1. Волкова Е., Протасова Е. Ю. Русский язык — с колыбели // Златоуст. — 2016. — 188 с.
2. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте // Златоуст. — 2013. — 276 с.
3. Петрановская Л. В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка // АСТ. — 2018. — 288 с.
4. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия // Златоуст. — 2014. — 140 с.
5. Смирнова Л. Н., Овчинников С. Н. Большая книга логопедических игр // Астрель. — 2010. — 190 с.

Pavlova T. A.

Superior School for Linguistic mediators of Ancona

DEEP FUNDAMENTALS OF BILINGUALISM

Abstract: This article features the most common ways of bilingual individuals' development in the absence of language environment; the author analyses deep mechanisms that help or prevent a child from acquiring two or more languages in a natural way. Particular attention is paid to wide-spread myths, that surround the world of bilingualism, and to real-life case studies.

Keywords: bilingual children, fundamentals of bilingualism, multilingual families, the Russian language abroad.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал использования электронных ресурсов в контексте компетентностного подхода в образовании на примере лингвообразования в юридическом вузе. Показаны механизмы развития у студентов сопоставительного мышления при использовании заданий разного типа, влияющие на становление профессиональной языковой личности.

Ключевые слова: электронные ресурсы, задания на сравнение, языковая личность, сопоставительное мышление, компетенции.

Активное применение электронных ресурсов в современном высшем образовании отражают новые реалии, которые диктуют не только широкое использование ИКТ-технологий, но и рассмотрение их потенциала в контексте развития языковой личности студентов. Идеи о том, что применение новых возможностей в дистанционном или смешанном формате должно способствовать целостному развитию личности, продолжают интересовать исследователей в области педагогики, психологии и лингводидактики. Особо значимым становится применение электронных ресурсов в том случае, если будущая профессиональная деятельность человека относится к сфере повышенной речевой ответственности. В этой связи методически и дидактически организованный процесс становления языковой личности должен учитывать комплекс факторов, которые создают развивающее личностное образовательное пространство.

Юридическая сфера деятельности предполагает обработку большого количества текстов и создание разных жанров в научном, официально-деловом, публицистическом стилях языка. Общепрофессиональные компетенции прямо связаны с лингвориторическими навыками, а одним из важнейших условий профессионализма является использование цифровых технологий для успешного решения задач. Электронные ресурсы в гуманитарной сфере обучения могут обеспечить юристу новые возможности: высокую скорость нахождения информации, большой объем сведений, сравнение данных из разных источников, выбор по хронологическому принципу, разноаспектный подход в поиске и анализе материала.

Информационная обработка материалов предполагает интенсивную интеллектуальную работу. А. М. Новиков раскрывает суть операции мышления: «Всякий поиск ответа

672 | на вопрос <...> требует и анализа, и синтеза в их различных связях. Единство анализа и синтеза проявляется в сравнении и систематизации объектов» [6, с. 155]. Современные образовательные методы активизации сопоставительного мышления носят метапредметный характер, при этом в эпоху цифровизации предполагается использование электронных ресурсов при выполнении заданий на сравнение. Такие задания в статье расматриваются на примере работы со студентами-юристами в рамках лингвообразования.

На этапе входной диагностики для оценивания стартового уровня студентов предлагаются *тесты в электронном виде*. Тест задает необходимость сравнения верного варианта и ошибочного. Используется потенциал внутривузовской платформы, привлекаются внешние ресурсы, например, организуется прохождение теста «Русский язык» на образовательной платформе «Юрайт», причем часть заданий — на сопоставление, например, синонимов русских и заимствованных, антонимов, правильных и ошибочных употреблений грамматических вариантов слов типа «растамаживать», «узаканивать» [1]. Для организации текущего контроля используются тестовые задания из всех разделов курса по культуре речи [4; 7], учитываются возможности *интернет-тренажера* [8].

Студенты на разных этапах обучения оценивают как трудное задание на создание умозаключений на основе сопоставления в *разных модулях* курсов: 1. Нормы русского языка. 2. Функциональные стили в правовой коммуникации. 3. Основы риторики. *Электронные словари* дополняют лексикографическую базу печатных изданий и важны для поисково-аналитической работы. Например, при сравнении содержания словарных статей и вариантов произносительных норм для слов *мышление, обеспечение, феномен, узаконить, юриспруденция* и других кроме печатного орфоэпического словаря предлагается электронное издание [2]. Ценность представляют собой электронные словари юридических терминов, позволяющие проводить сравнение лексических единиц текстов в сфере права, например, «Правоотношение в узком смысле является совокупностью персональных прав и обязанностей, возникших на основе норм права. Под правоотношением в широком смысле понимается общественное отношение, урегулированное правом (трудовое, гражданское, административное)» [5]. Семантические ассоциаты можно найти в электронном сервисе *RusVectōrēs*, в Национальном корпусе русского языка (далее — *НКРЯ*): «законодательство» и «судопроизводство» [9].

Цифровизация процесса поиска в сравнении с библиотечной работой позволяет 1) оперативно находить синонимы, 2) получать количественные данные в отношении похожих лексем, 3) статистически определять частотность лексем заданной тематической группы, 4) выделять семантические поля. Сочетаемость слова «правоотношение», его толкование и нахождение синонимов, а в целом и комбинаторику множества других лексем можно выявить, используя онлайн-карту слов и выражений русского языка [3]. Все это расширяет возможности использования заданий на основе сопоставительного мышления: в процессе познавательной деятельности будущие юристы развивают навык поиска, анализа, классификации единиц языка, обогащают словарный запас, переходят от образцов к моделированию собственных высказываний.

В *электронной образовательной среде* некоторые учебные пособия содержат глоссарий, выделенный в отдельный фрагмент для оперативного уточнения терминов и их сравнения: *канцеляризм, клише, штамп; плеоназм, тавтология* [7: 215–221].

При изучении темы «Нормы словоупотребления», при освоении алгоритмов стилистического и риторического анализа ценным является обучающее задание на нахождение лексем и их анализ с сопоставлением: осуществите поиск семантических синонимов в *сербусе RusVectōrēs* для следующих часто употребляемых в юридической речи 1) абстрактных глаголов, 2) процессуальных существительных, 3) производных предлогов. Например: 1) декларировать, защищать, обеспечивать, регулировать, устанавливать; 2) осуществление, ограничение, правоприменение; 3) согласно, вопреки, благодаря. Указанный ресурс можно использовать для исследования семантических отношений между словами в разных текстах курса. Отметим, что в ходе работы над изучением специфической лексики текстов закона студентам важно научиться различать узкоспециальные юридические термины и общепотребительные слова в рамках правовой тематики, например: «права и обязанности», «правовые основы», «правовое регулирование» [7: 161]. Также важно разграничение тавтологии как ошибки и намеренного повтора терминов в научных и деловых письменных текстах.

НКРЯ является важным ресурсом для юриста, так как содержит свод речевых употреблений языковых единиц и их грамматические характеристики, базу текстов в разных жанрах и стилях, включая деловые юридические тексты. Задание на типовые единицы стиля: найдите примеры канцеляризованных из текстов сферы права разных жанров (законы, указы, приказы) в НКРЯ (<http://www.ruscorpora.ru>) по указанным параметрам: тексты «Законодательные», «Правовые» в подкорпусе «Нехудожественные тексты», в сфере «Официально-деловая». Задание обеспечивает нахождение повторяющихся однотипных единиц, их сопоставление и запоминание, что необходимо при развитии профессиональной юридической речи.

Работа с базами данных «Консультант Плюс» и «Гарант», сайтом областного суда целесообразна при изучении деловых документов. Цифровизация как инструмент в образовании помогает в необходимом объеме и разнообразии показывать единицы языка, создающие стандартизацию и унификацию юридической речи.

Сравнительный анализ в рамках лингвистических курсов происходит не только при работе студентов-юристов со словарями, учебниками и нормативно-правовыми актами в электронном виде, но и при использовании платформ для интерактивного обсуждения, задающего конструктивное взаимодействие преподаватель — студент, студент — студент. Например, анализ типичных ошибок по итогам написания контрольных работ может быть организован в дистанционной форме, например: 1) демонстрация на экране фрагментов работ студентов, 2) обсуждение ошибок и правок, 3) повторение правил.

Цифровые платформы дают возможность реализации технологий интерактивного обучения, которые развивают сопоставительное мышление студентов-юристов. Например, круглый стол как метод может использоваться при проведении практических занятий в формате онлайн, с учетом коммуникативной и когнитивной составляющих компетенций метапредметного характера. При изучении темы «Официально-деловой стиль» целесообразно использовать метод круглого стола после того, как студенты познакомились с теоретическими и практическими материалами учебника. В школьном курсе русского языка деловой стиль речи практически не рассматривается. Это обуславливает повышенный интерес к материалу, при этом вызывает трудности при осмыслении объективных стилеобразующих факторов, изучении специфики

674 | подстилей и жанров, анализе языковых особенностей этого стиля речи (*точность выражения мысли, подчеркнутая логичность* и др.).

Цифровизация образования с использованием разных электронных ресурсов с целью развития сопоставительного мышления при выполнении лингвистических заданий на сравнение не является формальным требованием, а необходима как возможность научить будущих юристов оперативно и качественно обрабатывать объемную информацию, обеспечить развитие языковой личности студента.

Литература

1. Входное тестирование [Электронный ресурс] // Образовательная платформа Юрайт. — URL: <https://urait.ru/input-quiz>
2. Каленчук М. Л., Касаткин Л. Л., Касаткина Р. Ф. Большой орфоэпический словарь русского языка. — М.: АСТ-Пресс Книга, 2020. — URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari>
3. КАРТАСЛОВ.РУ — Карта слов и выражений русского языка. — URL: <https://kartaslov.ru>
4. Культура речи и риторика для юристов: учебник и практикум для вузов / Н. А. Юшкова, Е. Б. Берг, Ю. Б. Феденева, С. В. Панченко; под общ. ред. Н. А. Юшковой. — М.: Юрайт, 2025. — 339 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/578972>
5. Мелехин А. В. Словарь юридических терминов. — КонсультантПлюс, 2009. — 242 с. — URL: http://pvy.ucoz.ru...slovar_yuridicheskikh_terminov.doc
6. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — М.: ИЭТ, 2013. — 268 с.
7. Панченко С. В., Феденева Ю. Б., Юшкова Н. А. Русский язык и культура речи для юристов: учебник для вузов / под ред. С. В. Панченко. — М.: Юрайт, 2025. — 213 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/562765>
8. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО). Структуры содержания по дисциплинам ВО. ГСЭ. Русский язык и культура речи. — URL: <http://fepo.i-exam.ru/node/152>
9. RusVectōrēs: семантические модели для русского языка. — URL: <http://rusvectores.org>

Panchenko S. V.

Yushkova N. A.

Ural State Law University

THE USE OF ELECTRONIC RESOURCES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY OF LAW STUDENTS

Abstract: The article examines the potential of using electronic resources in the context of a competence-based approach to education using the example of linguistic education at a law school. It shows the mechanisms of developing students' comparative thinking when using different types of tasks that influence the development of a professional linguistic personality.

Keywords: electronic resources, comparison tasks, linguistic personality, comparative thinking, competencies.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ В ГИМНАЗИЧЕСКИХ И ЛИЦЕЙСКИХ КЛАССАХ

Аннотация: в данном исследовании изучается семантическое поле «дом» в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» с точки зрения дидактического аспекта. Разрабатывается вопрос изучения семантического поля в гимназических и лицейских классах. Актуальность работы обусловлена интересом филологов к теории семантического поля; повышенным интересом к творчеству М. А. Булгакова среди отечественных исследователей. Объектом исследования выступает семантика дома в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Предмет исследования — способы репрезентации семантического поля «дом» в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Методы исследования: метод сплошной выборки; контекстуальный метод; метод анализа словарных дефиниций; структурный метод; метод синонимического сопоставления. Практическая значимость работы состоит в возможности использования практического и методического материала при преподавании дисциплины «Русский язык и литература» в гимназиях и лицеях Республики Молдова.

Ключевые слова: дом, семантика, художественный текст, семантическое поле, лексико-семантическая работа.

Современная лингвистическая наука, при описании языка, основывается на системно-функциональном принципе, предполагающем использование комплексных единиц. На сегодняшний день наиболее универсальной из них считается семантическое поле. Под этим термином понимается «совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания ... и отражающий понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [6: 380].

Проблемы лексической семантики занимают значительное место в работах, посвященных изучению языка с точки зрения теории семантического поля. Это все обусловлено тем, что лексика является наиболее важным и сложным аспектом языка как в методическом отношении, так и в лингвистическом. Основная и первичная функция языка заключается в обозначении фрагментов действительности. Исходя из этого, совокупность слов можно считать ее отражением.

Изучение словарного состава языка, с применением метода семантического поля, позволяет подтвердить факт системной организации лексики, отражающий в ее частых категориях таких, как полисемия, синонимия, антонимия, а также определить, насколько адекватно отражена в системе языка объективная реальность.

Для того чтобы понять, где и как изучается семантическое поле в гимназических и лицейских классах, нужно тщательно изучить Национальный Куррикулум 2019 года.

Национальный Куррикулум — один из важнейших нормативных документов, созданный с учетом образовательной и научной политики государства в соответствии

676 | с актуальными вызовами общества XXI века. В Национальном Куррикулуме отражены новейшие тенденции в преподавании школьных дисциплин в контексте общеевропейского процесса обновления образования. Сегодня в сфере образования есть множество проблемных мест, которые можно исправить только путем внедрения новейших методов и приемов преподавания и оценивания.

Одним из способов группировки лексики, с которым необходимо познакомить учащихся, является семантическое поле. Впервые с лексикой мы встречаемся в 5 классе, когда ученик только начинает формировать свой художественный мир. В 5 классе учащиеся знакомы с маленьким количеством литературы и художественных произведений. Тема так и называется: «Лексика и фразеология». Сначала ученики разбирают слово и его лексическое значение [10: 18]. Далее следует изучение многозначных и однозначных слов. Так, Национальный Куррикулум предлагает рассмотреть омонимы и прямое и переносное значение слова. Синонимы и антонимы изучаются более досконально, поскольку они чаще встречаются в школьной программе [10: 18].

Повторение лексики приходится на 10 класс, где данному аспекту уделяется немного больше внимания. Авторы Национального Куррикулума предлагают познакомиться с эмоционально-экспрессивной лексикой (разговорно-бытовой, книжной). Внимание уделяется важнейшим словарям русского языка, их роли в освоении богатства и выразительности русской лексики [11: 10].

Лексико-семантическая работа является необходимой составляющей процесса обучения русскому языку на любой образовательной ступени. Однако существуют трудности в обучении русскому языку, обусловленные не только значительными индивидуальными различиями в лексическом развитии детей, но и особенностями лексического уровня языка (неисчислимостью единиц, подвижностью словарного состава, спецификой системных отношений в лексике и т. д.). Упражнения, представленные в учебниках 5–10 классов, лишены системности. Поэтому мы постараемся наметить пути решения данной проблемы, предложив свои упражнения.

Задание 1. «Прочитайте пословицу «В гостях хорошо, а дома лучше» и объясните ее значение».

Задание 2. «Создайте портрет слова «дом» в русской культуре. Для этого ознакомьтесь с информацией из этимологического словаря русского языка, а также обратитесь к другим толковым словарям русского языка. Разделитесь на 2 группы. Воспользуйтесь словарями русского языка: С. И. Ожегова, В. И. Даля, Д. Н. Ушакова [7; 3; 8]. Там вы сможете найти дефиницию слова «дом» Первая группа должна выписать только прямое значение данной дефиниции. Вторая группа выписывает абстрактное значение.

1 группа: слово «дом» имеет общеславянское происхождение, производное от *demti* ‘строить’. Дом буквально — строение, построенное (руками человека) жилище, «дом — строение для житья; в городе: жилое строение; хоромы; в деревне: изба со всеми угодьями и хозяйством. Крестьянский дом — изба; юж. хата; княжеский, вельможеский — палаты, дворец; помещичий в деревне — усадьба; маленький и плохонький — хижина, лачуга; врытый в землю — землянка ...», 1) здание, пригодное для жилья, 2) жилое помещение, квартира, 3) семья, люди, живущие вместе.

2 группа: 1) место, где живут люди общими интересами (общеевропейский дом, родина — наш общий дом), 2) учреждение, здание, обслуживающее общественные нужды, 3) династия, род, 4) место, где по правилам игры нельзя преследовать (связь с детскими играми, правилами игры).

Задание 2.1. «Приведите толкование из словаря С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой [7] и сравните с определением Владимира Даля [3]. Примечание: по толковому словарю и словарю устаревших слов выясните значение слов, обозначающих разновидности дома по В. Далю (палаты, изба, усадьба, хижина и т. д.).»

Задание 3. «Составьте словосочетания с различными формами слова «дом» по схемам: 1) $\times$ глаг. + сущ., 2) $\times$ сущ. + прил., 3) $\times$ сущ. + сущ.»

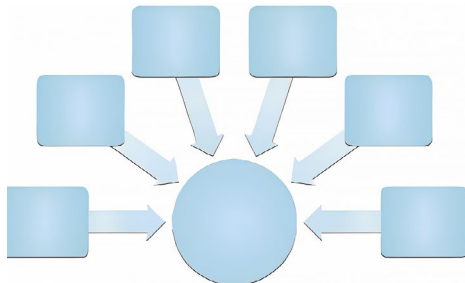
Задание 4. «Определите часть речи слов «дом», «дома», «домой», «домашний», «домовой», «домовитость», «домовничать»».

Задание 5. «Объясните, какие значения изучаемой лексической единицы отражены в следующих контекстах?

Эта улица мне знакома,
И знаком этот низенький дом.
Проводов голубая солома
Опрокинулась над окном.
Не искал я ни славы, ни покоя,
Я с тщетой этой славы знаком.
А сейчас, как глаза закрою,
Вижу только родительский дом...
Сергей Есенин [4: 126]».

Задание 6. «Подберите синонимы к каждой дефиниции слова «дом», которые вы нашли в толковых словарях. *Комментарий:* 1) дом на земле, дача; 2) квартира, многоквартирный дом; 3) хозяйство, поместье; 4) общеевропейский дом; 5) родильный дом, публичный дом; 6) дом Романовых, Букингемский дворец; 7) домик (я в домике). Таким образом, дом — это сооружение, имеющее стены, окна, крышу и помещения внутри, в котором живут или работают люди».

Задание 7. «Обратите внимание на кластер:



Зная, что в лексическом значении слов может быть что-то общее, такие слова объединяются в тематические группы, найдите место в кластере для данных компонентов: квартира; частный дом; дача; студия, особняк, усадьба, дом на земле.

Задание 8. «Назовите тематическую группу. Найдите, что объединяет данные компоненты группы. *Комментарий:* лексика русского языка носит системный характер, поэтому изучение лексикологии в гимназическом и лицейском циклах образования связано с лексическими микросистемами, к которым относятся: • антонимия; • синонимия; • омонимия; • паронимия. Все перечисленное и составляет семантическое поле. Лексико-семантическое поле — это группа слов, обладающих семантическим сходством и представляющих собой разные способы выражения одного и того же языкового понятия. Это самая крупная смысловая парадигма, объединяющая слова различных частей речи, значения которых имеют один общий семантический признак [2: 4; 9: 159] (поле движения включает слова «идти, бежать, ходьба, бег, плавание, прилет, прыгучий, резвый, вприпрыжку» и т. д. Кроме того, в семантическое поле может входить и тематическая группа, и лексико-семантическая группа.

У лексико-семантического поля можно найти ядро и периферию. Компоненты ядра наиболее часто и полно выражают значения поля, а периферийные компоненты менее частотны и не так конкретны, их значения варьируются. Не исключением является и лексико-семантическое поле «дом»».

Задание 9. «Из приведенных ниже отрывков романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [1] найдите в них все обозначения дома и выпишите их:

«Ах, это был золотой век, — блестя глазами, шептал рассказчик, — совершенно отдельная квартирка, и еще передняя, и в ней раковина с водой, — почему-то особенно горделиво подчеркнул он, — маленькие оконца над самым тротуарчиком, ведущим от калитки. Напротив, в четырех шагах, под забором, сирень, липа и клен. Ах, ах, ах! Зимой я очень редко видел в оконце чьи-нибудь черные ноги и слышал хруст снега под ними» [1: 135].

«Вот теперь стоящие у останков покойного совещались, как лучше сделать: пришить ли отрезанную голову к шее или выставить тело в Грибоедовском зале, просто закрыв погибшего наглухо до подбородка черным платком?» [1: 60].

«И вот два года тому назад начались в квартире необъяснимые происшествия: из этой квартиры люди начали бесследно исчезать» [1: 75].

«Мука эта продолжалась до начала первого часа дня, когда Никанор Иванович просто сбежал из своей квартиры в помещение управления у ворот, но, когда увидел он, что и там его подкарауливают, убежал и оттуда. Кое-как отбившись от тех, что следовали за ним по пятам через асфальтовый двор, Никанор Иванович скрылся в шестом подъезде и поднялся на пятый этаж, где и находилась эта поганая квартира № 50» [1: 94].

«На то, что меня, здорового человека, схватили и силой приволокли в сумасшедший дом! — в гневе ответил Иван» [1: 67].

«Городской зрелищный филиал помещался в облупленном от времени особняке в глубине двора и знаменит был своими порфиловыми колоннами в вестибюле» [1: 186].

«Другие трепетные мерцания вызывали из бездны противостоящий храму на западном холме дворец Ирода Великого, и страшные безглазые золотые статуи взлетали к черному небу, простирая к нему руки. Но опять прятался небесный огонь, и тяжелые удары грома загоняли золотых идолов во тьму» [1: 290].

Задание 10. «Ответьте на вопрос, какие ассоциации, чувства героев связаны с домом?»

Задание 11. «Определите количество домов в романе [1]. *Примечание:* в романе «Мастер и Маргарита» есть два дома. Первый дом — это дом, где есть добро, порядок. В этом доме люди приходят к духовности, к любви. Второй дом — это антидом. В этом доме царит хаос, зло и беспорядок, одиночество».

Задание 12. «Обобщите сведения, составив таблицу. В первой колонке запишите положительные значения дома (квартира Мастера; до Маргариты, подвал, тоска, одиночество, вечный дом, истина, особняк Маргариты). Во вторую колонку отнесите негативные, отрицательные дома, опираясь на произведение (Воланд и его свита, квартира № 50; сумасшедший дом; Грибоедовский дом)».

Задание 13. «Назовите стилистическую фигуру, которая основывается на противопоставлении. *Добавление:* тема дома очень важна в творчестве Михаила Булгакова. Дом — это не просто постройка или здание, это уютное место, где можно укрыться от всех бед, это место, куда хочется вернуться. Дом — это чувство. Но существует и «дом» в философском смысле этого слова. Дом, в котором человек находит свое место в жизни, покой и умиротворение. Человек без дома — человек сирота. Главной трагедией для человека является потеря дома. И счастлив тот, кто дом смог обрести. В произведениях Михаила Булгакова его героям приходится или искать свой настоящий дом, или защищать уже имеющийся дом — воплощение надежности и прочности. Можно сказать, что главное значение булгаковского дома, — это путь. У каждого героя произведения есть свой путь, свой нравственный вектор, который его направляет.

Зная это, постройте ядро поля и его периферию».

Таким образом, в современной лингвистической науке проблемы семантики приобрели первостепенное значение в связи с необходимостью обоснования закономерностей функционирования речевых единиц в процессе коммуникации. Описание языка на поверхностном уровне его представления, предпринятое в различных направлениях языкознания с использованием формализованных методов и метода моделирования, расширило наши знания о внутреннем взаимодействии языковых элементов в системе и структуре языка.

Отмечается большой интерес к проблемам изучения концептов, представляющих актуальность для современного общества. Одним из эффективных приемов систематизации и описания лексических средств, вербализующих концепты, а также изучения их семантического потенциала в языковом сознании носителей языка, является их представление в виде поля, которое образуется планом содержания.

Термин «поле» определяется как «совокупность языковых единиц, объединенных содержанием и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [5: 99], или как «способ существования и группировки лингвистических элементов, обладающих общими (инвариантными) свойствами» [9: 73].

Особую методическую ценность при правильной организации деятельности учащихся может иметь выстраивание лексико-семантического поля в художественном тексте. В этом случае на основе лексико-семантического поля выявляются образные, тематические либо логические интерпретационные цепочки текста, толкование которых лежит в основе комплексного филологического анализа текста.

Соответственно, методически важно, что лексико-семантическая работа используется и для диагностики развития лексических компетенций учащихся, и для их коррекции, и для обучения предмету, и для формирования представлений о метапредметных связях учебных дисциплин, и для развития творческих и коммуникативных способностей школьников. Это означает, в свою очередь, что метод структурирования семантического поля демонстрирует комплексный подход в учебно-методической деятельности педагога. Конкретные результаты использования метода определяются частной задачей и избранным в связи с этим вариантом его применения.

Литература

1. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. Собрание сочинений в 5-ми томах. — М.: Художественная литература, 1990. — Т. 5. — 747 с.
2. Вердиева З. Н. Семантические поля в современном английском языке. — М.: Высшая школа, 1986. — 118 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: ВЪ типографіи М. О. Вольфа, 1880. — Т. 1. — 723 с.
4. Есенин С. А. Эта улица мне знакома. — М.: Красная новь, 1923. — № 6, октябрь-ноябрь. — С. 126.
5. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика [Учебное пособие]. — М.: УРСС Эдиториал, 2000. — 352 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 685 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под. ред. Н. Ю. Шведовой. — М.: Русский язык, 1990. — 921 с.
8. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Советская энциклопедия: ОГИЗ, 1935. — Т. 1. — 1562 стб.
9. Щур Г. С. Теория поля в лингвистике. — М.: URSS Либроком, 1974. — 255 с.
10. Curriculum național aria curriculară limbă și comunicare disciplină. Русский язык и литература: для гимназий с русским языком обучения (V–IX классы). — Chișinău, 2019. — 37 p.
11. Curriculum național aria curriculară limbă și comunicare disciplină. Русский язык и литература: для лицеев с русским языком обучения (X–XII классы). — Chișinău, 2019. — 37 p.

LINGUODIDACTIC ASPECTS OF STUDYING THE SEMANTIC FIELD IN GYMNASIUM AND LYCEUM CLASSES

Abstract: The given study examines the semantic field of “home/house” in M. A. Bulgakov’s novel “The Master and Margarita” from a didactic perspective. The issue of studying the semantic field in gymnasium and lyceum classes is being developed. The relevance of the work is due to the interest of philologists in the theory of semantic fields and the increased interest in the works of M. A. Bulgakov among domestic researchers. The object of the study is the semantics of the home in M. A. Bulgakov’s novel “The Master and Margarita.” The subject of the study is the methods of representing the semantic field “home” in M. A. Bulgakov’s novel “The Master and Margarita”. Research methods include the method of complete sampling, contextual method, method of dictionary definitions analysis, structural method, and method of synonymic comparison. The practical significance of the work lies in the possibility of using practical and methodological material in teaching the discipline “Russian language and literature” in high schools and lyceums in the Republic of Moldova.

Keywords: house/home, semantics, literary text, semantic field, lexicosemantic work.

РАЗВИТИЕ АШУГСКОГО ИСКУССТВА В РАЗНЫЕ ЭПОХИ

Аннотация: ашугское искусство — это уникальное явление в культурном наследии народов Кавказа, Малой Азии и Ближнего Востока. Истоки ашугской традиции уходят в глубину веков, а ее эволюция прошла через несколько этапов, каждый из которых внес свой вклад в развитие этого искусства. В разные эпохи менялись темы и стили исполнения, но основа ашугской поэзии оставалась неизменной: любовь к родной земле, народная философия и стремление к правде.

Ключевые слова: ашугское искусство, поэзия, развитие, народ.

Ашугское искусство — это уникальное явление в культурном наследии народов Кавказа, Малой Азии и Ближнего Востока. Ашуги — народные певцы и поэты, мастера импровизации, которые сопровождают свои выступления игрой на музыкальном инструменте, чаще всего на сазе. Их творчество является синтезом музыки, поэзии и философии, передавая исторические события, народную мудрость, любовь, тоску и сатиру.

Истоки ашугской традиции уходят в глубину веков, а ее эволюция прошла через несколько этапов, каждый из которых внес свой вклад в развитие этого искусства. В разные эпохи менялись темы и стили исполнения, но основа ашугской поэзии оставалась неизменной: любовь к родной земле, народная философия и стремление к правде [4: 10–11].

В данной статье мы рассмотрим развитие ашугского искусства от его древних корней до современности, выделив ключевые этапы и особенности каждого периода.

1. Истоки ашугского искусства и его связь с древними традициями

Ашугская поэзия имеет глубокие корни, которые берут начало в древних формах устного народного творчества. В раннем Средневековье на формирование ашугской традиции оказали влияние:

1) Огузский эпос («Китаби деде Коркуд») — сборник преданий тюркских народов, содержащий героические и лирические мотивы, впоследствии вошедшие в ашугскую поэзию [1: 5].

2) Суфийская поэзия — философские учения великих поэтов (Руми, Юнус Эмре), которые сформировали образ ашуга как носителя духовного знания [3: 41].

3) Персидская литература — влияние традиции газели и рубай, что придало ашугскому искусству глубину и мелодичность.

Эти факторы определили первые черты ашугской поэзии: импровизационность, музыкальность, сочетание героического, лирического и философского содержания.

2. Ашуги в Средние века: расцвет и популярность

Средние века стали периодом становления ашугского искусства как самостоятельного культурного явления. В это время ашуги перестали быть только сказителями и жрецами, превратившись в профессиональных народных певцов.

2.1. Ашуги как хранители народной истории

В условиях феодальной раздробленности и войн ашуги стали важными хронистами, передающими память о героических подвигах и трагических событиях. Они создавали баллады о войнах, защитниках родины, правителях и народных героях. Сюда можно отнести легенды о Сары Ашуге, одном из первых известных ашугов, а также песни о народных восстаниях против феодалов и чужеземных захватчиков.

2.2. Традиционные жанры ашугской поэзии

В этот период окончательно формируются основные жанры ашугского искусства: герайлы — философские и лирические стихи; теджинсы — стихи с глубоким смыслом, построенные на игре слов; дастаны — эпические повествования о героях и их подвигах.

В это же время ашуги начинают путешествовать между городами и селами, выступая на базарах, праздниках и при дворах правителей. Они становятся не просто певцами, но и своеобразными посредниками между народом и властью, критикуя несправедливость и восхваляя мудрых правителей.

3. Ашугская поэзия в Новое время: влияние городской культуры

XVII–XVIII века стали временем изменений в ашугском искусстве. С развитием городов ашуги стали популярны не только среди крестьян, но и в городской среде.

3.1. Ашуги при дворах и на базарах

В это время некоторые ашуги начали выступать при дворах правителей, сочетая народное творчество с более утонченными придворными мотивами. Но в то же время многие оставались верными народу, участвуя в праздниках, свадьбах, состязаниях в импровизации (дейишме).

3.2. Великие ашуги этой эпохи

Одним из самых известных ашугов XVIII–XIX веков был Ашуг Алескер. Его творчество сочетало философские размышления о жизни, любви и судьбе с острой социальной критикой. Основные темы ашугской поэзии этого времени были тоска по родине и любовь к природе, борьба за справедливость и осуждение жестоких правителей, духовные размышления о смысле жизни [2: 13].

4. Ашуги в XIX–XX веках: от традиции к модернизации

С XIX века ашугское искусство претерпевает значительные изменения. Развитие печатных изданий и рост грамотности привели к тому, что многие ашугские произведения начали записываться и публиковаться.

В этот период появляются такие темы как революционные настроения и борьба за права простых людей, национальное самосознание и независимость, романтические мотивы в духе европейской поэзии.

5. Ашугская поэзия в XXI веке: современное состояние

Сегодня ашуги продолжают играть важную роль в культуре Кавказа и Среднего Востока. Их искусство трансформировалось, адаптировавшись к новым реалиям. Многие современные ашуги используют современные музыкальные инструменты и технологии. Открываются школы ашугского искусства, где молодежь изучает традиционные техники исполнения. Ашугская поэзия активно представлена на международных фестивалях и конкурсах. Несмотря на вызовы глобализации, ашугское искусство остается живым, передаваясь от поколения к поколению и находя новых слушателей.

Ашугская поэзия прошла долгий путь. Она пережила эпохи расцвета и кризисов, но всегда оставалась голосом народа, его мудростью и душой. Сегодня ашуги продолжают сохранять традиции, сочетая древнюю мудрость с современными веяниями, доказывая, что народное искусство неподвластно времени. Ашугская поэзия — это не только часть культурного наследия, но и живой источник вдохновения, который продолжает звучать в сердцах людей.

Литература

1. Антология ашугской литературы. — Баку, 2017. — Т. 3. — С. 5–6.
2. Исмаилов Г. Ашуги Гейчи и народные поэты. — Баку, 2009. — Т. 2. — С. 13.
3. Шукуров Р. Азиз ад-Дин Насафи и его трактат «Зубдат ал-хакаик» — Суфизм в контексте мусульманской культуры. — М., 1989. — С. 41.
4. Эфендиев О. Эстетические проблемы ашугской поэзии. — Баку, 1983. — С. 10–11.

Piriyeva L. M.

Ganja State Universiti

DEVELOPMENT OF ASHUG ART IN DIFFERENT ERAS

Abstract: Ashug art is a unique phenomenon in the cultural heritage of the peoples of the Caucasus, Asia Minor and the Middle East. The origins of the ashug tradition go back centuries, and its evolution has gone through several stages, each of which contributed to the development of this art. Themes and styles of performance changed in different eras, but the basis of ashug poetry remained unchanged: love for the native land, folk philosophy and the desire for truth.

Keywords: ashug art, poetry, development, people.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация: статья посвящена исследованию возможностей интеграции искусственного интеллекта и нейросетевых технологий в образовательный процесс при обучении иностранным языкам. В работе представлена классификация инструментов обучения с использованием ИИ, анализируются их достоинства и ограничения. Описаны результаты экспериментального внедрения ИИ на занятиях по английскому языку в вузе. Делается вывод о необходимости синтеза традиционных методов преподавания и ИИ для достижения максимальной эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: вуз, обучение английскому языку, искусственный интеллект, нейросети, чат-боты в обучении иностранным языкам, ИИ в преподавании иностранного языка.

Современные технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно трансформируют образовательную среду, что особенно заметно в области преподавания иностранных языков.

В условиях глобализации и цифровизации возникает необходимость адаптации традиционных педагогических методов к новым реалиям. Актуальность изучения данного аспекта также обусловлена потребностью в повышении эффективности и уровня персонализации обучения на фоне сокращения в учебных планах в высшей школе количества часов, выделяемых на изучение европейских языков.

Среди технологий ИИ, активно используемых в обучении иностранным языкам, можно выделить несколько ключевых направлений:

1. Обучающие платформы, реализующие адаптивные технологии и осуществляющие персонализацию. Данная технология позволяет анализировать поведенческие паттерны студентов и собирает данные об их прогрессе, чтобы адаптировать учебные материалы в соответствии с их индивидуальными особенностями (платформа Duolingo, например, учитывает индивидуальную скорость освоения материала и применяет алгоритм заучивания/запоминания слов) и потребностями (платформа Grammarly, к примеру, не только исправляет ошибки, но и предлагает варианты стилистических решений).

Наши собственные наблюдения показывают, что на практике студенты высшего учебного заведения, использующие адаптивные системы с элементами ИИ (например, грамматические тренажеры с автоматическим анализом ошибок), демонстрируют более высокий уровень вовлеченности по сравнению с теми, кто опирается исключительно на традиционные методы обучения.

2. Чат-боты и виртуальные собеседники для практики разговорной речи, ответов на вопросы и предоставления обратной связи. По наблюдениям Буриной Е. В., «у обучающихся в процессе взаимодействия с чат-ботами развиваются и рецептивные, и продуктивные иноязычные речевые умения [1: 323]. В этом контексте важно отметить работу Luckin et al. (2016) [9], в которой подчеркивается особая важность и необходимость интеграции нейролингвистического программирования в образовательные платформы для повышения их эффективности. Godwin-Jones R. (2018) также отмечает, что «чат-боты могут быть полезными инструментами для создания интерактивной среды обучения» [7]. Duolingo и Mondly являются примерами популярных приложений для изучения иностранных языков с помощью чат-ботов.

Применение чат-ботов позволяет значительно увеличить время практики языка вне аудитории, обеспечивая мгновенную обратную связь. Чат-боты, такие как Replika, Tandem, ChattyEnglishbot, создают среду для устной практики иностранного языка. «Чат-боты общаются с пользователями на 'живом' языке и создают квазиразговор» [2]. Они могут имитировать взаимодействие с человеком, делая обучение более увлекательным и в то же время безопасным.

3. Системы распознавания и синтеза речи для улучшения произношения и восприятия на слух. Приложения, такие как Busuu и Babbel, используют технологию автоматического распознавания речи для отработки произношения. Обучающийся говорит на изучаемом языке, программа анализирует вводимую голосовую информацию и сообщает об имеющихся ошибках. Системы CAPT (Computer Aided Pronunciation Training) выявляют и диагностируют ошибки, предлагают способы их исправления. В исследованиях систем автоматизированного обучения произношению выявлено, что они могут выявлять до 86 % ошибок в речи и помогают обучающимся снизить вероятность неправильного произнесения речи на 23 % [8].

4. Автоматизированная оценка заданий. Алгоритмы способны проверять и оценивать грамматическую корректность, лексическое разнообразие, произношение и навыки письменной речи. Более того, они способны анализировать ответы на задания, определяя глубину понимания языковых конструкций и лексики [4], что значительно экономит время преподавателей и предоставляет студентам быструю объективную персонализированную обратную связь.

5. Инструменты для создания учебных материалов. Существует множество нейросетей и инструментов на базе ИИ, которые могут помочь в создании учебных материалов, облегчая работу преподавателей, делая уроки интерактивными, тем самым повышая качество обучения (например, PerplexityAi, MerlinAi, Gigachat, OpenAi и другие). Бесплатные инструменты ИИ позволяют быстро генерировать учебные материалы (тексты, тесты и задания), структурировать и адаптировать уровень их сложности к потребностям обучающихся.

Таким образом, использование ИИ в образовательном процессе экономит время преподавателя, а также имеет целый ряд преимуществ для обучающихся. Доступность образовательных ресурсов, индивидуализация обучения на основе анализа данных,

персонализированная обратная связь и интерактивные методы обучения способствуют повышению мотивации студентов и улучшению их вовлеченности в процесс. Адаптивный подход, реализуемый посредством ИИ, позволяет задействовать новые технологии для улучшения уровня знаний обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей (эмоциональное состояние, пол, способность воспринимать различные типы информации, уровень учебных навыков) [3].

Как отмечает Мещерякова О. В., «внедрение интеллектуальных систем в образовательный процесс снижает уровень тревожности студентов, вызывает у них интерес к использованию иностранного языка как средства поиска информации, общения и развития познавательной сферы» [6: 158]. Развитие цифровой дидактики предлагает новые возможности для более глубокого понимания процесса обучения и создания эффективной языковой образовательной среды, неразрывно связанной с вопросами культуры и межкультурного общения [4: 78–79].

Перспективы применения ИИ в обучении иностранным языкам выглядят многообещающими. «Применение искусственного интеллекта может привести к более глубокому пониманию индивидуальных потребностей обучающихся» [9], что позволит создавать персонализированные образовательные пути. Как подчеркивает Woolf B. P., «интеллектуальные интерактивные тьюторы могут революционизировать подходы к обучению» [9].

Однако ограниченное человеческое взаимодействие может негативно сказаться на уровне социализации студентов и их способности к коммуникации. Возможные ошибки в алгоритмах могут привести к неверному усвоению материала, а ограниченный контекст может привести к неправильной интерпретации результата и/или неточным оценкам и обратной связи, поэтому применение ИИ на данном этапе видится вспомогательным и требует контроля преподавателем.

По мнению Буриной Е. В., «ИИ не может полностью заменить преподавателя и межличностные контакты в реальной ситуации. Преподаватель не только передает знания, но и является наставником, помогающим выбрать адекватную реакцию на различные ситуации в процессе коммуникации на иностранном языке. Он является проводником в мир культуры того народа, чей язык он преподает» [1: 326].

Мы выдвинули гипотезу о том, что использование ИИ-технологий в образовательном процессе может значительно повысить уровень владения иностранным языком. Мы предположили, что студенты, использующие ИИ как вспомогательный инструмент при изучении английского языка, будут демонстрировать лучшие результаты по сравнению со студентами, изучающими язык традиционными методами.

Эксперимент проводился в течение двух месяцев с участием двух групп студентов-лингвистов с уровнем владения английским B1/B2 по шкале CEFR по теме «Dwelling» (жилище/место проживания).

Первая группа (контрольная) обучалась по традиционной программе без использования ИИ, а вторая группа (экспериментальная) имела доступ к различным ИИ-инструментам, таким как чат-боты для отработки навыков говорения и улучшения произношения (ChattyEnglishbot), системы машинного перевода (Google Translate, DeepL) и интерактивные языковые приложения для расширения словарного запаса и запоминания лексических единиц (Duolingo).

Занятия включали выполнение разных заданий на аудирование, чтение и говорение с акцентом на лексику по теме (например, *matching, fill in the gaps, explain, choose odd one out* и другие) и практический перевод предложений/текстов по теме.

Экспериментальная группа пользовалась ИИ инструментами при выполнении заданий. В качестве самостоятельной работы студентам второй группы предлагалось «общение» с чат-ботами по теме.

Примеры заданий для работы с чат-ботами по теме:

- 1) Используя чат-бота, обсудите культурные особенности, связанные с бытом англичан.
- 2) Составьте список идиом по теме *home&house* и объясните их значение чат-боту.
- 3) Проведите ролевую игру с чат-ботом, где чат-бот — англичанин, а Вы — изучающий английский язык. Обсудите особенности быта в Великобритании.

Примеры заданий для переводческой практики с применением ИИ:

- 1) Переводите текст и обсудите с чат-ботом возможные варианты перевода.
- 2) Используя чат-бота, обсудите значения слов по теме (активный вокабуляр) и их перевод.
- 3) Проведите дискуссию с чат-ботом о нюансах перевода отрывка по теме.
- 4) Переведите текст. Сравните собственный перевод с машинным переводом текста. Прокомментируйте отличия.

Студенты обеих групп проходили одинаковые тесты в начале («нулевой срез») и в конце эксперимента для оценки прогресса в освоении темы.

Проверочные задания оценивали знание лексики по теме (устные и письменные задания) и навыки перевода с русского языка на английский. Кроме того, по окончании эксперимента был проведен опрос для оценки удовлетворенности студентов от использования ИИ инструментов (по шкале от 1 до 10).

По окончании эксперимента были получены следующие результаты. Студенты, практиковавшие диалоги с чат-ботами по теме, показали улучшение навыков говорения на 18,5 % по сравнению с контрольной группой. В тестовых заданиях на лексику средний балл в экспериментальной группе увеличился на 75 % по окончании темы, в то время как в контрольной группе рост составил 53 %. Ошибки в переводах текстов по теме снизились на 28,4 % в экспериментальной группе и на 14,7 % в контрольной группе.

Опросы показали, что 83,2 % студентов экспериментальной группы отметили положительное влияние ИИ на их обучение.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о положительном влиянии ИИ на обучение английскому языку у лингвистов-переводчиков. Использование ИИ-инструментов способствует улучшению языковых навыков, повышению мотивации студентов и развитию самостоятельности в обучении.

Наблюдения также показали, что использование систем машинного перевода способствует выработке навыков редактирования и постредактирования текста, а сравнительный анализ машинных переводов позволяет студентам совершенствовать коммуникативную и лингвистическую компетенции.

Следует отметить некоторые выявленные недостатки работы с ИИ в ходе эксперимента: некоторые неточности и ошибки в работе нейросетей, значительные временные затраты на установку и освоение работы с ИИ, а также единичные случаи отказа принимать решения/делать выбор без участия ИИ, что может сигнализировать о потенциальной угрозе появления зависимости от технологий у студентов и, как следствие, привести к снижению уровня критического мышления.

Полученные результаты открывают новые перспективы для дальнейшего использования ИИ в образовательных учреждениях и подчеркивают важность адаптации учебных программ к современным технологиям с учетом всех рисков.

Медианное отличие в полученных результатах в 18 % между результатами проверки двух групп может считаться значительным, но ввиду не учтенных ограничений эксперимента (временные ограничения, уровень владения языком, специальность, тип заданий и др.) требует изучения.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на апробацию новых инструментов ИИ для обучения иностранным языкам, а также на изучение влияния ИИ на отдельные аспекты языковой компетенции, такие как аудирование, говорение, чтение и письмо.

Анализ современных тенденций в образовании позволяет заключить, что для обеспечения высокой результативности обучения необходимо интегрировать традиционные педагогические методы с возможностями искусственного интеллекта. Такой синтез позволит объединить проверенные временем подходы к передаче знаний с инновационными технологиями, способными адаптироваться под индивидуальные потребности каждого обучающегося. Это создаст условия для персонализированного подхода, который обеспечит более глубокое усвоение материала и повысит мотивацию к обучению. В результате образовательный процесс станет более гибким и эффективным, отвечая вызовам современного мира.

Литература

1. Бурина Е. В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам // МНКО. — 2023. — № 6 (103). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-dlya-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 07.02.2025).
2. Диденко Э. Н. и др. Особенности применения чат-ботов при обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза (на примере английского) // Диденко Э. Н., Егорова М. А., Лагуткина М. Д. — Грамота, 2024. — Т. 17. — Вып. 7 — URL: <https://doi.org/10.30853/phil20240304> (дата обращения: 09.02.2025).
3. Добрица В. П., Горюшкин Е. И. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании // Auditorium. — 2019. — № 1 (21). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-intellektualnoy-adaptivnoy-platformy-v-obrazovanii> (дата обращения: 07.02.2025).
4. Кондина А. С. Развитие soft skills и эмоционального интеллекта в языковом обучении в ВУЗЕ // Ярославский педагогический вестник. — 2023. — № 3 (132). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-soft-skills-i-emotsionalnogo-intellekta-v-yazykovom-obuchanii-v-vuze> (дата обращения: 16.02.2025).

- 690 | 5. Липина В. Е. Система контроля знаний студентов на основе искусственного интеллекта на уроках английского языка // Актуальные исследования. — 2023. — № 30 (160). — URL: doi10.5281/zenodo.10656471 (дата обращения: 16.02.2025).
6. Мещерякова О. В. Возможности использования искусственного интеллекта для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 6 (110). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-dlya-povysheniya-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-v-vuze> (дата обращения: 07.02.2025).
7. Чимров А. В. Принципы использования систем автоматизированного обучения произношению в сервисах обучения иностранным языкам. — URL: https://tsutmb.ru/nauka/internet konferencii/2020/09112020_prepodavatel/5/Chimrov.pdf?ysclid=m-6whnxgfs745997471 (дата обращения: 07.02.2025).
8. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Language Learning and Technology // Language Learning & Technology. — 2018. — Vol. 22, № 3. — P. 1–12.
9. Luckin R., et al. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. — London: Routledge, 2016. — 290 p.
10. Woolf B. P., et al., Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing E-learning. — Morgan Kaufmann Publishers, 2008. — URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:60806958> (дата обращения: 04.02.2025).

Pozhidaeva E. V.

The Pushkin State Russian Language Institute

THE POSSIBILITIES OF AI APPLICATION IN LINGUODIDACTICS: EXPECTATIONS VS REALITY

Abstract: The article is devoted to the study of the possibilities of integrating artificial intelligence and neural network technologies into the educational process of teaching foreign languages. The paper presents a classification of learning tools using AI, analyzes their advantages and limitations. The results of the experimental implementation of AI in English language classes at the university are described.

It is concluded that it is necessary to synthesize traditional teaching methods and AI in order to maximize the effectiveness of the educational process.

Keywords: university, English language teaching, artificial intelligence, neural networks, chatbots in teaching foreign languages, AI in teaching a foreign language.

АФОРИЗМ КАК ЖАНРОВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ САШИ ЧЁРНОГО (на материале «Сатиры в прозе»)

Аннотация: данная статья посвящена анализу афоризма как особой жанровой формы в раннем творчестве Саши Чёрного. Афористические высказывания представлены отдельными композиционными структурами «Сатиры в прозе», воплощающими равно универсальность и злободневность тематики. Формируется тип героя-резонера — критика гоголевской традиции. Результаты анализа позволяют основательнее понять соотношение лирического и сатирического в прозе Саши Чёрного до эмиграции, а также разработать значимый аспект идиостиля автора.

Ключевые слова: Саша Чёрный, сатира, афоризм, жанровый эксперимент.

Афоризмы — явление речевой культуры, неизменно привлекающее внимание исследователей. По утверждению В. Г. Сумбатова: «Афоризм — это мысль, доведенная до ума». Интерес к нему продиктован лаконизмом, «пуантированностью формы» (изысканством стиля) и, вместе с тем, семантической насыщенностью, потенциалом к выражению значимой в культуре универсалии [4: 122]. Несмотря на внушительный объем теоретических исследований, до сих пор нет четкого определения границ и критериев афоризма. В 1970-х гг. намечаются три подхода к изучению афоризмов: во-первых, как единиц фразеологии (С. Г. Гаврин), во-вторых, как единиц «паремиологического фонда языка», национального менталитета (Г. Л. Пермяков), в-третьих, как единиц уникальной «афористической» подсистемы языка в лингвострановедческом аспекте преподавания русского языка как иностранного (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров) [1: 53]. Кроме того, видится вполне традиционным понимание афоризма самостоятельным литературным жанром, в рамках которого раскрывается авторский идиостиль и дух современной ему эпохи (Н. Т. Федоренко, С. А. Шаталова, Т. И. Дамм и др.) [2: 147]. Особенно ярко это актуализируется в литературе XX столетия, когда созданием афоризмов начинают заниматься почти все писатели и поэты, притом как вводных (в структуре художественных текстов), так и обособленных (издававшихся отдельными книгами) [2: 148]. Цель нашей статьи — рассмотреть афористические опыты Саши Чёрного с точки зрения их жанровой природы в сборнике «Сатира в прозе».

Афоризмы, представленные в виде изолированных мини-циклов («Деликатные мысли», «Совет человеку, который хочет остаться жить», «Глупость», «Наивные слова», «Взгляд и нечто») служат любопытным материалом для изучения соотношения иронического и лирического в творчестве автора. Кроме того, в них формируется особый тип героя-резонера — одной из многочисленных вариаций alter-ego Саши Чёрного [7: 40]. Неслучайно ранний цикл очерков, опубликованный в 1905 году под иным псевдонимом — «Сам по себе» — получил название «Дневник резонера». В ироническом преломлении действительности писатель словно осмысляет себя продолжателем

692 | гоголевской традиции: «„Скучно жить на свете, господа!“ — говорил Николай Васильевич Гоголь. Думаю, если бы великому юмористу пришлось жить в Житомире — ему бы к этим словам нечего было бы прибавить» [7: 43]. В афористических текстах субъект «я» играет роль столь же скучающего критика-наблюдателя, который обличает пороки общества и его отдельных представителей. Заметим, что в ряде случаев происходит обличение не «человека вообще», обывателя как образа-схемы, выставленной на поругание, а конкретного лица, чаще всего, литературного деятеля: «„Не делай ничего, что глупо и ненужно“, — пишет Рукавишников в конце своей четвертой книги!!!» («Деликатные мысли») [7: 56]. И. С. Рукавишников — поэт-символист, неизвестный сегодняшнему читателю. Однако на заре XX века бесталанный, но чрезвычайно плодовитый декадент выступал предметом ярких насмешек в среде петербургских литераторов. Главным «произведением» Рукавишникова была прежде всего творческая репутация поэта, над которой он трудился — натянута, оттого карикатурно: «На витринах чуть ли не каждый год появлялась новая книга — „Стихотворения“ Ивана Рукавишникова. <...> Изможденный, капризный, позирующий, тут он мог быть самым собой...» [7: 409]. В афористике Саши Чёрного это имя становится нарицательным, как символ писательской глупости и бездарности: «Вокруг столба сидят <...> Рукавишниковы и пр. Высунули языки, смотрят вверх и завидуют» [7: 57].

Впрочем, под прицел автора попадают также политики: «„Человек происходит от обезьяны“ — так учил Дарвин... Он не предвидел Победоносцева, иначе ему пришлось бы доказывать, что бывают случаи, когда и обезьяна от человека происходит («Деликатные мысли») [7: 55]. К. П. Победоносцев — стат-секретарь, тайный советник, обер-прокурор Священного Синода в 1880–1905 гг., именуемый журналистами «серым кардиналом», «вдохновителем реакционного мракобесия» [7: 409]. Трагедия произвола власти манифестируется и далее: «Полевой суд, пулевой суд — а суда все не видно!» Парономазия «полевой-пулевой» имплицитно говорит о неразделенности законов военно-полевого суда 1905–1908 гг. и методов их реализации — расстрелов. Процедуры, призванные восстановить порядок, провоцируют только большие бедствия. Революционные восстания крестьян кроваво подавлялись, реакция правительства вызывала негодование у всей страны: «Реакция отрывке подобна» [7: 56]. Учитывая тот факт, что афористика занимается репрезентацией «вечных тем», злободневный характер текстов Саши Чёрного, вплоть до откровенной политизации последних, тематически сближает литературу и публицистику. Инкорпорация вневременного в контекст новостной повестки и наоборот осуществляется: а) Через поэтику названий афористических циклов. Заглавия «Деликатные мысли», «Наивные слова», «Глупость» транслируют мотивы веселья, шутовства, призывая читателя не воспринимать сказанное всерьез. Будто бы и сам герой-повествователь — шут, чьи позиции слишком наивны, чтобы содержать истину. Но именно под маской мнимого простодушия он обретает право политического высказывания, подчас весьма радикального; б) Посредством библейских и исторических аллюзий: «В древности человеческая злоба и темнота заключила Апостолов Петра и Павла в тюрьму. Ныне она воздвигла Петропавловские крепости» [7: 54]. «Если бы Марфа Посадница была жива, она бы, пожалуй, не записалась в конституционно-демократическую партию...» [7: 54].

Магистральной темой раннего творчества Саши Чёрного является пошлость, и афористические тексты не исключение. В пошлости как категории бытия

и мышления, вульгаризирующей духовные ценности, автор видит корень социального зла. Зла, на которое наблюдатель-резонер обязан указать, оставив, впрочем, надежду на исправление нравов. Пошлость, подобно неизлечимой болезни, поражает все уровни жизни, от общественного до биологического, и спасения от нее нет: «Есть пошлые насекомые: Клобы; есть пошлые растения: Герань и Фикусы; есть пошлые животные: Свины; есть пошлые люди: Октябристы» («Взгляд и нечто») [7: 82]. Название «Взгляд и нечто» цитирует слова Репетилова из комедии «Горе от ума» А. С. Грибоедова: «В журналах можешь ты, однако, отыскать / Его отрывок — Взгляд и Нечто» [7: 421]. Таким образом субъект «я» снова нивелирует притязания на истинность своих утверждений. «Нечто» — это всегда ни о чем и «обо всем», уходящее в область читательской рецепции. «Пошлость не страдает неврастением, но дурною болезнью очень часто» [7: 421]. В конечном итоге, пошлость перестает быть элементом (пороком), замещая собой целое (сознание индивидуума, народа). Прием олицетворения придает пошлости свойства живого существа, массово торжествующего над умами. Мотив болезни экспонируется как следствие данной материализации. Пошлость далека от нервных расстройств, вызванных тонкостью натуры, но синонимична продажности. «Дурная болезнь» — распространенный эвфемизм, обозначающий сифилис. Саша Чёрный использует полисемию в качестве приема для соединения нескольких дефиниций пошлости — как банальности, духовной деградации, так и нравственной низкопробности. Кроме того, она всегда оказывается тесно связана с глупостью, которая «все ценности превращает в карикатуры: вместо гордости у нее — наглость, вместо общечеловечности — стадность, вместо искусства — любительство, вместо любви — флирт, вместо славы — успех...» («Глупость») [7: 91].

Пошлость приводит к подмене содержания формой, что, будучи прежде всего литературным критиком, герой-повествователь констатирует в писательской стезе. Афористические высказывания обретают дидактический оттенок. Оформленные в виде списка рекомендаций начинающему автору, они иронично высвечивают те «общие места», которые характерны для творческого «закулисья»: «Бархатный пиджак не делает писателя» [7: 92]. Объединенные темой подлинного и фальшивого дара, афоризмы цикла «Наивные слова» подчеркивают парадоксы работы литератора: «Если у тебя есть «имя», не пиши хлама. Если у тебя его нет, тем более остерегайся [7: 92]. Расхожее представление о том, что каждый служитель пера, повинувшись амбициям, трудится на свое «Избранное», безжалостно высмеивается: «Если ты напечатал два рассказа в вечерних газетах и одно стихотворение в «Ниве» — не торопись выпускать в свет «Полного собрания» своих сочинений» [7: 92]. «Расписывать, как у верблюда в ноздрях растут финики, — еще не значит быть оригинальным» [7: 93].

Предельной обобщенности и общезначимости проблематики афоризмы Саши Чёрного достигают в цикле «Совет человеку, который хочет остаться жить». Примечательно то, что его можно читать и как целостный неделимый текст — своеобразный трактат о трагедии человека в мире пошлости — и как «табель» независимых друг от друга высказываний-рекомендаций. При этом большинство из них, доведенные до абсурда, трансформируются в антирекомендации, напоминающие скорее «вредные советы»: «Спи, сколько влезет. Проснувшись, напейся. Напившись, усни» [7: 62]. «Упраздни совесть и вину родителей: зачем родили тебя в такую эпоху» [7: 62].

694 «Не забывай, что в крайнем случае ты всегда можешь повеситься (если это не случится помимо твоей воли) [7: 62]. Живя в царстве пошлости, наставляющий читателя резонер и сам утрачивает способность говорить что-то, кроме банальностей: «Не думай о будущем, потому что оно еще не наступило» [7: 61]. «Люби женщин, если ты мужчина, и мужчин, если ты женщина» [7: 61]. Между тем, их смеховой эффект парадоксально приводит к «освобождению пленного духа», переходу от иронии к самоиронии, утешительному и исцеляющему [7: 17]. Что в действительности укрепляет желание «остаться жить».

Таким образом, афоризмы книги «Сатира в прозе» представляется оригинальным жанровым экспериментом, обладающим рядом индивидуальных признаков: а) Специфика композиционного строения — формирование из ряда самостоятельных законченных высказываний единого текста, объединенного общей темой и ключевыми мотивами. При этом высказывания семантически реализуются как в структуре органического целого, так и сепарировано; б) Использование заглавия как объединяющего слова-доминанты; в) Синтез культурно-исторических универсалий и социально-политической злободневности, способствующий сближению с публицистикой; г) Создание новой авторской «маски» — героя-резонера, от лица которого, во-первых, подвергаются критике политическая и литературная реальности, во-вторых, адресуются рекомендации читателю; д) Ироническое воплощение интенции назидания; е) Общезначимость и парадоксальность.

Литература

1. Иванов Е. Е. Афористика как наука (история и проблемы изучения афоризма) / Е. Е. Иванов // Авраамиевские чтения: материалы всероссийской научно-практической конференции, 1–2 ноября 2008 г. / редкол.: А. В. Королькова, С. И. Минкин, О. А. Ивенкова. — Смоленск: Смоленский государственный университет, 2009. — С. 41–57.
2. Королькова А. В. Афористика как лингвистический материал при изучении русского языка как иностранного / А. В. Королькова // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский, психологический аспекты: сборник научных статей. — Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2020. — С. 147–153.
3. Меднис М. И. Жанр юмористического афоризма и его эволюция в русской периодике XX века // МИРС. — 2013. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-yumoristicheskogo-aforizma-i-ego-evolyutsiya-v-russkoy-periodike-hh-veka> (дата обращения: 04.03.2025).
4. Наличникова И. А. Афоризм как жанр, малоформатный текст и универсальное высказывание // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 4–3 (58). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aforizm-kak-zhanr-maloformatnyy-tekst-i-universalnoe-vyskazyvanie> (дата обращения: 04.03.2025).
5. Спиридонова Л. А. Бессмертие смеха. Комическое в литературе русского зарубежья. — М.: Наследие, 1999. — С. 167–208.
6. Спиридонова Л. А. Русская сатирическая литература начала XX в. — М., 1977.
7. Чёрный С. Собрание сочинений в 5 т. — Т. 3: Сумбур-трава. 1904–1932. / сост., подгот. текста и коммент. А. С. Иванова. — М.: Эллис Лак, 1996.

**APHORISM AS A GENRE EXPERIMENT BU SASHA CHERNY
(Based on ‘Satire in prose’)**

Abstract: The article deals with aphorism as an authentic genre in the early works of Sasha Cherny. Aphoristic statements are represented as distinct compositional structures of “Satire in prose”, which embodies equally thematical universality and actuality. The type of hero-reasoner — the critic of Gogol’s tradition — is established. The results of the analysis allow to comprehend the relationship between the lyrical and the satirical principles in Sasha Cherny’s pre-emigrant prose and also develop a significant aspect of the author’s idiostyle.

Keywords: Sasha Cherny, satire, aphorism, a genre experiment.

ПРОЕКТ ЭЛЕКТРОННОГО БЕЛОРУССКО-РУССКОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «С ДУШОЙ И ОТ ВСЕГО СЕРДЦА» КАК ТРАНСЛЯТОР СПЕЦИФИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СРАВНИТЕЛЬНО- СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: через сравнение фразеологизмов родственных языков (белорусского и русского) можно выявить общее и различное во фразеологических фондах обоих языков, а компоненты «душа» и «сердце» и стоящая за ними сущность позволяют проследить отличительные черты в языковой картине мира белорусов и русских, в их менталитете. Анализ фактического материала, подготовленного для электронного словаря, дает основания утверждать, что фразеология посредством изучения устойчивых единиц помогает выявить и раскрыть особенности языка как в интралингвистическом, так и в экстралингвистическом плане.

Ключевые слова: белорусская фразеология, русская фразеология, компоненты «душа», «сердце», информационные технологии, электронный словарь.

Фразеология как раздел языкознания сравнительно молодая наука, поэтому наиболее интересные открытия происходят в ней сейчас. В последнее время появился ряд гипотез о возникновении фразеологизмов, что дает основания рассматривать фразеологизмы как самобытные явления языка. Благодаря специфической особенности фразеологизмов кодировать информацию об окружающем мире и человеке в этом мире, человеческий язык становится образным, живым, информативным. Стереотипно-эталонная модель мировоззрения народа — носителя языка — лежит в основе образно-мотивационной базы большинства фразеологических единиц. Фразеологи, анализирующие фразеологизмы с такой позиции, обладают интересной информацией, хранящейся в глубинах языка. Сегодня можно говорить о новых направлениях в изучении фразеологизмов (этнолингвистических, лингвокультурологических, когнитивных и др.). Эти направления определились в последние десятилетия XX века благодаря В. Н. Телия и ее школе, В. М. Мокиенко, Ю. А. Гвоздареву, А. С. Аксамитову, В. И. Ковалю, Н. А. Даниловичу, В. А. Масловой, Т. В. Володиной, А. Л. Садовской и другим. В центре внимания исследователей такие глобальные вопросы, как специфика отражения картины мира во фразеологии средствами метафоризации, условия развития этих языковых единиц.

Проекты по созданию информационных систем и технологий являются одним из приоритетных и наиболее перспективных направлений развития гуманитарных знаний и филологических дисциплин, в частности.

Информационные проекты в области филологии направлены на создание инновационного продукта, научных информационных и телекоммуникационных систем

и сетей, единой системы научных знаний и технологий, а также на создание некоторых элементов искусственного интеллекта при построении экспертных систем и баз знаний, информационных сетей коллективного пользования с уникальными научными ресурсами.

С помощью информационных технологий (ИТ) нами создан образец электронного белорусско-русского фразеологического словаря «С душой и от всего сердца», который позволяет проследить специфику фразеологизмов в сравнительно-сопоставительном аспекте.

Технологии HTML следует признать наиболее удобными и подходящими для составления электронного словаря, поскольку именно язык HTML является языком разметки гипертекста и предназначается для установления гипертекстовых ассоциативных связей с различными элементами информации и их фрагментами, представленными в виде файлов.

Кроме того, язык HTML обладает необходимыми средствами форматирования текста и организации представления информации.

При создании электронного словаря важной задачей является выделение отдельных блоков гипертекста, соответствующих логике представления информации, и установление связей между этими блоками. Корневой HTML-файл — *sloynik.html*. В качестве «пустых» ссылок он содержит белорусские и русские фразеологизмы.

Если единица безэквивалентна, то ссылки на нее нет. Если фразеологизм имеет аналог в одном из языков (белорусском или русском), то при нажатии на его название мы видим соответствующий эквивалент этого устойчивого выражения. С помощью Javascript, в свою очередь, создается файл, в котором обрабатываются события обращения к гиперссылке.

Источниками фактического материала послужили «Фразеологический словарь белорусского языка» И. Я. Лепешева в 2-х томах, «Фразеологический словарь русского языка» под ред. А. И. Молоткова, «Фразеологический словарь современного русского литературного языка» под ред. А. Н. Тихонова, «Фразеологический словарь русского литературного языка» под ред. А. Я. Федорова. Реальная база данных включает 185 белорусских и 138 русских фразеологизмов.

Цель, задачи работы и специфика материала определили выбор описательных, сравнительных и статистических методов исследования.

Из материалов словаря становится понятно, какие фразеологизмы безэквивалентны, например: бел. *абуць (свае) сэрца ў лапці*, рус. *ад кромешный на душе (на сердце)*, а какие имеют пару в одном из языков: бел. *адкрываць (раскрываць) душу* — рус. *открывать сердце*, бел. *ад (усаго, самага) сэрца* — рус. *от всего сердца* и т. д. Информационные технологии обеспечивают компактность и удобство словаря: мы сразу видим эквивалент фразеологизма, если таковой имеется, а также источник, из которого он взят.

В дальнейшем электронный фразеологический ресурс необходимо будет расширить следующим образом:

- Дать определения фразеологизмам, например: бел. *пляваць у душу* — рус. *плевать в душу* ‘оскорбить самое дорогое, дорогое в ком-то’ и выявить различия в семантике словосочетания, если таковые имеются.
- Использовать примеры из литературы и проводить подробный концептуальный анализ компонентов.

- Показать принадлежность фразеологизма к той или иной категории по морфологической, структурно-грамматической, стилистической и др. характеристикам и подчеркнуть различия: *бел. каменем ляжыць на сэрцы (на душы) — рус. камень на душе (на сердце)*. Белорусский фразеологизм — это глагольное фразеологическое словосочетание, разговорное, а его русский эквивалент *камень на душе (на сердце)* не соотносится с частями речи, представляет собой фразеологизм-предложение и является разговорным.
- Обратить внимание на стилистические функции, выполняемые фразеологизмами в предложениях: «Встречаются случаи, когда фразеологизмы с компонентами *душа, сердце* передают положительные эмоции, например, фразеологизм *бел. душа (сэрца) спявае (радуецца) — рус. душа поет* выражает ‘радостное волнение’: [Ліпская:] *Часам іграе аркестр салдацкае музыкі, і душа так радуецца (М. Гарэцкі)!*» [1: 403]; «*А я так, бывало, с плотами... Вязать да гонять любил. Волга... разольется, матушка. Душа поет (А. Еремин)*» [2: 366].

Таким образом, диапазон расширения словаря и его виртуальных возможностей достаточно велик и требует соответствующей доработки в будущем.

Представление белорусской и русской фразеологии с компонентами «*душа*», «*сердце*» в виде электронного словаря способствует развитию лингвоинформационных ресурсов, что является необходимым условием интеграции современного ученого-лингвиста в мировое информационное сообщество.

Літэратура

1. Лепешаў І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы: у 2 т. т. 1 А-Л / І. Я. Лепешаў. — Мінск: Беларус. энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. — 672 с.
2. Фразеологический словарь русского литературного языка / сост. А. И. Федоров. — М.: АСТ, 2000. — 720 с.

Prakonina V. V.

Belarusian State University

PROJECT OF AN ELECTRONIC BELARUSIAN-RUSSIAN PHRASEOLOGICAL DICTIONARY «WITH SOUL AND WITH ALL MY HEART» AS A TRANSLATOR OF THE SPECIFICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN A COMPARATIVE ASPECT

Abstract: Russian Russian and Belarusian phraseological units can be used to identify common and different phraseological units in both languages, and the components «soul» and «heart» and the essence behind them allow us to trace distinctive features in the linguistic worldview of Belarusians and Russians, in their mentality. The analysis of the factual material prepared for the electronic dictionary gives grounds to assert that phraseology, through the study of stable units, helps to identify and reveal the features of the language both in intralinguistic and extralinguistic terms.

Keywords: Belarusian phraseology, Russian phraseology, components «soul», «heart», information technologies, electronic dictionary.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: функциональное чтение является ключевым навыком, способствующим успешному усвоению знаний и формированию критического мышления. В данной статье рассматривается значение функционального чтения в образовательном процессе, а также анализируется роль учебников и уроков русского языка в его развитии. Приводятся методические рекомендации по совершенствованию работы с текстами, направленные на повышение уровня читательской грамотности.

Ключевые слова: функциональное чтение, читательская компетенция, функциональная грамотность, учебник по русскому языку.

Совершенствование школьного процесса обучения обуславливает новый заказ на учебную книгу и работу с ней. Для реализации данной цели необходимо системное развитие качества образования. В контексте обновления содержания школьного образования активно используются прогрессивные методики обучения, осваивается новый опыт работы. Формирование функциональной грамотности школьников; учет особенностей зоны ближайшего развития детей; коммуникативная направленность современного преподавания русского языка; четкое следование принципу «от простого — к сложному», отражающемуся в классификации педагогических целей, известной как «Таксономия Блума»; дифференцированный подход к формированию обучающегося материала и процессу работы с ним; использование техник критериального оценивания — неполный перечень важных направлений современных методических разработок. В связи с этим растет потребность в людях, умеющих самостоятельно принимать решения, инициативных и изобретательных. Под функциональной грамотностью принято понимать способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать [1]. Два эти понятия тесно связаны между собой — функциональное чтение является составляющей частью функциональной грамотности.

В свете этой деятельности важную роль играет современный учебник, позиционирующийся как важнейший компонент методического обеспечения школьного обучения, который во многом определяет развитие грамотности обучающихся.

В исследованиях PISA и PIRLS, под грамотностью чтения предлагается понимать способность ученика к осмыслению письменных текстов и их рефлексии, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества [2]. Слово «грамотность» подразумевает успешность в овладении учащимися чтением как средством осуществления

700 своих дальнейших планов: продолжения образования, подготовки к трудовой деятельности, участия в труде и жизни общества [3: 4]. Исходя из этого, обществу необходим человек функционально грамотный, умеющий работать на результат и обладающий способностью добиваться определенных, важных для общества достижений. Важно осознавать, что функциональное чтение не просто навык, помогающий обучаться в школе, но и та способность, которая может пригодиться в различных сферах жизни.

В связи с тем, что существует проблема низкого уровня читательской грамотности, исследователи выделяют три основные причины этого: пагубное влияние механического заучивания текстов, недостаток упражнений, направленных на анализ текста, отсутствие/нехватку практик критического чтения. Следовательно, авторы статьи считают, что обучение функциональному чтению должно быть включено в школьную программу по русскому языку и ступенчато отражаться в учебных материалах и учебной литературе на протяжении всего этапа обучения.

Ведь до сих пор учебник занимает центральную роль в обучении и тем самым становится основным инструментом в этом процессе. В связи с этим стоит вопрос о важности интеграции в учебник по русскому языку таких текстов и заданий к ним, которые будут отражать специфику развития функционального чтения у учащихся. Современные учебные комплексы по русскому языку содержат учебные материалы разных жанров, способствующие формированию читательской компетенции. Однако их качество их использования зависит от качества форм и приемов, применяемых на уроке учителем.

Ученые И. Фонтас и Г. Пиннел различают три уровня чтения: поверхностное (чтение без осмысления прочитанного), осмысленное (чтение с умением интерпретировать прочитанное), рефлексивное (чтение с критическим восприятием информации) [4: 487].

У выпускников XVIII века должны быть сформированы определенные читательские навыки, которые помогут им свободно ориентироваться в потоке информации:

- умение найти в тексте идею (главную мысль);
- умение извлекать из потока информации нужные сведения;
- умение, основанное на собственном суждении (интерпретация, интеграция и оценка прочитанной информации);
- умение находить и понимать подтекст, скрытый автором от поверхностного чтения.

Авторы статьи приводят модели заданий, направленных на развитие навыков функционального чтения школьников среднего звена. Данные упражнения могут быть предложены для внедрения в школьный учебник для среднего звена по русскому языку в общеобразовательных школах.

Текст 1. Прочитайте текст. Выполните задания после текста.

Время — война

1. Боровое здорово покалечили за войну. 2. Добрую половину изб сожгли. 3. Скопины почти никакой не осталось. 4. Сады повырубали. 5. А какие сады были! 6. Любодорого поглядеть! 7. Обезлюдело село. 8. Как наши пришли, так, может, шестая часть колхозников в селе оставалась, а может, и меньше. 9. Кто сам ушел — на восток подался, кто — в партизаны, а кого фрицы в Германию угнали. 10. Ой, худо было!

11. Правда, в Боровом немец еще не так лютовал, как в соседних селах, а все-таки...
 12. Да что и говорить — разорил село. 13. А теперь не узнать Борового...

Бобылев, Б. Г. Культура речи и стилистика. —
 Орел: ОрелГТУ, 2010. — 140 с.

Послетекстовые задания

Задание I

Воспользуйтесь текстом и ответьте на вопросы. Для ответа на вопрос отметьте нужный вариант ответа.

С каким из утверждений вы согласны?

- А. В селе не было существенно разрушений.
- Б. В Боровом почти не осталось скота.
- В. Многие жители Борового ушли в партизаны или были угнаны в Герман
- Г. Немцы не причинили большого вреда селу.

Задание II

Прочитайте утверждения. Правдивы ли они? Если утверждение верное — поставьте напротив буквы А, если утверждение неверное — поставьте напротив буквы Б. Утверждение А (ДА), Б (НЕТ)

- 1. Жанр текст — рассказ.
- 2. Преобладающий тип речи — диалогический.
- 3. Временные отношения устанавливаются в первом предложении.
- 4. В тексте широко используются разговорные слова.
- 5. В тексте используются окрашенные слова: «село», «половина».

Задание III

Соответствует ли название содержанию текста? Обоснуйте свой ответ.

Задание IV

- 1. Что произошло с селом Боровое во время войны?
- 2. Как пострадали дома в Селе?
- 3. Что случилось со скотом?
- 4. Как изменилось состояние садов?
- 5. Как описать сады, которые находились в Боровом на войне?
- 6. Что произошло с населением села?
- 7. Куда де жители Борового во время войны?
- 8. Почему в селе осталось так мало колхозников?
- 9. Каково отношение немцев к Боровому по сравнению с соседними селами?
- 10. Как автор оценивает состояние дел после войны?

Целью заданий является способность находить информацию в тексте через вопросы, для ответа на который учащийся должен: прочитать текст, используя поисковое чтение; определить основные элементы текста; найти необходимую информацию открытую и скрытую. В результате просмотрового чтения учащийся получает общее представление о содержательно-смысловом плане текста. Для достижения целей

702 обучения рекомендуется использовать стратегии активного обучения, направленные на отработку навыков поиска информации в тексте. Такие задания помогают учащимся не только осмысливать прочитанное, но и развивать критическое мышление, анализировать текстовую информацию и применять ее в реальной жизни. Использование этих методик на уроках русского языка способствует формированию полноценной читательской компетенции.

Разнообразные лингводидактические подходы, такие как контекстно-ориентированное чтение, тематическое чтение и чтение с использованием аутентичных текстов, могут быть эффективными инструментами для развития навыков функционального чтения у школьников по русскому языку в общеобразовательных школах с русским и нерусским языками обучения.

Персонализированный подход к обучению функциональному чтению, учитывающий индивидуальные потребности и способности учащихся, может быть ключевым фактором в их успешном развитии в этой области.

Дальнейшие исследования в этой области могут сфокусироваться на анализе эффективности различных методов и подходов в обучении функциональному чтению школьников, а также на разработке новых стратегий и техник для улучшения этого процесса.

Литература

1. Функциональная грамотность / Официальный сайт Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 707 Невского района Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. — URL: <https://707school.ru/pages/funkcionalnaja-gramotnost.html> (дата обращения: 13.04.2025).
2. PISA. Organisation for Economic Co-operation and Development [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (дата обращения: 13.04.2025).
3. Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения: Пособие для учителей / Л. Рождественская, И. Логвина. — Narva, 2012. — 58 с.
4. Комер Р. Д. Основы патопсихологии. — М.: Прайм-Еврознак, 2008. — 617 с.

Pulkina A. V.

Turovskaya E. I.

Non-profit joint-stock company "Kokshetau University named after Shokan Ualikhanov"

FUNCTIONAL READING AS AN IMPORTANT ASPECT OF SCHOOL EDUCATION

Abstract: Functional reading is a key skill that contributes to the successful acquisition of knowledge and the development of critical thinking. This article examines the importance of functional reading in the educational process, and analyzes the role of textbooks and Russian language lessons in its development. Methodological recommendations are provided for improving work with texts aimed at increasing the level of reading literacy.

Keywords: functional reading, reading competence, functional literacy, Russian language textbook.

Рабенко Татьяна Геннадьевна
Кемеровский государственный университет
tat.rabenko@yandex.ru

Алехина Виктория Александровна
Кемеровский государственный университет
viktoriaalehina14@gmail.com

ОБРАЗ АВТОРА В ЖАНРОВОЙ МОДЕЛИ КОРПОРАТИВНОГО САЙТА

Аннотация: в работе представлены результаты исследования образа автора как одного из жанрообразующих признаков корпоративного сайта. С опорой на корпоративные сайты банковских организаций Сбербанк (Россия), 中国农业银行 (Китай) и Bank of America (США) осуществляется описание коммуникативных стратегий и тактик, призванных к созданию положительного образа организации. Установлено, при одинаковом наборе коммуникативных стратегий создания позитивного образа организации наблюдается разная степень проявленности выявленных стратегий.

Ключевые слова: корпоративный сайт, корпоративный дискурс, имидж организации, образ автора.

Настоящее исследование включается в научную парадигму дискурсивной лингвистики в той ее части, которая связана с описанием жанровой организации корпоративного дискурса. В системе жанровых форм обозначенной области дискурса особое место занимает корпоративный сайт. Корпоративный сайт представляет собой «сайт компании, знакомящий с предоставляемыми услугами и направлениями деятельности и включающий весь функционал интернет-представительства» [1: 142]. Представляя организацию в Интернете, корпоративный сайт выступает в качестве имиджевого инструмента, который должен запоминаться потенциальным клиентам и партнерам своим уникальным дизайном, удобной функциональностью и гибкостью в управлении. Грамотно сделанный корпоративный сайт способствует продвижению товаров и услуг, предлагаемых коммерческой организацией, привлекает клиентов и деловых партнеров, что коррелирует с маркетинговой функцией корпоративного сайта.

Цель настоящего исследования — выявить особенности жанровой организации корпоративного сайта как отдельного жанра делового дискурса на уровне такого параметра, как образ автора. Под образом автора вслед за Т. В. Шмелевой понимается та «информация, которая заложена об авторе как об участнике общения в типовой проект речевого жанра» [7: 91]. В случае жанра корпоративного сайта в качестве образа автора рассматривается образ самой банковской организации как некоего обобщенного лица, которое формирует «своеобразное виртуальное представительство в виде корпоративного сайта [4: 50]. Осуществляемое исследование, помимо

704 | своей нацеленности на описание образа автора как одного из параметров жанровой модели корпоративного сайта, включается в решение еще одной значимой проблемы, номинируемой как «жанр и культура» — каким образом воплощается один и тот же речевой жанр в различных лингвокультурах [2: 48]. Определение универсальных и идиоэтнических признаков корпоративного сайта способствует реализации комплексного описания корпоративного сайта в различных его вариативно-дискурсивных воплощениях (при этом речь идет не только о реализациях корпоративного сайта в разных лингвокультурах, но и его представленности в рамках одной лингвокультуры при представлении организаций разного профиля — банковских, адвокатских, торговых и пр.) как результата когнитивно-дискурсивной деятельности, в основе которого лежит ряд инвариантных признаков, способствующих жанровой идентификации текста, и вариативных свойств, появление которых может быть предопределено спецификой лингвокультуры, профиля деятельности, которую осуществляет организация. Такое видение корпоративного сайта как модели построения текста, имеющего в своей основе набор типизированных признаков и признаков, адаптированных к соответствующей лингвокультуре или/и профилю организации (корпоративный сайт банковской/адвокатской/торговой и пр. организации), существенно расширяет область изучения языковой вариативности за счет включения в зону научного исследования различных воплощений корпоративного сайта.

Фактологическую базу исследования составили корпоративные сайты ряда банковских организаций, среди них Сбербанк (Россия, <http://www.sberbank.ru>), 中国农业银行 (Сельскохозяйственный банк Китая, <https://www.abchina.com>) и Bank of America (Банк Америки, <https://www.bankofamerica.com/>).

По мнению М. Л. Разу, в основе корпоративного имиджа организации лежит целостное ее восприятие, складывающееся в результате специально проектируемых организацией действий. Этот образ организации, который основывается «на особенностях ее деятельности, внутренних закономерностях, свойствах, достоинствах, качествах и характеристиках <...> целенаправленно внедряется в сознании (подсознании) целевой аудитории, соответствует ее ожиданиям и служит основой отличия организации от аналогичных» [5: 457]. Созданию позитивного имиджа банковской организации (иными словами образа автора) способствует использование ряда коммуникативных стратегий и тактик, выявляемых в рамках корпоративного сайта. Обозначим их.

1. Сбербанк. *Стратегия конструирования образа легитимной банковской организации* [6: 365; 3: 200]. Обозначенная стратегия реализуется посредством ряда тактик: а) ссылка на тексты документов, призванных подтвердить законность деятельности организации; б) ссылка на корпоративные документы, которые регулируют деятельность банковской организации (устав ПАО Сбербанк, свидетельство о государственной регистрации ПАО Сбербанк и пр.). Образ легитимной организации создается Сбербанком с помощью лексических единиц, которые призваны подчеркнуть законность деятельности организации: *честность, доверие, прозрачность, надежность, безопасность, защита, закон.*

Стратегия конструирования образа авторитетной банковской организации [6: 369] реализуется тактикой перечисления достижений организации. Во вкладке «О нас» размещается положение о том, что Сбербанк является одним из ведущих

международных финансовых институтов. В текстах, помещенных на сайте, банк осуществляет самохарактеристику с помощью эпитетов *ведущий, лучший, экспертный, крупнейший, высший, лидирующий, первый в рейтинге*; лозунга *«лучшие в том, что делаем»*. Перейдя во вкладку «Достижения банка», в разделе «О нас» пользователь получает доступ к сорока шести страницам с перечислениями наград и достижений организации с возможностью просмотреть награды за любой интересующий его период.

Стратегия гиперболизации образа банковской организации [6: 370]. В корпоративном дискурсе обозначенная стратегия воплощается в создании масштабного образа корпорации, играющего эпохальную роль в жизни людей. На сайте Сбербанка названная стратегия реализуется тактикой размещения разделов «Наши ценности» и «Миссия банка» в разделе «О нас»: *«Наши ценности — основа отношения к жизни и работе, внутренний компас, помогающий принимать решения в сложных ситуациях, принципы, верность которым мы храним всегда и везде». «Мы даем людям уверенность и надежность, мы делаем их жизнь лучше, помогая реализовывать устремления и мечты. Наша миссия определяет смысл и содержание деятельности СберБанка, подчеркивая его важнейшую роль в экономике России»*. Размещаемый на корпоративном сайте лозунг призван создать образ организации, а) вызывающей у клиентов и деловых партнеров чувство доверия и надежности, б) ценящей каждого клиента и в) готовой помочь в любых жизненных ситуациях, связанных с финансовыми вопросами. Продолжая апеллировать к доверию клиентов, банк размещает историю своего развития в разделе «О нас», информируя о том, как компания росла и совершенствовалась с 1841 года по настоящее время. Гиперболизированный образ компании поддерживается посредством тезисов *«Банк для народа», «Мы — команда», «Все — для клиента», «Наши клиенты — большинство жителей России»*. Создается мнение о банковской организации, деятельность сотрудников которой полностью строится вокруг и ради интересов клиентов. Называя себя лучшим банком на рынке, Сбербанк создает образ опоры финансовой системы страны.

2. *中国农业银行. Стратегия конструирования образа легитимной банковской организации* [6: 365; 3: 200]. Данная стратегия воплощается с помощью тактик размещения ссылки на тексты документов, призванных подтвердить законность деятельности, осуществляемой организацией *公司章程* (Устав компании); ссылки на корпоративные документы, которые регулируют деятельность банковской организации: *隐私政策* (Политика конфиденциальности). На сайте банка *中国农业银行* располагается полный список членов Совета директоров и Наблюдательного совета. Перейдя в раздел *«关于银行»* (О банке), а затем, выбрав *«公司治理»* (Управление компанией), посетитель может ознакомиться с именами сотрудников, их должностями, прочесть их резюме. Более того, в разделе указаны функции, выполняемые директорами, а также демонстрируется схема, показывающая корпоративную иерархию сотрудников банка. Такое решение обусловлено активной антикоррупционной деятельностью, осуществляемой в стране. Другой отличительной чертой данного банка является предоставление отчетов о среднегодовой заработной плате и численности сотрудников в том же разделе *«公司治理»* (Управление компанией), вкладка *«其他»* (другое). Использование данной стратегии помогает представить принципы работы компании, среди которых ведущими является открытость, прозрачность и предсказуемость.

Стратегия конструирования образа авторитетной банковской организации наименее проявлена на сайте 中国农业银行. В разделе «О банке» лишь присутствует упоминание о том, что с 2014 года Совет по финансовой стабильности 10 лет подряд включает банк в список системно значимых банков мира (2014年起, 融稳定理事会连续十年将本行纳入全球系统重要性银行名单). На корпоративном сайте организации размещается информация о ее наградах и достижениях. Стоит отметить, что последняя награда датируется 2017 годом, следовательно, возможно, компания больше не выигрывала премии или просто перестала обновлять информацию на сайте.

Стратегия гиперболизации образа банковской организации. Своей главной целью банк 中国农业银行 считает обслуживание клиентов, проживающих в городских и сельских районах страны (масштабность деятельности организации). В разделе указана философия управления, гласящая «违规就是风险, 安全就是效益» (Нарушения — это риск, а безопасность — польза). Таким образом, банк еще раз акцентирует внимание на надежности организации. Гиперболический образ создается за счет раздела «愿景» (Видение перспектив), где акцентируется стремление компании создать коммерческую банковскую группу мирового уровня (建设国际一流商业银行集团). Идея тотального охвата деятельности компании реализуется за счет указания количества филиалов в стране (22843) и дочерних компаний (16), в том числе за рубежом.

3. Bank of America. На сайте Bank of America можно ознакомиться со списком управляющих банка в разделе «Newsroom» (Новости), где представлены их должности, краткие биографии и фотографии. Данное решение персонафицирует компанию, создает ощущение близости и доверия между брендом и клиентом. Здесь же представлена статистика состава управляющего совета: «4 of 13 are people of color; 5 of 13 — woman». Подобные отчеты со стороны организации являются отражением развития в американской культуре тенденции на программу DEI (diversity, equality, inclusion — разнообразие, равенство, инклюзивность).

Стратегия конструирования образа легитимной банковской организации. Помимо списка сотрудников, упомянутого нами выше, Bank of America размещает на сайте отчеты о своих доходах, а также приводит ссылки на пакеты документов, регулирующие деятельность компании и управляющие рисками: Certificate of Incorporation (Свидетельство о регистрации), Bylaws (Устав), Corporate Governance Guidelines (Руководство по корпоративному управлению). Все это помогает представить принципы работы как прозрачные и открытые.

Стратегия конструирования образа авторитетной банковской организации: Значимость компании подчеркивается выражениями «one of the global leading institute»; «advance the economy»; «prosper together»; «unparalleled convenience»; «world leader» и т. д. Образ эксперта в кругу банковских организаций создается за счет ссылок на выступления сотрудников организации на телевидении, также баннеров о сотрудничестве с другими крупными организациями (Official bank sponsor of the FIFA World Cup 26). На сайте размещается информация о наградах банка (раздел «Newsroom»).

Стратегия гиперболизации образа банковской организации. Открывая официальный сайт Bank of America, первое, что видит посетитель — это девиз компании: «What would you like the power to do?». Организация заявляет, что данный вопрос является ядром ее деятельности и позволяет ей правильно выстраивать систему

ценностей, оставаться преданной своему делу и достигать целей. Своей миссией Bank of America видит способствование успеху клиентов и акционеров компании. Это позволяет потенциальным клиентам (в частности, крупным компаниям) видеть банковскую организацию как надежного партнера и опору в ведении собственного бизнеса. При помощи заголовков «*Pursuing and enabling dreams of the entrepreneurs*», «*Helping clients achieve their financial goals*», «*No matter what your financial goals are, we're here to help*» банк демонстрирует стремление помочь своим клиентам в достижении финансовых целей. Помимо этого, авторы представляют клиентам свою главную задачу — ответственный рост. Для ее решения сотрудники Bank of America придерживаются четырех правил: 1. *We must grow with customer-focused strategy*; 2. *We must grow and win the market*; 3. *We must grow within our risk framework*; 4. *We must grow in sustainable manner*. Благодаря этим правилам, компания апеллирует к чувству доверия своих клиентов, выстраивает образ надежной и стабильной компании. В разделе «Our company» посетители могут найти статистические данные, относящиеся к деятельности компании. Она включает такие показатели, как «*operate across the US, its territories and more than 35 countries*»; «*more than 213,000 employees*»; «*69m consumer and small business clients*» и т. д. Размещая данную информацию, компания реализует идею глобальности осуществляемой ей финансовой деятельности.

Таким образом, реализуемые в пределах корпоративного сайта коммуникативные стратегии призваны к созданию положительного образа банковской организации, обладающей легитимностью, авторитетностью в сфере финансовых услуг и престижностью у разных категорий населения. Однако при всей типизированности выявляемых коммуникативных стратегий, призванных привлечь внимание целевой аудитории к коммерческой организации, обнаруживается различная степень их проявленности в пределах корпоративных сайтов банков рассматриваемых лингвокультур. Полагаем, что это обусловлено рядом факторов, в их числе можно назвать культурные особенности и политический фон страны, а также продолжительность времени, в течении которого банк функционирует на рынке. На корпоративном сайте Сбербанка акцент делается на создание образа легитимной и авторитетной организации с богатой историей, последняя расценивается как определенный показатель стабильности и надежности банка. Размещая на сайте многочисленные отчеты, афишируя имена и доход сотрудников, 中国农业银行 формирует имидж легитимной организации, обладающей корпоративной прозрачностью и строгой иерархичностью. Bank of America предстает организацией, приоритетом которой является рост и деятельность которой охватывает как внутренний, так и зарубежный рынок; активно транслирует идею готовности помочь клиентам в достижении финансовых целей, независимо от обстоятельств. Bank of America позиционирует себя как банковскую организацию, в основе деятельности которой лежит принцип расового и гендерного равноправия.

Литература

1. Дронова Е. А. Разработка корпоративного сайта фирмы как эффективного инструмента маркетинга // Вестник академии. — 2011. — № 1. — С. 142–144.
2. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. — М.: Знак, 2010. — 600 с.
3. Кондратьева О. Н., Рогожникова С. Ю. Корпоративный сайт как средство создания образа успешной адвокатской организации (на материале сайта московской

- 708 | коллегии адвокатов «Жорин и партнеры») // Виртуальная коммуникация и социальные сети. — 2022. — Т. 1. — № 4. — С. 196–202.
4. Потеряхина И. Н. Жанрообразующие элементы корпоративного сайта // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 37 (328). — С. 49–51.
 5. Разу М. Л. Менеджмент. — М.: КНОРУС, 2009. — 472 с.
 6. Ромашова И. П. Стратегии и тактики легитимации в корпоративном дискурсе // Коммуникативные исследования. — 2020. — Т. 7. — № 2. — С. 365–376.
 7. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра / Жанры речи: сб. науч. ст. — Саратов: Колледж. — 1997. — Вып. 1. — С. 88–98.

Rabenko T. G.

Alyokhina V. A.

Kemerovo State University

THE IMAGE OF THE AUTHOR IN THE GENRE MODEL OF THE CORPORATE WEBSITE

Abstract: The paper presents the results of a study of the author's image as one of the genre-forming features of a corporate website. Based on the corporate websites of Sberbank (Russia), China, and Bank of America (USA) banking organizations, communication strategies and tactics designed to create a positive image of the organization are described. It is established that with the same set of communicative strategies for creating a positive image of an organization, there is a different degree of manifestation of the identified strategies.

Keywords: corporate website, corporate discourse, the image of the organization, the image of the author.

РУССКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС (из опыта работы)

Аннотация: рассматриваются возможности применения стихотворного текста как методического средства, нацеленного на развитие и совершенствование коммуникативно-речевых навыков обучающихся. Актуальность работы обусловлена поиском новых технологий в системе подготовки по РКИ. Описание процессов восприятия и анализа текста, а также способов измерения уровня читательской рецепции иллюстрируется примерами из методической разработки автора в виде вопросов, заданий, упражнений, назначение которых — стимулировать речемыслительную деятельность в иностранной аудитории.

Ключевые слова: интегративный подход, лингводидактика, речемыслительная деятельность, русский язык как иностранный, художественный текст.

Профессиональный опыт автора данной статьи связан с преподаванием русского языка студентам Цюйфуского университета (Китай). Специфика обучения РКИ характеризуется особым видением языковых единиц в плане их восприятия и понимания носителями китайской лингвокультуры. Погружение в систему иностранного языка требует тщательный анализ связей слов на уровне фонетики, морфологии, лексики и синтаксиса, нацеленный на формирование у обучающихся представление о функционально-стилевых различиях. Введение в структуру занятия художественного текста лингвистически и дидактически целесообразно a priori, так как способствует развитию умений выявлять идею произведения, определять и различать словоформы. Наполненный индивидуальной интонацией и образной экспрессией, художественный текст расширяет представление о системе изучаемого языка.

Заявленная тема относится к разряду тех, актуальность которых прямо пропорциональна количеству публикаций, посвященных использованию аутентичного текста в преподавании РКИ. Объект рассмотрения — лингвистический и дидактический потенциал двух стихотворений — «Февраль» В. Я. Брюсова [3] и Б. Л. Пастернака [9]. Выбор материала мотивирован особой ролью февраля в художественной системе русской культуры. Указанные тексты еще не входили в зону исследования в качестве предмета изучения и предмета обучения РКИ, что и определяет новизну настоящей работы. Цель статьи — представить некоторые виды с текстами указанных лирических произведений.

Теоретико-методологическая основа статьи зиждется на трудах известных ученых в области иноязычного образования (Е. В. Пассов и др.). В гносеологическом ракурсе ориентиром послужили постулаты Х.-Г. Гадамера, согласно которым произведение искусства рассматривается как опыт познания истины. В поэтическом слове бытие являет себя как целое [5: 143]. Художественное пространство текста представляет собой единство когнитивных форматов знания, под которым понимается определенная

710 | форма представления знания на мыслительном и языковом уровнях [2: 26]. Из этого следует, что процесс обучения целесообразно строить на интегративном подходе, согласно которому практическое занятие по РКИ представляет собой процесс и результат взаимодействия междисциплинарных и межличностных связей [1]. Применялись также методы наблюдения за речемыслительной деятельностью студентов, а также приемы моделирования коммуникативной ситуации в учебных целях [10].

Обучение чтению и восприятию русскоязычного текста характеризуется особенностями, обусловленными, в первую очередь, имплицитной информацией, не известной носителю иной культуры. Разработанный комплекс заданий позволяет верифицировать такие достижения в понимании прочитанного, как умения воспринимать скрытые смыслы единиц текста, осмысливать закономерности языка, преобразовывать сложные речевые единицы, устанавливать логические связи между фрагментами внутри текста etc.

Организация работы с текстом в процессе обучения РКИ включает следующие этапы: дотекстовый, предтекстовый, притекстовый, послетекстовый.

Традиционно чтению поэтического текста предшествует обращение к произведениям искусства, которые ассоциируются с заявленной темой. Мелодия, вызывает у студентов эмоциональный отклик, поэтому благоприятно воздействуют на атмосферу в аудитории. После прослушивания пьесы П. И. Чайковского «Февраль. Масленица» («Времена года») предлагаем студентам поделиться впечатлениями о том, какое настроение вызывает музыкальный шедевр (веселое, задорное, печальное, торжественное). Запускают механизм речевых действий вопросы. Например: 1) Почему композитор в заглавие пьесы внес дополнение «Масленица»? 2) Какой представляется Масленица? 3) Каковы традиции празднования масленицы. Подсказка: чучело из соломы; еда; хоровод.

Внимательное изучение картин «Февральская лазурь» И. Э. Грабаря и «Грачи прилетели» А. К. Саврасова помогает подготовиться к восприятию поэтического текста, так как цвет, линия делают слово ярче и образнее. Рассказывая о собственных наблюдениях над природными явлениями, обучающиеся сопоставляют их с увиденными на картинах. Описание пейзажа осуществляется посредством существительных и прилагательных в рамках следующих заданий. 1. Образуйте словосочетания, соответствующие сюжету картины: *береза, грач, красота, лужа, пейзаж, проталина, радость, синева, снег, таинственность, церковь, чистота; белый, весенний, голубой, грязный, зимний, жемчужный, черный*. Составьте с каждым из приведенных словосочетаний короткое предложение, например: «На картине Грабаря мы видим **зимний пейзаж**»; «На картине Саврасова мы видим **весенний пейзаж**». Выполняя это задание, учащиеся запечатлевают в памяти наглядные образы слов. Обмен впечатлениями побуждает их к выражению личностного отношения. Решение коммуникативной задачи позволяет тестировать знание лексики, умение вводить слова в синтаксические контакты, проверить навыки в семантическом и грамматическом согласовании. Студент учится отчетливо видеть близость и отдаленность слов по смыслу — то, что носители языка чувствуют интуитивно. Следует уделять внимание семантизации при помощи синонимов и антонимов с учетом деривационного потенциала русского слова и его последующего перевода на китайский язык.

На притекстовом этапе проводится вводная беседа о творчестве поэтов. В русскую поэтическую традицию Валерий Брюсов и Борис Пастернак внесли

незаменимый вклад, обогатив по-своему образный строй русского языка и стиховедения. Каждому поэту преподаватель предпосылает краткий рассказ о жизни и творчестве с целью погружения учащихся в поэтический мир мастеров.

В. Я. Брюсов (1873–1925) — один из вождей русского символизма. Критики и любители поэзии отмечали в его стихах удивительную гармонию и взвешенность каждого слова. Поэт умело сталкивал контрастные образы и понятия из самых разных сфер культуры. На этом основании, известный литературовед М. Л. Гаспаров охарактеризовал произведения Брюсова как «академический авангардизм» [7]. Подобный же прием создания зрительного образа за счет нагромождения экзотической лексики в сочетании с разговорными оборотами и отрывистым синтаксисом характерен для ранней поэзии Б. Л. Пастернака (1890–1960) [8]. В его лирике присутствуют знаки увлечения символистской эстетикой на одной плоскости с футуристическими образами, что и нашло отражение в хрестоматийном стихотворении «Февраль», ставшим визитной карточкой поэзии Пастернака.

Экстралингвистические и биографические сведения придают занятию концептуальность, убеждают, что в поэтическом тексте каждый элемент связан с другими текстовыми единицами. Необходимо учитывать наличие языковых и культурных лакун, начиная с заголовка стихотворения, выраженного лексемой «февраль». Такой ключевой знак текста, как заголовок, способен в сжатом виде определять сплав идей и ассоциаций. Заимствованный из латыни хрононим вытеснил старинные обозначения самого короткого месяца зимы: *лютень* («Февраль лют, как бог, да и сам не плох: рисует, малюет, красную весну чует»), *снежень* («Февралю-батюшке — метели»), *бокогрей* («Солнце пригревает с боку, а в тени за нос хватает»). В языковом сознании русского народа существует много поговорок, наделяющих февраль антропоморфными характеристиками: «Зима с весной встречается впервой»; «Февраль днями обижен, потому и злой»; «Февраль — кривые дороги» [4: 642–643]. Актуализация пословичного фонда русского языка настраивает иностранную аудиторию на речевое взаимодействие в этнолингвистическом ключе в разных вариантах, в том числе и при обсуждении заглавия лирического произведения и прогнозировании его содержания. Контекст стихотворения требует пояснить дуализм современного российского календаря, чтобы устранить диссонанс. Китайцам известно, что русские празднуют новый год дважды — по Григорианскому и Юлианскому календарям. Исследуемые стихотворения были созданы до реформы календаря 1918 г. в России. Согласно старому календарю, отстающему на тринадцать дней, вторая половина февраля приходилась на начало марта — первого весеннего месяца.

На этапе работы с текстом характеризуется лексический уровень стихотворения, определяется их функциональная нагрузка. Пошаговая работа осуществляется по следующей схеме: 1. Восприятие стихотворения на слух. Прочитать стихотворение — значит принять участие в поэтическом слове, оценить нераздельности его звучания и смысла. 2. Восприятие стихотворения со зрительной опорой. Преподаватель читает, делая паузы после каждой поэтической строки, в которые учащиеся интонируют фразу и затем произносят вслух с различной экспрессивной окраской. 3. Преподаватель читает стихотворение и объясняет незнакомые слова. 4. Составление словаря, отражающего лексический фон каждого стихотворения. 5. Выполнение заданий, упражнений, поиск ответов на поставленные вопросы.

Проиллюстрируем данный этап работы примерами из нашей разработки.

Задание 1. Определите, какие лирические образы строятся на соединении звуковых и цветовых впечатлений? Подтвердите ответ цитатами из стихотворений.

В стихотворении Брюсова присутствуют визуальные, слуховые, тактильные: *светлая прохлада; нежно-жемчужные дали; тихо пришли в равновесье; в сладком бесстрастии снят; плывущая песня*. В стихотворении Пастернака фоном выступает весенний пейзаж, характерный для России в самом начале весны. Звуковые впечатления передаются словосочетаниями *грохочущая слякоть* (ощущения человека, глядящего на улицу из окна комнаты, где тает снег, шумят ручьи), *ветер криками изрыт* (пронзительные крики грачиной стаи), *благовест* (колокольный звон во время Великого поста); зрительные впечатления — *обугленные груши грачей* (грачи похожи на груши, которые стали черными, как уголь), *проталины чернеют* (вытаявшая из-под снега земля).

Задание 2. Какую смысловую нагрузку несет первая строка в стихотворении Пастернака: *Достать чернил и плакать!?* Смысл стихотворения связан с темой творчества, так как упоминаются *чернила, писать, вернее слагаются стихи*. Вывод: Пастернак писал стихотворение о феврале, но сочинил стихи о весне. Весной пробуждается природа, в душе поэта пробуждается желание заниматься творчеством.

На заключительном (послетекстовом) этапе работы целесообразно повторить и обобщить содержание поэтических текстов. Обучающиеся делают вывод о том, как русские поэты изображают мир природы и человека. Так, весна у Брюсова представлена как *миг между светом и тенью*; у Пастернака — *грохочущая слякоть*. Формула сюжета — встреча человека с природным явлением: единичный объект у Брюсова (*песня, плывущая со мной*), у Пастернака — панорама весны в городе (*перенестись туда, где ливень еще шумней*). Пейзаж отражает мысли и представления поэта о жизни человека. Примечательно, что стихотворение Брюсова характеризуется балансом чувств (*печали в саркофаге в сладком бесстрастии*). Пастернак в эмоционально заявляет свое желание сочинять стихи (*писать о феврале навзрыд*). Необходимо проследить авторский способ подачи лирической ситуации. Бунин лишь фиксирует происходящее в природе (*свежей прохладой веет в лицо мне февраль*). Пастернак прибегает к кольцевой композиции. В первой строфе читатель узнает о намерении поэта, *писать о феврале навзрыд*, а в финальной строфе — *слагаются стихи навзрыд*. Стоит обратить внимание студентов на данные выражения, которые представляют собой отступление от нормы «плакать навзрыд» [11]. Введение в текст окказиональных единиц акцентирует бескомпромиссную решительность поэта заниматься стихотворчеством.

Целесообразно применять такие виды работы с текстом, как построить ассоциативную цепочку на слово-стимул «февраль»; кратко пересказать стихотворения посредством назывных предложений; поделиться впечатлениями о прочитанном; обсудить, в чем состоит принципиальное отличие «Февраля» Пастернака от «Февраля» Брюсова? Возможный вариант ответа. Признаки ранней весны, доступные взгляду Пастернака в феврале, рождают в его душе грусть, которая вдохновляет на творчество: *Достать чернил и плакать. / Писать о феврале навзрыд*. Восприятие

весны Брюсовым — спокойное: *Весь подчиняюсь движенью / Песни, плывущей со мной*. У Брюсова февраль — время равновесия в природе и душе человека. Февраль у Пастернака носит иной характер: переход из зимней сказки в весенний период характеризуется трудными условиями (*грохочущая слякоть*), душевными страданиями (*писать о феврале навзрыд*). При моделировании речевого общения на занятии предлагается ответить на следующий вопрос: чем вдохновлялись поэты на создание лирического шедевра? Из ниже приведенных утверждений следует выбрать то, с которым учащийся согласен. («Русская природа ранней весной»; «Любовь; желание прославиться; стремление к материальной выгоде»). Сопоставительный анализ стихотворений показал, что февраль у Брюсова — *день меж зимой и весной*, февраль Пастернака — эквивалент весны (*тысячи грачей сорвутся в лужи и обрушат сухую грусть на дно очей*). Вызванные весной процессы обновления в природе резонируют душевной муке лирического героя.

Отдельно стоит проянить орнитологический код в стихотворении Пастернака. В сознании русского народа приход весны связан с конкретной датой — 17 марта, «Герасим Грачевник грачей пригнал» [4: 644]. Наступление весны в России совпадало с прилетом грачей: «Грач на горе — так и весна на дворе», «Увидел грача — весну встречай». Поведение грачей предсказывало характер весны: *Коли грачи прямо на старые гнезда летят — весна будет дружная, полая вода сбежит вся разом* [5]. Выявленные различия обусловлены культурно-эстетическими пристрастиями поэтов.

Послетекстовые задания обобщающего характера расширяют литературный кругозор и культурную эрудицию студентов. Предлагается обсудить вопрос, почему стихотворением «Февраль» Пастернак открывал поэтические сборники. Из приведенных ниже утверждений можно выбрать подходящий вариант, по мнению студента: 1) основанием стала дата рождения Пастернака (10 февраля 1891 г. н. ст.); 2) Пастернаку на момент создания им «Февраля», вероятно, было известно стихотворение «Февраль» Брюсова, датированного 31 января 1907 г., и он вступил в поэтический диалог с современником.

Значимым условием успешной коммуникации является познавательная мотивация. На любом этапе работы с текстом допускается выход за пределы лингвистического анализа в репертуар музыкальных средств или сферу истолкования изобразительной наглядности, как, например, в поиске ответа на вопрос, с какой картиной русских художников ассоциируются изучаемые тексты. Из беседы со студентами узнаем, что стихотворение Брюсова соответствует картине Грабаря «Февральская лазурь», связанная с *прохладой*, свежестью, светом и тенью. Стихотворение Пастернака соотносится с картиной Саврасова «Грачи прилетели». Определяющей подсказкой послужила лексема *грачи*, форма которых действительно, напоминает груши, а темный цвет птиц — уголь. Компаративная метафора *грачи, как обугленные груши*, созданная поэтом, наглядно воплощена на картине художника. Применение произведений искусства создает почву для лучшего понимания, располагает к искренности и сопереживанию, побуждает к диалогу.

Таким образом, фрагментарно представленная методическая разработка составляющая содержание аудиторного занятия, направлена на приобретение студентами лексических навыков, реализацию их знаний и умений в ситуации общения. Основная часть заданий построена по принципу восприятия информации и обсуждения,

714 | направленного на активизацию речемыслительной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение, поиск цитат etc). Предпочтение отдается поэтическому тексту ввиду его небольшого объема и яркой образности, что позволяет использовать его при изучении различных тем, усиливая литературоведческий и культуроведческий аспекты в преподавании РКИ.

Литература

1. Бакулина М. С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие // Вестник Красноярского университета им. В. П. Астафьева. — 2011. — № 1. — С. 168–173.
2. Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. — Вып. IV. Концептуализация мира в языке. — М.: ИЯ РАН; Тамбов: им. Г. Р. Державина, 2009. — С. 25–78.
3. Брюсов В. Я. Февраль // Стихотворения. — М.: Детская литература, 1971. — 192 с.
4. Даль В. И. Пословицы русского народа. — М.: Астрель: АСТ, 2000. — 752 с.
5. День Герасима Грачевника. — URL: <https://www.calend.ru/holidays/0/0/2684/> (дата обращения: 30.06.2023).
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
7. Гаспаров М. Л. Избранные статьи. — URL: <https://coollib.com/b/260632-mihail-leonovich-gasparov-izbrannyye-stati/read> (дата обращения: 18.06.2023).
8. Жолковский А. К. Об инфинитивной поэзии // Русская инфинитивная поэзия XVIII–XX веков. Антология / сост., вступ. ст. и примеч. А. К. Жолковского. — М.: Новое литературное обозрение, 2020. — С. 5–52.
9. Пастернак Б. Л. Февраль. Достать чернил и плакать. — URL: <https://www.culture.ru/poems/14047/fevral-dostat-chernil-i-plakat> (дата обращения: 29.06.2023).
10. Разумкова Н. В. Моделирование ситуации речевого общения на занятиях по русскому языку как иностранному // Научный диалог. — № 7. — 2015. — С. 48–62.
11. Современный толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. 2000. — URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: 30.06.2023).

Razumkova N. V.

Oufu Normal University

RUSSIAN LITERARY TEXT AS A LINGUODIDACTIC RESOURCE (from work experience)

Abstract: The possibilities of using poetic text as methodological tool aimed at developing and improving the communicative and speech skills of students are considered. The relevance of the work is due to the search for new technologies in the system of training Russian as a foreign language. The description of perception and analysis of the text as well methods for measuring the level of reader reception are illustrated by examples from the author's methodological development in the form of questions, tasks, exercises, the purpose of which is stimulate speech-thinking activity in a foreign audience.

Keywords: Integrative approach, linguodidactics, speech-thinking activity, Russian as a foreign language.

СИМВОЛИЧЕСКАЯ РОЛЬ ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МИХАИЛА АФАНАСЬЕВИЧА БУЛГАКОВА

Аннотация: символическая роль цвета в произведениях Михаила Афанасьевича Булгакова является важной частью авторского стиля и помогает глубже раскрыть смысл его произведений. Цветовые образы в его творчестве несут символическую нагрузку, подчеркивая мистические, философские и социальные мотивы. В романе «Мастер и Маргарита» Булгаков активно использует цветовые символы для создания эмоционального фона и характеристики персонажей. Так, черный цвет традиционно ассоциируется с Воландом и его свитой, подчеркивая их мистическую природу, но в то же время оттеняя их роль как носителей справедливости. Белый цвет нередко ассоциируется с чистотой, надеждой и истиной, как, например, в образе Понтия Пилата, одетого в белый плащ с кровавым подбоем, что символизирует внутренний конфликт между долгом и совестью. Красный цвет — символ страсти, жертвы и судьбы — часто встречается в сценах, связанных с Маргаритой и Иешуа. Таким образом, Булгаков использует цвет не только как эстетический элемент, но и как значимый художественный прием, раскрывающий характеры героев, мотивы их поступков и основную философскую проблематику произведения.

Ключевые слова: Булгаков, символика цвета, «Мастер и Маргарита», добро и зло, духовность, человеческая природа.

Цвет как художественный прием играет важную роль в литературе, помогая автору передавать эмоции, создавать атмосферу и придавать дополнительное значение образам. Михаил Афанасьевич Булгаков — один из тех писателей, чьи произведения насыщены символикой цвета. В его романах и повестях цветовые образы не только создают визуальный эффект, но и подчеркивают философскую и мистическую составляющую произведений.

В этом тезисе мы рассмотрим, как Булгаков использует цветовую палитру в романе «Мастер и Маргарита» и других произведениях, а также какое значение он придает различным оттенкам в своем художественном мире.

Символика цвета в романе «Мастер и Маргарита». Черный цвет: мистицизм и справедливость. Черный цвет в произведении традиционно ассоциируется с Воландом и его свитой. Воланд появляется в Москве в черном плаще и черном цилиндре, что сразу наделяет его демоническими чертами. Его приближенные — Коровьев и Бегемот — также облачены в темные одежды. Однако черный цвет у Булгакова — это не просто цвет зла. Он также символизирует тайну, высшую справедливость и неизбежность судьбы. Воланд — не абсолютное зло, а скорее носитель равновесия, который восстанавливает справедливость там, где она нарушена.

Белый цвет: истина и внутренний конфликт. Белый цвет в мире Булгакова ассоциируется с чистотой, истиной, а иногда и с жертвенностью. Самый яркий пример — Понтий Пилат, облаченный в белый плащ с кровавым подбоем. Этот образ передает внутренний конфликт героя: с одной стороны, он является символом власти и закона, с другой — осознает свою несправедливость по отношению к Иешуа. Белый цвет у Булгакова нередко соприкасается с трагедией, поскольку чистота героев часто оказывается несовместимой с реальностью окружающего мира.

Красный цвет: страсть, кровь и жертва. Красный цвет в романе символизирует страсть, судьбу и расплату. Этот оттенок можно увидеть в сценах с Маргаритой, особенно когда она становится ведьмой. Ее губы и ногти окрашены в алый цвет, что подчеркивает ее преобразование, страсть и решимость спасти Мастера. Красный цвет также связан с насилием и кровью — например, в сценах казни Иешуа и пыток Мастера в психиатрической клинике.

Желтый цвет: тревога и предательство. Булгаков использует желтый цвет для передачи тревожной атмосферы и символики предательства. Так, желтый свет фонарей, описанный в сценах с Берлиозом и Иваном Бездомным, предвещает трагические события. В психиатрической больнице стены тоже желтого цвета, что подчеркивает безысходность и иллюзорность происходящего. В русской литературе желтый цвет часто ассоциируется с изменой (например, желтые дома у Достоевского), и у Булгакова он приобретает схожий смысл.

Цветовая палитра в других произведениях Булгакова. В повести «Собачье сердце» цвет также играет важную роль. Шариков носит грязный темный костюм, что символизирует его низкое происхождение и примитивную сущность. В отличие от него, профессор Преображенский окружен теплыми и благородными цветами — его кабинет освещает мягкий свет, а его одежда символизирует научные знания и интеллигентность.

Михаил Булгаков мастерски использует цветовую палитру, придавая ей глубокий смысл. В его произведениях цвета не просто создают визуальный образ, но становятся инструментом художественного выражения, подчеркивая ключевые идеи и философские мотивы. Черный цвет у него связан не столько с абсолютным злом, сколько с высшей справедливостью. Белый символизирует истину, но часто оказывается омраченным трагедией. Красный передает страсть и судьбу, а желтый намекает на тревогу и предательство. Таким образом, цвет у Булгакова становится неотъемлемой частью его художественного мира, помогая глубже понять характеры героев и скрытые смыслы произведений.

Литература

1. Аверинцев С. С. Булгаков: тайна творчества. — М.: Искусство, 1990.
2. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. — М.: Гослитиздат, 1967.
3. Гусев С. Н. Философские и эстетические аспекты символизма Булгакова. — М.: Наука, 2004.
4. Кузнецова Е. В. Символизм цвета в литературе: от Пушкина до Булгакова. — Нижний Новгород: ННГУ, 2008.
5. Ковалев В. В. Мир цвета в литературном творчестве Булгакова. — СПб.: РГТУ, 2005.

6. Кузнецова Е. В. Символизм цвета в литературе: от Пушкина до Булгакова. — Нижний Новгород: ННГУ, 2008.
7. Лосев А. Ф. Эстетика, символика и структура произведений Булгакова. — М.: МГУ, 1991.
8. Садовничий А. В. Проблема добра и зла в романах Булгакова. — Казань: Казанский университет, 2006.
9. Шенгели Т. А. Символика цвета в русской литературе: Булгаков и его современники. — СПб.: Норинт, 2003.

Rakhmatova F. S.

Bukhara State Pedagogical University

THE SYMBOLIC ROLE OF COLOR IN THE ARTISTIC WORLD OF M. A. BULGAKOV'S WORKS

Abstract: “The symbolic role of color in the artistic world” in the works of Mikhail Afanasyevich Bulgakov is an important part of the author’s style and helps to further reveal the meaning of his works. Color images in his work carry a symbolic meaning, emphasizing mystical, philosophical and social motives. In the novel “The Master and Margarita” Bulgakov actively uses color symbols to create an emotional background and characterize the characters. Thus, the color black is traditionally associated with Woland and his retinue, emphasizing their mystical nature, but at the same time highlighting their role as bearers of justice. The color white is often associated with purity, hope and truth, as in the image of Pontius Pilate, wearing a white cloak lined with blood, symbolizing the internal conflict between duty and conscience. The color red — a symbol of passion, sacrifice and fate — is often found in scenes associated with Margarita and Yeshua. Thus, Bulgakov uses color not only as an aesthetic element, but also as a significant artistic device that reveals the characters of the characters, the motives of their actions and the main philosophical issues of the work.

Keywords: Bulgakov, color symbolism, The Master and Margarita, good and evil, spirituality, human nature.

РАБОТА С ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация: в статье представлен вариант работы над формированием терминологического аппарата, необходимого для формирования профессиональной коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов. Описан алгоритм работы с терминами, который предполагает многоаспектный подход.

Ключевые слова: термин, коммуникативная компетенция, алгоритм работы с термином, прикладные программы.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) направлено на формирование коммуникативной компетенции, которая позволяет «решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни» [1: 98].

Иностранные студенты, поступающие в российские вузы, далеко не всегда владеют русским языком на уровне, достаточном для его применения в учебной коммуникации, которая предполагает «интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения» [2].

Условием успешности учебной коммуникации является грамотно организованная совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на достижение определенного образовательного результата. Фундаментом взаимодействия в учебной сфере является язык, поскольку вербальный знак позволяет точнее транслировать и декодировать информацию.

Развитие коммуникативной компетенции — один из важнейших аспектов профильной подготовки иностранных студентов в современном вузе, поскольку овладение лингвистической и литературоведческой специальной лексикой необходимо для успешного восприятия лекционных курсов, «для работы с научными текстами филологической направленности» [6: 130].

Язык специальности включает систему терминов той или иной профессиональной сферы, специфическую фразеологию и коммуникативные сценарии, демонстрирующие особенности выбора и употребления терминов.

Работа с терминологической лексикой направлена на формирование навыка словесного выражения; обобщение и конкретизацию, необходимые для формулирования термина, оперирования специальной лексикой; обучение речевому поведению в ситуациях «как задать вопрос и объяснить значение слов, понятий, терминов», «как описать предмет, если забыл, как он называется» и др.; подготовку обучающихся к восприятию материала лекционных, практических курсов по теории и практике изучаемого (русского как иностранного) языка; формирование навыка

использования терминов в письменных текстах научного стиля (статьи, ВКР, магистерские диссертации).

Термины для иностранца, изучающего язык специальности, выступают в роли лексических маркеров, которые облегчают восприятие научного и учебного текста, становятся смысловыми ориентирами. Следовательно, студенты-иностранцы должны не только знать их, но и уметь находить в тексте, понимать на слух, использовать в учебной коммуникации.

На наш взгляд, успешность работы по формированию терминологического аппарата определяется четким алгоритмом работы, который предполагает следующие этапы: отбор терминов; семантизация; подбор синонимов (по возможности); составление словообразовательных гнезд; структура термина; модели употребления.

Для каждого из этапов может быть определена основная задача. Так на этапе отбора на основании знаний о специфике термина как лексической единицы происходит его выделение из текста, предъявляемого в печатном или аудиоформатах. На данном этапе формируются навыки опознавания термина в тексте, в частности, на основании внешнего облика (присутствие в структуре особых морфем).

На этапе семантизации чаще всего используются словари, поскольку необходимо представить точное значение. В связи с этим следует серьезно подойти к выбору используемого словаря. Чаще всего китайские студенты на занятиях пользуются электронными словарями общего типа, однако «в русско-китайских словарях специальная научная терминология слабо представлена, часто встречаются ошибки в переводе профессиональной терминологии» [3]. Этап семантизации позволяет развивать навыки работы с русскими словарями, речевые навыки, например: формулирование значения по образцу словарной дефиниции.

Путем подбора синонимичных терминов происходит актуализация уже изученных единиц, а также устанавливаются связи различного уровня между изучаемыми терминами (общенаучные/лингвистические; термины фонетики, морфологии, лексики и др.; установление гипо-гиперонимических отношений).

Составление гнезд позволяет установить отношения словообразовательной производности между словами, что способствует прояснению их значения, ведет к пониманию продуктивных для терминосистемы современного русского языка словообразовательных моделей.

Вопрос о структуре имеет большое значение для понимания специфики семантики термина: метафоричность значения, лексическая связанность компонентов.

Демонстрация моделей употребления (через прямое предъявление или через наблюдение за использованием термина в научном тексте) необходима для снятия трудностей при использовании термина в собственной речи и предотвращения ошибок.

При организации работы с терминами необходимо учесть ряд педагогических условий, среди которых особенно важным нам представляется «учет стилей учебно-познавательной деятельности иностранных студентов, а также этнопсихологических особенностей учащихся» [7: 48].

При обучении китайских студентов следует учитывать, что во многом их учебные стратегии и коммуникативное поведение в академической сфере определяются спецификой педагогических приемов, применяемых при обучении иностранным

720 языкам в Китае. К числу таких приемов исследователи относят зрительную модальность (опора на текст, письменная фиксация и т. д.), образное ассоциирование, ситуативную догадку, тяготение к использованию переводного метода, большой объем тренировки, заучивание, синтез, сравнение для установления тождества, конкретизация, сопоставление своего действия с образцом, дедуктивное рассуждение, повторение и контроль [2: 39].

Учитывая указанные особенности студентов из Китая, при изучении терминов представляется эффективным способ визуализации посредством ресурса для моделирования облака слов (например: Wordcloud.online; Wordclouds.com; WordArt). На основе облака слов работа с терминами может быть организована по-разному: из научного текста выбираются термины, которые необходимо включить в облако слов, дополнив уже известными терминами из той же области знания/имеющими подобную структуру; термины из облака слов нужно найти в тексте.

Для отбора терминов можно использовать прикладные программы, в частности: TextInspector, Текстометр, Text-tool.ru (<https://textinspector.com>; <https://textometr.ru>; https://text-tool.ru/text_complexity.php). Указанные программы позволяют оценить доступность содержания текста на основании дескриптивных, количественных и лексических параметров, индекса читабельности текста. Еще один параметр оценки связан с анализом терминов и их соотносительностью с определенной предметной областью.

При оценке учебных текстов с использованием указанных программ необходимо учитывать, что выделение терминов ведется без учета семантики в контексте. Так, например, по результатам оценки в программе учебного текста из пособия для иностранных студентов «Готовимся к будущей профессии. Филологический модуль: лингвистика» [8] было проведено следующее распределение терминов по областям знания:

Лингвистические термины: звук, речь, слово, значение;

Естественно-научные термины: рот, пот;

Математические термины: значение, форма;

Термины информатики: функция, образ;

Термины изобразительного искусства: форма, образ;

Термины физики: звук;

Термины музыки: звук.

Такие результаты также можно использовать в учебных целях, чтобы показать, что слово-термин может быть использовано в разных областях знания с разным значением.

На следующем этапе проводится семантизация термина. Учитывая специфику семантики термина как лексической единицы, необходимо дать точное и развернутое определение значения. Следует отметить, что переводные словари не всегда дают формулировку, отвечающую указанным критериям, поэтому использование переводного метода, привычного для студентов из Китая, не дает нужного результата. Кроме того, учебный потенциал такого метода также низкий. Эффективнее, на наш взгляд, будет работа с русскими словарями. Применение русских толковых и терминологических словарей также развивает важные учебные навыки, значимые для будущей профессиональной деятельности переводчика.

Для фиксации результатов такой работы студенты ведут терминологический словарь. Ведение такого словаря способствует расширению запаса терминологической лексики; развитию умения работать со специальными словарями; развитию языковой догадки.

Данная форма работы прошла успешную апробацию в ходе выполнения студентами ВКР. В частности, председатель и члены ГАК отметили хорошее понимание терминов, умение их использовать при защите и ответе на вопросы.

Важным этапом работы является проверка сформированности навыка нахождения, понимания и использования термина. Для этого можно использовать различные упражнения: вставить в текст пропущенный термин, изменить его грамматическую форму, дополнить ряд составных терминов, сгруппировать термины по определенному признаку и др.

Работа над формированием терминологического аппарата имеет большое значение для развития профессиональной коммуникативной компетенции. Успешность ее определяется применением определенных алгоритмов работы, основанных на многоаспектном подходе, а также системностью.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бобрышева И. Е. Модель коррекции заданий и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности // Русский язык за рубежом. — 2004. — № 1. — С. 38–48.
3. Ван Ч. Взаимосвязанное обучение профессиональной терминологии на русском языке китайских филологов-русистов // Человек, экономика, общество: грани взаимодействия: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 декабря 2019 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. [Электронный ресурс]. — URL: <https://apni.ru/article/175-vzaimosvyazannoe-obuchenie-professionalnoj> (дата обращения: 13.04.2025).
4. Гимранова Т., Колосова Е. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции будущего иностранного специалиста (из опыта работы со студентами-лингвистами) // Филология и культура. *Philology and Culture*. — 2024. — № 3 (77). — С. 305–313.
5. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. — СПб.: Каро, 2018. — 172 с.
6. Романова Т. Н., Федорова Н. А., Евдокимова О. К. Лингвокультурологический аспект изучения лексики в профессиональной подготовке иностранных студентов — будущих специалистов по русской филологии // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2023. — № 2 (119). — С. 127–134.
7. Чуваева К. М., Сурыгин А. И. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. — 2014. — № 1 (191). — С. 44–58.
8. Юшина Н. А. Готовимся к будущей профессии. Филологический модуль: лингвистика: учебное пособие. — 2-е изд. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2024. — 64 с.

**WORKING WITH TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN THE ASPECT
OF SPECIALIZED TRAINING OF FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS**

Abstract: The article presents a variant of work on the formation of the terminological apparatus necessary for the formation of professional communicative competence of foreign students-philologists. The algorithm of working with terms, which assumes a multi-aspect approach, is described.

Keywords: term, communicative competence, algorithm of working with a term, application programs.

ИЗУЧЕНИЕ ОРНАМЕНТОВ В ЖЕНСКИХ ОДЕЖДАХ ИРАНА И РОССИИ НА ФОНЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ МИФОВ

Аннотация: данная статья посвящена изучению орнаментальных символов в традиционной женской одежде Ирана и России через призму литературных мифов. В Иране традиционные узоры включают растительные, геометрические и исламские мотивы, корни которых уходят в персидскую миниатюру, древние мифы и исламские традиции, символизируя гармонию и духовное совершенство. В России женская народная одежда также наполнена древними символами, выражающими идеи защиты, плодородия и семейного благополучия, которые находят отражение в фольклоре, классической литературе и этнографических источниках.

Сравнительное исследование этих орнаментов на основе литературных текстов способствует более глубокому пониманию культурных кодов обоих народов, выявлению сходств и различий в восприятии женского образа, а также прослеживанию влияния традиционных мотивов на современную моду и искусство. Результаты исследования показывают, что географические, исторические и литературные факторы сыграли значительную роль в формировании данных орнаментальных традиций.

Ключевые слова: орнамент вышивки, русские символики, иранские символики, одежда.

Орнаменты, используемые в женских одеждах, являются важной частью культурного наследия народов, отражают их традиции, мировоззрение и эстетические предпочтения. В Иране и России орнаментальная символика в женском костюме складывалась веками, находясь под влиянием религиозных, исторических и природных факторов. Особый интерес представляет анализ этих узоров через призму литературы, которая не только фиксировала традиционные мотивы, но и придавала им символическое значение [3: 75].

В иранской культуре женский костюм наполнен знаками, связанными с древними мифами, персидской миниатюрой и исламскими традициями. Орнаменты часто включают растительные и геометрические мотивы, символизирующие гармонию и духовное совершенство. В русской женской одежде также присутствуют древние символы, передававшие идеи защиты, плодородия и семейного благополучия. Они находят отражение в фольклоре, произведениях классической литературы и этнографических описаниях [3: 75].

Узоры и символы в женской одежде Ирана и России формировались под влиянием территориальных особенностей и литературных традиций, отражая богатство культурного наследия обоих народов.

Национальную русскую женскую одежду условно можно разделить на следующие группы по декоративному оформлению и конструктивным особенностям:

Нагрудная одежда — включает рубахи, блузы, кофты, которые украшаются вышивкой, кружевом, аппликацией.

Поясная одежда — юбки, сарафаны, штаны, часто дополняемые вышивкой, тесьмой, орнаментами.

Плечевая одежда — кафтаны, камзолы, халаты, которые могут быть богато украшены вышивкой, золотыми шитьем, меховой отлейкой.

Головные уборы — кокошники, платки, чепцы, тюрбетейки, которые также оформляются узорами, бисером, перьями, драгоценными камнями.

Верхняя одежда — шубы, тулупы, накидки, имеющие меховую или тканевую отделку, вышивку, аппликацию.

Обувь и аксессуары — сапоги, лапти, пояса, сумки, украшаемые резьбой.

Иранская национальная женская одежда отличается богатством декоративного оформления и разнообразием конструктивных особенностей в зависимости от региона, этнической принадлежности и социального статуса. Условно ее можно разделить на следующие группы:

Нагрудная одежда — включает курта, блузы, туники, которые украшаются вышивкой, кружевом, золотым шитьем, бисером и зеркальной мозаикой (особенно в южных регионах).

Поясная одежда — включает широкие юбки (шали, терме), шаровары (тумбан), которые могут быть однотонными или украшенными сложными орнаментами, золотыми нитями, цветочной вышивкой.

Плечевая одежда — включает чадор, манти, кафтаны, традиционно выполненные из дорогих тканей, иногда с ажурными узорами, кружевной отделкой или национальным орнаментом.

Головные уборы — представлены румали (платки), тюрбаны, головные повязки, часто декорированные бисером, вышивкой или золотыми нитями. В некоторых регионах женщины носят маски (борка), особенно на юге страны.

Верхняя одежда — включает абая, ропуш, камзолы, которые могут быть богато украшены орнаментом, вышивкой, меховой или отделкой тесьмой.

Обувь и аксессуары — включает традиционные кожаные туфли (гиве), пояса, расшитые сумки, ювелирные украшения, выполненные в традиционном стиле с национальными мотивами.

В Иране разнообразие природных ландшафтов и климатических зон способствовало развитию региональных стилей в орнаментике. Например, в ковроткачестве центральных иранских регионов преобладают геометрические узоры, символизирующие гармонию и бесконечность, тогда как в прикаспийских областях популярны растительные мотивы, отражающие плодородие и изобилие.

В России орнаментальные традиции также варьируются в зависимости от региона. В северных областях преобладают геометрические узоры, такие как ромбы и кресты, символизирующие защиту и связь с предками. В центральных и южных регионах распространены растительные мотивы, включая изображения цветов и листьев, олицетворяющие жизненную силу и красоту природы.

Литература Ирана богата поэтическими произведениями, в которых описываются изысканные узоры на одежде и тканях. Поэты, такие как Хафиз и Саади, воспевали красоту орнаментов, сравнивая их с природными явлениями и человеческими чувствами. Эти литературные образы вдохновляли мастеров на создание сложных и символических узоров, отражающих духовные и эстетические идеалы.

В русской литературе народные орнаменты часто упоминаются в сказках, былинах и песнях. Они не только украшали одежду, но и несли в себе обереговую

функцию, защищая владельца от злых сил. Литературные произведения способствовали сохранению и передаче этих традиций из поколения в поколение, подчеркивая их значимость в культурной идентичности народа.

Изображение склоненного кипариса (знак смирения) является символом Ирана и иранцев. *«buteh-jaqeh»* (*«ботте джаке»*) всегда играл важную роль в истории традиционных искусств и играл большую роль в украшении различных изделий ручной работы, особенно тканей, ковров и паласов, керамической плитки, ткачества шалей, текстиля, хатамов, таширов, термехов различных размеров и форм [5: 105].

Кипарис был символическим деревом в Древнем Иране и имел духовное значение. Кажется, что слово *«buteh-jaqeh»* является интерпретацией этого древнего понятия. Это предположение усиливается, когда понятие кипариса продолжается в классической персидской литературе, а слово *«buteh»* (*куст*) используется для обозначения этого персонажа (*Джакех означает перо*). В персидской литературе кипарис является символом свободы и самоуважения [4: 90].

Этот красивый символ является главным орнаментом в одежде мужчин, женщин и даже иранских царей. Эти мотивы были нашиты на ткани и одежду золотыми и цветными нитями.

С точки зрения древних людей, солнце, помимо того, что было неоспоримым фактором роста и процветания сельского хозяйства и формирования жизни на Земле, было также главным фактором формирования и создания порядка в мире и в жизни людей.

Все системы отсчета времени и циклы жизни человека, животных и растений на Земле определялись и осмысливались на основе суточного и годового движения солнца [5: 4].

В период Сефевидов сцены охоты, фигуры животных и растительные мотивы изображались в реалистичных и абстрактных формах. Иранские образы из поэзии и литературы, такие как райские сады и ангелы, деревья и птицы, были вытканы на тканях [6: 88].

Русский народный костюм формировался на протяжении веков, под непосредственным воздействием культурно-исторических, географических, природных, экономических факторов [1; 1]. Одежда содержала множество смысловых уровней, соответствовавших основным видам жизнедеятельности человека [1; 2]. Любой декор на одежде и предметах бытового убранства был полон глубочайшего духовного смысла. Знакам и символам орнаментики отводилось строго определенное место, и приписывался связный набор значений [1; 4].

Роженица изначально являлась женским символом. Он обращается к нескольким древним богиням Роженицам, спутницам бога Рода. Роженицы отвечали за женское начало всего сущего, олицетворяли животворящие силы природы и таинство рождения. Удивительное телесное обновление способны были подарить Роженицы женщине. Обрести девичью фигуру, стройность и физическую красоту помогают Богини Роженицы [2: 134].

В украшении русского народного костюма присутствуют также символы магических птиц и животных, символы воды, огня, воздуха, женского и мужского начал и их союза [1: 8].

Известно, что это исконное древнее изображение солнца, которое повсеместно встречается в старинных русских вышивках, еще более часто в украшениях изб, бытовых и культовых предметах наших предков. Знак свастики изначально несет в себе глубокую светлую магическую силу. В разных вариациях он может выступать в качестве оберега, лекаря или знака мудрости.

В этом исследовании мы обнаружили много сходств в орнаментах иранской и русской женской одежды. Эти символы содержат корни зороастризма, такие как солнце, огонь и деревья, которые считаются очень священными как в иранской, так и в русской культуре. Вдохновленные своей культурой, поэзией и литературой, иранские и русские женщины украшали свою одежду узорами, как будто общаясь с внешним миром посредством узоров своей одежды.

Эти изображения демонстрируют богатство и разнообразие орнаментальных традиций, сформированных под влиянием территориальных и литературных факторов в Иране и России.

Литература

1. Валькевич С. И. Символика орнамента в русских народных костюмах // Научный журнал КубГА У. — 2013. — № 92. — С. 1–10.
2. Волопас Н. 50 древних славянских символов, заряженных на исполнение желания и достижение любых целей. — М.: Астрель, 2012. — 245 с.
3. Mohtavayi Sh. Studying the motifs used in textiles from the Achaemenid and Sasanian periods and comparing them with the motif elements of the Safavid period, *Iranological Studies*. — 2021. — V (7). — № 21 — pp. 70–92.
4. Pourkhaleghi Ch. M. The Tree of Life and Its Cultural and Symbolic Value in Beliefs. *Iranian Studies*. — 2001. Issue 1. pp. 89–126.
5. Talebpour, F. History of Fabrics and Textiles in Iran. Tehran: Sepid Press and Al-Zahra University. — 2013. — (S). P. 246.
6. Tavassoli, R. A Comparative Study of Safavid and Ottoman Textiles.” *Two Quarterly Journals of Islamic Art Studies*. — 2008. Volume 5. Issue 8. pp. 88–89.
7. Zakirin, M. Study of the Role of the Sun in Iranian Ceramics, *Journal of Fine Arts — Visual Arts*. — 2011. — № 27–41, pp. 7.

Vajihe Rezvani

Russian Language Department, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran

STUDYING ORNAMENTAL PATTERNS IN IRANIAN AND RUSSIAN WOMEN'S CLOTHES IN THE BACKGROUND OF LITERARY MYTHS

Abstract: This article is devoted to the study of ornamental symbols in traditional women's clothing in Iran and Russia through the prism of literary myths. Ornamental motifs used in women's clothing reflect the cultural identity, beliefs and values of societies. In Iran, traditional patterns include plant, geometric and Islamic motifs, the roots of which go back to Persian miniatures, ancient myths and Islamic traditions, symbolizing harmony and spiritual perfection. In Russia, women's folk clothing is also filled with ancient symbols expressing ideas of protection, fertility and family well-being, which are reflected in folklore, classical literature and ethnographic sources.

A comparative study of these ornaments based on literary texts contributes to a deeper understanding of the cultural codes of both peoples, identifying similarities and differences in the perception of the female image, as well as tracing the influence of traditional motifs on modern fashion and art. The results of the study show that geographical, historical and literary factors played a significant role in the formation of these ornamental traditions.

Keywords: embroidery ornament, Russian symbols, Iranian symbols, clothing.

ТРАНСФОРМАЦИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье на основе данных ассоциативного эксперимента проводится сопоставительный анализ концепта «семья» в языковом сознании российской студенческой молодежи в 2002 и 2024 годах, выявляется межпоколенческая интроэтническая специфика языкового сознания носителей русской культуры.

Ключевые слова: концепт, ассоциативный эксперимент, семья, ассоциация, языковое сознание, студенческая молодежь.

В условиях современной социально-политической и экономической ситуации, характеризующейся противостоянием России странам Запада, возрастает значимость понимания и осознания русскими (россиянами) себя как лингвокультурной общности (нации). Этому может способствовать проведение исследований языкового сознания, включающих как межкультурные сопоставительные анализы, так и изучение различных аспектов русского интраэтнического языкового сознания.

В настоящее время в российском обществе наблюдается конфликт поколений, который выходит за рамки традиционного расхождения во взглядах между «отцами» и «детьми» по вопросам, связанным с одеждой, прическами, модой и музыкальными предпочтениями. Этот конфликт охватывает более глубокие философские, мировоззренческие и духовные аспекты человеческой жизни, а также затрагивает фундаментальные взгляды на экономику, производство и материальные ценности.

Известный ученый в области нейронауки, психолингвистики и теории сознания, профессор Татьяна Черниговская в беседе с Владимиром Легойдой в передаче «Парсуна» на телеканале «Спас» отметила, что у современного поколения «детей» (подростки, старшие школьники, студенты) и поколения «отцов» (их родители, бабушки и дедушки) отсутствует общий культурный код. То есть цитаты из литературных произведений и крылатые выражения, широко известные и понятные «родителям», не вызывают эмоционального отклика и не рожают у «детей» тех ассоциаций, которые характерны для представителей старшего поколения. «Общий код исчез, ты шутишь — а они не понимают этой шутки, потому что нет ассоциации. Для каждого из нас: “мой дядя самых честных правил”, а для них нет. Какой дядя, каких правил?», — констатировала Т. В. Черниговская [9].

В процессе педагогической деятельности автор неоднократно сталкивалась с различием культурных кодов «детей» и «родителей». Однажды, стремясь привлечь внимание аудитории к основной теме занятия, автор использовала крылатое выражение «А сейчас вернемся к нашим баранам», подразумевая необходимость сосредоточиться на главном. Однако реакция студентов оказалась неожиданной:

728 | они восприняли это выражение как оскорбление и задали вопрос о причинах такого обращения. Студенты предположили, что под «баранами» имеется в виду их группа.

В другой раз, увидев в вузе студентку в пальто с меховым воротником ярко-голубого цвета, автор в шутливой форме спросила: «Это у вас мексиканский тушкан или шанхайский барс?» (отсыл к эпизоду из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», где обсуждался мех неизвестного происхождения). Студентка восприняла вопрос как комплимент и с гордостью ответила: «Да, я думаю что-то из них».

Различие культурных кодов двустороннее, оно проявляется и в отсутствии значимых ассоциаций у представителей среднего и старшего поколений на некоторые слова и выражения, широко известные современным подросткам и студенческой молодежи. На одном из занятий по английскому языку студентка заметила, что словосочетание *Awesome Arthur* (в переводе с английского «Потрясающий Артур») созвучно с *Moto-Moto*. Когда автор поинтересовалась у студентов, кто такой Мото-Мото, то вызвала их искреннее удивление, поскольку не знакома с персонажами американского мультипликационного фильма «Мадагаскар — 2».

Языковое сознание представляет собой многогранный объект исследования, который формируется под влиянием культурных факторов. По образному выражению Т. Н. Ушаковой, «сознание — это солнце человеческой психики, освещающее ее просторы и затаенные уголки. Язык — могучее строение (почти город), растущий на этих просторах в психике человека с самого раннего детства» [7: 10].

Изменения в обществе, перемены в жизни людей и трансформация системы ценностей отражаются в массовом и индивидуальном сознании. Представляется интересным проследить динамику языкового сознания представителей русскоговорящей студенческой молодежи в возрасте от 18 до 25 лет, которые родились и социализировались в современных российских условиях, в сравнении с их родителями в возрасте 40–47 лет. Эти изменения могут затронуть осознаваемые и неосознаваемые ценности, которые являются элементами этнического образа мира и ментальности.

Одним из методов выявления межпоколенческой специфики интроэтнического языкового сознания является сопоставление ассоциаций и ассоциативных полей, полученных в исследуемых возрастных группах в рамках проведения ассоциативного эксперимента. По мнению А. А. Леонтьева, «если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть “культурную” специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для общения семантические связи, которое имеет данное слово, его семантические “обертонны” — без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент» [3: 121].

Ассоциативный эксперимент представляет собой методику, в рамках которой испытуемому предъявляется слово-стимул и предлагается реагировать на него одним или несколькими словами, которые возникают у него в сознании сразу после восприятия стимула. Полученные в результате эксперимента слова называются ассоциациями, а совокупность всех ассоциаций, связанных с конкретным словом-стимулом, формирует ассоциативное поле этого слова.

Под ассоциацией в современной психологии понимается «закономерно возникающая связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отраженными в сознании индивида и закрепленными в его памяти» [1]. Ассоциации являются основной формой взаимосвязи не только между ощущениями и двигательными реакциями, но и между процессами восприятия, репрезентации, мышления, эмоциональной сферы и поведенческими актами. Таким образом, они обладают

универсальным характером. Само понятие «ассоциация» было предложено Аристотелем, отметившим, что причиной возникновения спонтанных образов является некая связь между психическими явлениями и действительностью [5: 4].

В целях научного исследования в 2024 году был проведен ассоциативный эксперимент с регистрацией цепи реакций, в котором приняли участие 50 носителей русского языка, относящихся к категории студенческой молодежи. Студенческая молодежь — это особая возрастная и социальная группа, которая охватывает период от 18 до 25 лет [8: 179]. Участникам эксперимента было предложено реагировать на слово-стимул «семья» таким количеством ответов, которое они смогут воспроизвести за одну минуту.

Аналогичный ассоциативный эксперимент проводился автором в 2002 году в рамках выполнения диссертационного исследования. В нем приняли участие 50 русских, английских и американских студентов в возрасте от 18 до 25 лет, соответственно, в 2024 году респондентам было от 40 до 47 лет [4].

Проанализировав результаты вышеупомянутых ассоциативных экспериментов, мы сможем выявить динамику изменений в языковом сознании носителей русского языка и культуры в восприятии концепта «семья» в течение 22 лет (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты ассоциативного эксперимента 2002 и 2024 гг.

Ассоциативные реакции, полученные в 2002 году (количество)	Ассоциативные реакции, полученные в 2024 году (количество)
любовь 18; дом 17; дети 15; ячейка общества 12; мама и папа 10; очаг 9; понимание, согласие 8; счастье, тепло, уважение 7; родители 6; муж и жена 5; взаимопонимание, поддержка 4; верность, крепкая, родственники, терпение, ‘семь я’ 3; близкие, большая, доброта, дружная, жена, защита, и школа, муж, семейное древо, уют 2; бабушка и дедушка, ‘бабушки, дедушки и внуки’, близость, брат, быт, взаимопомощь, внимание, все вместе, добро, домашний очаг, досуг вместе, дружба, единство, жертва, забота, клан, красота, кухня, ‘лучшее, что есть на свете’, мир, ‘муж — голова, жена — шея’, ‘муж и жена — одна сатана’, обед, общий быт, ‘один за всех, и все за одного’, одна, основа, ответственность, поколения, ‘полная поддержка друг друга и забота друг о друге’, род, родные, сад, секс, семейные узы, скандалы, совместные интересы, ‘союз двух любящих людей’, стол, цветы, целое, члены семьи, чувства 1	любовь 21; дом 15; мама 13; сестра(ы) 11; папа 10; брат(ья) 8; поддержка, счастье, уют 8; дети 7; забота, радость, тепло, уважение 5; доверие, родители, родные 4; бабушка, дедушка, понимание 3; близкие, взаимопонимание, комфорт, люди, отец, родня, теплота, улыбки 2; Барса, безопасность, Божий дар, верность, вкусная еда, всегда вместе, горе, группа людей, доброта, домашние обязательства, домашний уют, Доминик Торетто, дружба, желтый, жена, защита, команда, кот, лес, лето, мир, моя семья, ‘моя семья — моя крепость’, муж любимый, нарушенные обещания, общение, огород, очаг, пирожки, поездки, полный дом, принятие, природа, продолжение человечества, разочарование, ребенок, родное, родственники, родство, сад, семейные отношения, сеть магазинов, смех, смысл жизни, солнце, сплоченность, спокойствие, ‘там, где тепло’, трава, уборка, узы, ценности, ценность, ‘яблоко от яблони недалеко падает’, 7 я — 1

Концепт «семья» занимает центральное место в системе ценностных ориентиров человеческого поведения и является ключевым элементом психологии межличностных отношений. Под концептом в нашем исследовании понимается не *conceptus* (переводимый как ‘понятие’), а *conceptum* — ‘зародыш, зернышко’, из которого «произрастают в процессе коммуникации все эти содержательные формы его воплощения в действительности» [2: 81]. В. В. Колесов акцентирует внимание на том, что описание словарного материала через концепты представляет собой особую форму интерпретации слов. В этом контексте слово рассматривается как материальная основа концепта, включающая его содержательную форму, выраженную в виде образа, понятия и символа [2: 156]. Концепт, в свою очередь, существует в коллективном сознании и получает свое материальное воплощение в различных языковых формах. По мнению Ю. С. Степанова, концепты можно представить как своего рода «ячейку» этнокультурной среды в ментальном мире человека [6].

Полученные ассоциативные реакции в исследуемых группах демонстрируют как сходства, так и различия. И в 2002, и в 2024 году двумя самыми частотными ассоциациями у студентов были *любовь* и *дом*. Ассоциативная реакция *любовь* превалирует по количеству в 2024 году (21 реакция против 18 в 2002 году), а *дом*, наоборот, чаще назывался в 2002 году (17 раз против 15 в 2024 году).

В языковом сознании поколения «родителей» в 2002 году семья неразрывно связана с *детьми* (15 — здесь и далее количество полученных ассоциативных реакций) и *родителями* (6), *родственниками* (3), а также презентуется известной цитатой времен социализма «семья — *ячейка общества*» (12); семья — это *очаг* (9), она *крепкая* (3), *большая* (2) и *дружная* (2); семья ассоциируется со *счастьем* (7), *теплом* (7), *добротой* (2), *защитой* (2) и *уютом* (2), в ней царит *согласие* (8) и *взаимопонимание* (4); члены семьи оказывают друг другу *поддержку* (4), проявляют *уважение* (7) и *терпение* (3), хранят *верность* (3); семья включает *семь я* (3); сведения о ней закреплены в *семейном древе* (2). Среди ассоциативных реакций нашло свое отражение и название популярного в советское время журнала «Семья и школа» (2).

Интересно, что в 2002 году представление студентов о семье включает в себя оба компонента пар: *мама и папа* (10), *муж и жена* (5). К 2024 году количество неполных семей в России увеличилось, и в восприятии современной студенческой молодежи семья ассоциируется с одним из родителей: *мама* (13), *папа* (10), *отец* (2). Среди ассоциативных реакций упоминается большое количество наименований различных родственников: *сестра(ы)* (11), *брат(ья)* (8), *бабушка* (3), *дедушка* (3), *дети* (7), *родители* (4), *родные* (4), *близкие* (2), *родня* (2). В данном случае прослеживается переход к более вещественному и рациональному восприятию семьи, от абстрактных к материальным воплощениям.

К 2024 году лозунги времен социализма были забыты, и для представителей поколения «детей» семья уже не является ячейкой общества и очагом, однако все еще ассоциируется с *поддержкой* (8), *счастьем* (8), *заботой* (5), *радостью* (5), *теплом* (5), *уважением* (5), *доверием* (4), *пониманием* (3), *взаимопониманием* (2), *теплотой* (2) и *улыбками* (2). Обращает внимание увеличение частоты ассоциативной реакции *уют* (8 против 2 в 2022 году) и появление ассоциации *комфорт* (2).

В языковом сознании нынешних студентов семья находит материальное воплощение во *вкусной еде, домашнем уюте, пирожках, полном доме, людях, саде, огороде*, появлении *домашних обязанностей* и *уборки*, что свидетельствует о влиянии современной культуры массового потребления.

Для поколения «родителей» в 2002 году свойственно употребление различных описательных оборотов, эпитетов, пословиц и поговорок, касающихся семьи: *‘лучшее, что есть на свете’*; *‘муж — голова, жена — шея’*; *‘муж и жена — одна сатана’*; *‘один за всех, и все за одного’*; *‘полная поддержка друг друга и забота друг о друге’*; *‘союз двух любящих людей’*, *все вместе, досуг вместе*. У современных студентов в 2024 году подобных ассоциаций встречается меньше: *Божий дар, всегда вместе, ‘моя семья — моя крепость’, продолжение человечества, ‘там, где тепло’, ‘яблоко от яблони недалеко падает’*. Влияние массовой поп-культуры на молодежь нашло отражение и в содержательном наполнении концепта семья — среди ассоциативных реакций встречается название футбольной команды *Барса* (Барселона) и имя главного героя франшизы «Форсаж» *Доминика Торетто*, пропагандировавшего семейные ценности.

Проведенный анализ ассоциативных реакций российских студентов на слово-стимул «семья» в 2002 и 2024 гг. позволяет сделать вывод о том, что социально-экономические преобразования, произошедшие в России и мире за последние 22 года, находят отражение в языковом сознании носителей русского языка разных поколений, в том числе в образах сознания, соответствующих концептам русской культуры.

Процесс ассоциирования и возникающие в его ходе ассоциативные реакции, образующие концепт, представляют собой сложную и неоднородную когнитивную структуру, включающую многоступенчатую мыслительную деятельность. Исследование этих процессов позволяет выявить межпоколенческую специфику интро-этнического языкового сознания.

Литература

1. Ассоциация (психология) // Академик: сайт. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/84372> (дата обращения: 14.03.2025).
2. Колесов В. В. «Жизнь происходит от слова...». — СПб.: Златоуст, 1999. — 368 с.
3. Леонтьев А. А. «Словарь стереотипных ассоциаций русского языка», его теоретические основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев // Вопросы учебной лексикографии. — М., 1969. — С. 114–128.
4. Решке Н. А. Концепт «семья/family» в языковом сознании представителей русской, английской и американской лингвокультурных общностей // Общество и экономика постсоветского пространства. Международный сборник научных статей. — Липецк, 2014. — С. 140–143.
5. Сидоренко И. В. Ассоциативные тесты: экзистенциальная реминисценция. — М.: Диалог-МГУ, 2000. — 44 с.
6. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Академический проект, 2004. — 991 с.
7. Ушакова Т. Н. Эгореч по мотивам вербальной сети // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Сб. статей / Институт языкознания РАН. — Калуга: КГПУ, 2005. — С. 10–16.

- 732 | 8. Чапкович Ж. А., Ревякина В. И. Профессиональная социализация студентов в процессе физического воспитания: теория и практика // Вестник Томского государственного университета. — 2017. — № 420. — С. 179–183.
9. Черниговская Татьяна «Когда Бог создавал мир, играл Бах» // Журнал ФОМА: сайт. — URL: <https://foma.ru/kogda-bog-sozdaval-mir-igral-bah-tatjana-chernigovskaja.html> (дата обращения: 14.03.2025).

Reshke N.

*North-Caucasian institute, branch of the Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration*

TRANSFORMATION OF THE “FAMILY” CONCEPT IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF MODERN RUSSIAN STUDENT YOUTH

Abstract: Based on the data of the associative experiment, the author analyzes the concept of “family” in the linguistic consciousness of Russian students in 2002 and 2024, reveals the intergenerational intra-ethnic specificity of Russian linguistic consciousness.

Keywords: concept, associative experiment, family, association, linguistic consciousness, student youth.

ФУНКЦИИ СОЮЗОВ В ОПИСАНИИ ТОВАРА НА МАРКЕТПЛЕЙСАХ

Аннотация: в статье будут проанализированы союзы, соединяющие предикации, в конструкциях, оформляющих текстовое представление товара на маркетплейсах; будут обозначены функции этих союзов, а также регистровые характеристики соединяемых ими предикаций.

Ключевые слова: союзы, полипредикативные конструкции, описание, маркетплейс, коммуникативный регистр.

Карточка товара, размещенного на маркетплейсе, состоит из визуального представления товара (фото- и видеопредставление) и вербальной части, где указываются характеристики товара (размеры, состав, материал, цвет и т. п.) и дается его описание — необязательная на некоторых маркетплейсах составляющая карточки. Отзывы покупателей, если они есть, тоже относятся к карточке товара. Логично предположить, что визуальное представление товара показывает его репродуктивные, то есть наблюдаемые актуальные признаки [1], которые покупатель может увидеть (или услышать — например, при выборе аудиоустройств), как в офлайн-магазине. Другие каналы восприятия при знакомстве с товаром на маркетплейсе не задействованы: например, покупатель не может потрогать вещь. Таким образом, есть визуальное представление товара дает покупателю его репродуктивные признаки, то текстовая часть должна содержать то, что покупатель не видит, то есть признаки информативные [1]: состав, габариты, мощность, объем памяти и т. п.

При таком соотношении информативного и репродуктивного представления товара его текстовое описание действительно становится излишним для карточки: получив всю необходимую информацию о товаре, покупатель может не дойти до описания, приняв решение, исходя из характеристик и изображения. Однако, как правило, составители карточек товара не отказываются от этой части представления товара. В связи с этим интересным представляется выбор составителем карточки регистровой принадлежности языковых в этих описаниях. Требования к описаниям на маркетплейсах разные, но есть и общее правило — текст должен содержать ограниченное количество знаков (от 2000 до 5000 на разных площадках). При таком ограничении объема составитель должен исключить из текста те языковые средства, которые не помогают раскрыть его стратегию, т. е. убедить покупателя приобрести выбранный товар. Тема сама по себе объемная, в этой статье мы остановимся на роли союзов в формировании регистрового облика описания.

Союзы относятся к незначительным словам, которые связывают знаменательные. «Союз — это служебная часть речи, при помощи которой оформляется связь между частями сложного предложения, между отдельными предложениями в тексте, а также (это относится лишь к некоторым союзам) связь между словоформами в составе простого предложения. При помощи большинства союзов дифференцируется синтаксический вид связи — ее сочинительный или подчинительный характер.

734 | Оформляя связь, союз в то же время выполняет квалифицирующую функцию: он обозначает — с разной степенью конкретизации — отношения между соединяемыми предложениями или их членами» [3].

Таким образом, союзы могут соединять или однородные члены предложения, или части сложного предложения. Мы же будем рассматривать функции союзов, соединяющих предикации в пределах одного предложения, то есть в пределах отрезка от заглавной буквы до завершающего знака препинания [2]. Отметим, что несколько предикаций может быть и в пределах простого предложения, например: *‘Копта с длинными рукавами и ярким принтом’*. Наша задача — выяснить, какие союзы выбирает составитель описания и как соотносятся союзы с регистровой однородностью/неоднородностью предложения в составе описания товара.

Как уже указывалось, стратегия составителя карточки товара — убедить покупателя приобрести товар. Эту стратегию реализуют все части в карточке — от характеристики до отзыва. Поскольку в описании товара указываются и перечисляются его характеристики, то наиболее востребованным и регулярным оказывается отсутствие какого-либо союза. Автор описания просто перечисляет характеристики товара в пределах одного предложения: *Модель на шнуровке, с контрастной строчкой, с внешней стороны логотип бренда*. Предикации в таком случае могут быть как моно- (см. указанный пример), так и полирегистровыми: *Комфортный, подходит для повседневной носки даже летом, мягкий, не колет*. Автор может давать характеристики отдельными предложениями: *Однотонные женские футболки — идеальный базовый элемент гардероба. Изготовлены из 100 % натурального хлопка. Ткань плотная, приятная к телу*. Это полирегистровое описание, в котором сочетаются информативные и репродуктивные признаки товара.

Перечисление характеристик товара может быть представлено в предложениях с союзом *и*: *Ткань плотная и приятная к телу; Предназначена для потоковой струйной печати и является самой востребованной как среди профессиональных фотографов, так и среди любителей*. Основная функция союза *и* — соединять однородные элементы. Примеры, рассмотренные выше, показывают, что такое соединение возможно и без союза. Последние примеры позволяют отметить, что предикации, соединенные союзом *и*, остаются в пределах одного регистра — в нашем случае информативного (нужно прокомментировать, что синтаксема *плотная* может оставлять описание в репродуктивном регистре, если покупатель рассматривает вещь в магазине; онлайн-обзор не позволяет ему проверить плотность ткани). Ср. невозможность таких конструкций: **Кроссовки высокие и для бега; *Желтые и красивые шнурки; *Удлиненная и трендовая модель* (еще ср. возможность и регулярное появление таких предложений без союза: *Удлиненная трендовая модель* и т. п.) Таким образом, союз *и* соединяет монорегистровые предикации.

В пределах одного регистра оставляют предикации все союзы с основным соединительным значением: *также, не только... но и, как... так и*. Они появляются в текстах-описаниях нерегулярно, что можно объяснить экономией символов в тексте. Интересно, что такие двойные союзы появляются только в предложениях нерепродуктивного регистра: *Вы не только почувствуете мягкость ткани, но и сможете насладиться ее комфортом; Отстегивающаяся пуховая подкладка позволяет носить куртку как зимой, так и в межсезонье*.

Проанализированный материал позволяет сделать вывод о том, что в описаниях товаров на маркетплейсах востребованы конструкции без сочинительного союза или с сочинительным соединительным союзом *и*. При этом конструкции без союза могут быть полирегистровыми, конструкции с союзами — монорегистровые. Двойные сочинительные союзы в описаниях на маркетплейсах не появляются регулярно и функционируют в волонтивных конструкциях. Несмотря на то что описание — это монологический текст, создатель карточки товара вступает в диалог с потенциальным покупателем, поэтому приведенные в абзаце выше примеры демонстрируют волонтивный регистр.

Подчинительные союзы и союзные слова, соединяющие части сложноподчиненного предложения, тоже представлены в анализируемых нами текстах. В первую очередь это регулярно появляющееся союзное слово *который*. Очевидно, что в описательных текстах придаточные определительные, *которые* присоединяются к главной части этим союзным словом, уместны и регулярны: *Футболка Nike — это идеальный выбор для активных мужчин, которые ценят комфорт и стиль; Витамин Д3 К2 — это биологически активная добавка БАД, которая специально разработана для укрепления здоровья и улучшения состояния жизни человека*. Для таких конструкций синонимичными и более компактными будут предложения со свернутыми предикациями — с причастными оборотами или без них (ср. *для активных мужчин, ценящих...; добавка, специально разработанная...*), которые тоже представлены в описаниях.

Интересен вопрос регистровой соотнесенности частей сложноподчиненного предложения, соединяемых союзным словом *который*. М. Ю. Сидорова в статье «Коммуникативно-функциональная грамматика и традиционные синтаксические объекты (придаточное определительное с союзным словом «который»)» [4] доказала, что такое сложноподчиненное предложение может быть как монорегистровым, так и полирегистровым. Наши наблюдения показывают, что в описаниях товаров на маркетплейсах вторая часть сложноподчиненного предложения с *который* представляет собой информативный регистр, а первая часть может быть как репродуктивной, так и информативной. *Кроме того, носки изготовлены из высококачественной ткани, которая легко стирается и сохраняет свою форму после многократных стирок* — монорегистровое информативное предложение. *Сверху расположен фонарик, который ярко светит в темноте* — полирегистровое предложение: первая часть репродуктивная, сообщает о том, что покупатель может увидеть на фотографии товара, вторая часть — информативная, в ней говорится о том, как имеющийся фонарик выполняет свою функцию — это покупатель не может увидеть на изображении.

Союзным словом *что* в разных падежах соединяются части сложного предложения, которые в грамматиках описываются по-разному, но все точки зрения отмечают присоединительный характер отношений между частями в таких предложениях: *Куртка застегивается до самого подбородка, что защищает от ветра и холода; Ножки стола легко откручиваются, что позволяет его собирать и разбирать в нужный момент. По бокам — прочные швы, чего не было на старых моделях*. Синтаксические синонимы с сочинительным союзом *и* или без союза в анализируемых нами текстах не встречаются (ср. *По бокам — прочные швы, их не было на старых моделях, Ножки стола легко откручиваются, и это позволяет...*). Традиционное описание

736 | таких предложений через присоединительный характер второй части, к сожалению, не отвечает на вопрос о тактике автора. Наши наблюдения показывают, что в первой предикативной части таких конструкций обозначается репродуктивная характеристика товара (с возможными информативными синтаксемами — например, оценочная *легко* и т. п.), а вторая же часть добавляет характеристику, которую невозможно увидеть на фото- или видеопредставлении. Выбирая сложноподчиненное предложение, автор описания дает не просто перечисление характеристик, он показывает возможности и преимущества называемой в первой части характеристики. Ср. *Яркие люверсы позволяют вдевать шнурки даже в темноте — У кроссовок яркие люверсы, что дает возможность вдевать шнурки даже в темноте.*

Мы проанализировали только некоторые, наиболее регулярные союзы, которыми автор описания соединяет предикации. Работа в этом направлении может быть продолжена, необходимо увеличить и разнообразить количество языкового материала, однако при этом необходимо оставаться в пределах нефикциональных текстов, стратегия создателей которых очевидна и понятна. Такой анализ позволит не только выявить тактику авторов продающих описаний, но и по-новому посмотреть на традиционную классификацию сложных предложений. Представляется, что анализ функций союзов, соединяющих предикации — с одной стороны, и отказ от перво-степенности формального выражения предикаций — с другой, позволит лингвистам прийти к полному описанию полипредикативности в русском языке.

Литература

1. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. — М.: МГУ, 1998. — 521 с.
2. Роговнева Ю. В. Полипредикативные единицы и их соотношение с простым и сложным предложением // Русский язык за рубежом. — 2024. — № 2. — С. 74–78.
3. Русская грамматика / гл. ред. Н. Ю. Шведова. — Т. 2: Синтаксис. — М.: Наука, 1980. — 709 с.
4. Сидорова М. Ю. Коммуникативно-функциональная грамматика и традиционные синтаксические объекты (придаточное определительное с союзным словом «который») // Вестник Московского университета. — Серия 9: Филология. — 2015. — № 4. — С. 24–34.

Rogovneva Yu. V.

Pushkin State Russian Language Institute

THE FUNCTIONS OF UNIONS IN THE PRODUCT DESCRIPTION ON MARKETPLACES

Abstract: The article will analyze the conjunctions connecting predications in constructions that formalize the textual representation of goods on marketplaces; the functions of these conjunctions, as well as the register characteristics of the predications they connect, will be outlined.

Keywords: conjunctions, polypredicative constructions, description, marketplace, communicative register.

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

Аннотация: данная статья посвящена изучению глаголов движения с приставками в РКИ в контексте теории фрейма. Авторы представляют коммуникативное упражнение с аудиовизуальной составляющей, нацеленное на итоговое закрепление приставочных глаголов движения с учетом их лексико-семантической валентности. Даются практические рекомендации по составлению коммуникативных упражнений с глаголами движения.

Ключевые слова: фрейм, коммуникативное событие, приставочные глаголы движения, вторичная языковая личность.

Одна из тенденций в методической науке заключается в описании системы РКИ с позиций теории речевого общения. Те или иные учебные диалоги могут представляться одновременно как части фрейма одного коммуникативного события, которое, в свою очередь, соответствует темам, представленным в коммуникативных учебниках по РКИ: «Знакомство», «Семья», «Город» и т. п. Говоря об изучении такой важной грамматической категории, как глаголы движения, можно отметить, что данные лексические единицы встречаются в следующих темах: «Поездки», «Город», «Транспорт», «В гостях» и соответствующих коммуникативных событиях (путешествие, поездка в гости, поездка в театр и т. д.).

С позиций изучения РКИ важно, что «различные фреймы соответствуют различным позициям наблюдателя, анализирующего одну и ту же сцену, а трансформации между ними отражают результаты перемещения наблюдателя из одного места в другое» [4: 8]. Данные наблюдения важны в аспекте формирования вторичной языковой личности, которая самостоятельно «умеет осмысливать картины мира иной социальной общности» [7: 16] с соответствующим «выходом в тезаурусную структуру» [7: 17]. Фрейм содержит «в известной степени селективное знание о ситуации, пропуская ее через (языковое) восприятие и языковую репрезентацию» [6: 162–163]. Целью преподавателя становится научить инофона указанной селективности.

Приставочные глаголы движения являются такой грамматической темой, в рамках которой следует последовательно применять фреймовый подход. На наш взгляд, итоговое закрепляющее задания в рамках изучения приставочных глаголов движения должно отвечать следующим критериям:

Задание должно базироваться на актуальных для учащихся речевых ситуациях — коммуникативных событиях.

Слоты фреймов вышеуказанных коммуникативных событий должны заполняться РА, включающими в себя глаголы движения с приставками.

Закрепляющее задание должно включать в себя значительный объем изученного материала, при этом необходимо учитывать свобода выбора учащегося, т. е. инофон должен уметь отобрать для своего авторского материала необходимые глаголы

738 движения и учесть их лексико-семантическую валентность. Студент сам должен встать на позицию наблюдателя в моделируемом коммуникативном событии.

Дидактический материал должен быть ориентирован на визуальное воспроизведение вербального материала.

Задание должно носить творческий характер.

Визуальному восприятию языкового материала посвящено значительное место в современной теории и практике РКИ. «Информация, представленная в схематичном графическом виде, эффективнее усваивается, чем привычное изложение мыслей словами в линейном письменном виде, ведь мозг оперирует образами» [2: 107]. Рисунки, картинки, видео, в т. ч. поликодовые тексты формируют развитие ассоциативно-пространственного мышления, необходимого в рамках рассматриваемой грамматической темы. Непосредственно изучение глаголов движения так же должно быть представлено в виде таблицы, а также включать в себя обязательный визуальный компонент. Отметим полезность таких дидактических материалов, как таблицы [5] и ментальные карты [3]. «Востребованными оказываются новые технологии обучения, с помощью которых осуществляется, соответственно, гипертекстовая форма представления информации, которая лучше соответствует природе мышления человека» [3: 74].

«Фреймовые структуры могут служить основой лексической категоризации и субкатегоризации языковых единиц по тематическому принципу» [1: 29]. Коммуникативные события, отбираемые для итоговой проверочной работы, несомненно должны содержать в себе слоты, отражающие реальное передвижение говорящего в пространстве. В частности, коммуникативное событие *путешествие* в своем фрейме содержит такие слоты, как *выход из дома, проезд до места назначения и возвращение обратно, покупка билетов, обход достопримечательностей, периферийно дружеский обед*. Коммуникативное событие *поход в гости* содержит такие слоты, как *выход из дома, проезд до места назначения и возвращение обратно, приветствие, поздравление, пожелание, дружеское застолье* и т. п.

В этой связи нам представляется возможным в качестве итогового закрепляющего задания создание студентами-инофонами коротких POV-видео (шортсов) на основе представленных в интернете футажей. Данные видео создаются молодежью и отражают их ироническое представление об окружающей действительности. Во многих видео данного жанра интернет-коммуникации реализуются определенные речевые события: «31 декабря»: <https://youtube.com/shorts/ssE1YtfRSpE?si=ZfJ-K74LcmW4EmpH>, «Мой день рождения»: <https://youtu.be/j5bkJVtqmSo?si=N6Wc1FjpUnnyXn7Y> (речевое событие «праздник»), «POV: Поликлиника»: https://youtube.com/shorts/kE_bHKAjiFg?si=U4WHRO86Kj01bSKh (речевое событие «поход к врачу»). Уместно продемонстрировать данные видео учащимся, чтобы дать им образец выполнения задания.

В рамках выполнения задания с бакалаврами 2 курса Яньбяньского университета в апреле 2024 года учащиеся представили 86 видео, в которых более 400 раз встречались словосочетания с глаголами движения. Ниже приводятся реальные речевые реализации студентов с сохранением всех грамматических ошибок. 1) «Мое путешествие»: *Мы с друзьями выехали в парк; Там есть озеро, мы перешли через мост; Пришли на дискотеку; Когда мы возвращались домой, мы зашли в универмаг; Мы приехали домой, ели закуски вместе.* 2) «Поездка в Яньцзи»: *Да, как насчет того, чтобы съездить в Яньцзи; Отличная идея! Давай съездим завтра утром; Доехали*

*до станции, за пять минут до отправления скоростного поезда; Обошли три магазина аниме; На этой *карте (картинке — М. Р.) изображена церковь, по которой* (мимо которой — М.Р) мы проходили; На следующие выходные мы никуда не поедем, лучше спать в общежитии; 3) «Мой день»: Я вышла из общежития; Пришла в столовую, чтобы поесть; Пошла за курьером. Ушла курьерская станция* (неясно, вероятно: Ушла на курьерскую станцию — М. Р.); Обошла библиотеку и вернулся в общежитие* (вернулась в общежитие — М. Р.).*

Данные контексты показывают, что студенты в целом успешно усвоили значение приставок в глаголах движения и умеют их использовать в письменной речи. Применение фреймового подхода в изучении приставочных глаголов движения состоит в том, что учащимися были составлены тексты, последовательно и структурно описывающие перемещение говорящего в пространстве в зависимости от последовательности его действий и, что немаловажно, без изъятий ядерных слотов (см. выше список слотов). Наблюдаются ошибки в синтаксическом построении предложения, в использовании категории рода, однако верно использованы глаголы движения и учтена семантика их приставок. Инофоны регулярно продуцируют РА с приставочными глаголами движения, в которых учтена их семантическая валентность. В видео представлены коммуникативные события, слоты которых заполняются РА с приставочными глаголами движения. Учащиеся показывают свою привязанность к тем или иным топосам, которые составляют их ежедневную коммуникацию на родном и русском языке: столовая, общежитие, парк, магазин аниме. Данное издание можно считать успешным: по итогам его выполнения учащиеся могут общаться не только шаблонными РА, но и опираться на собственный речевой опыт. В ходе самостоятельного закрепления материала учащемуся следует продемонстрировать, что сам он обладает потенциалом к формированию себя как вторичной языковой личности.

Литература

1. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство коммуникативной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2004. — № 1. — С. 18–36.
2. Бьюзен Т. Карты памяти: готовимся к экзаменам — М.: Росмэн-Пресс, 2007. — 241 с.
3. Кукуева Г. В. Ментальные карты как дидактическое средство в преподавании грамматики русского языка как иностранного (на материале изучения темы «Глаголы движения») // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2017. — № 5 (50). — С. 73–80.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. — М.: Энергия, 1979. — 151 с.
5. Мокрищева В. С. Успешность усвоения китайскими студентами глаголов движения как компонента содержания обучения РКИ (на примере отсроченного тестового опроса) // Теория и методика обучения и воспитания. — 2022. — Том 7. Выпуск 6. — С. 609–616.
6. Сулейманова О. А. Пути верификации лингвистических гипотез: pro et contra // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2013. — № 2 (12). — С. 60–68.
7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1990. — 38 с.

FRAME APPROACH TO STUDYING PREFIXED VERBS OF MOTION

Abstract: This article is devoted to the study of verbs of motion with prefixes in Russian as a foreign language in the context of frame theory. The authors present a communicative exercise with an audiovisual component aimed at the final consolidation of prefixed verbs of motion. Their lexical and semantic valence is considered. Practical recommendations are given for composing communicative exercises with verbs of motion.

Keywords: frame, speech event, prefixed verbs of motion, secondary linguistic personality.

ДИАЛЕКТ КАК КУМУЛЯТИВНАЯ БАЗА НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ (на материале мещерских говоров Волгоградской области)

Аннотация: в статье рассматривается современное состояние языковых явлений в мещерских говорах Волгоградской области, дается лингвокультурологический анализ. Выявлены основные особенности, связанные с языковой картиной мира диалектоносителей. Актуальность исследования определяется тем, что мещерские говоры недостаточно изучены на современном этапе развития, особый интерес вызывает функционирование островных цоканьих говоров в инодиалектном окружении.

Ключевые слова: лингвокультурология, диалект, мещерские говоры, цоканье.

При изучении языка на современном этапе развития особую важность приобретает лингвокультурологический аспект. Не поддается сомнению тот факт, что культура народа отражается в языке. Особую актуальность на сегодняшний день представляет изучение языка во взаимосвязи с культурой народа. Многие отечественные ученые, такие как Ф. И. Буслаев, А. А. Потебня, В. Г. Костомаров, В. М. Мокиенко и др. в своих работах доказали эту взаимосвязь.

В. А. Маслова отмечает: «Язык теснейшим образом связан с культурой: он процветает в нее, развивается в ней и выражает ее» [4: 9]. Но не только литературный язык раскрывает возможности страноведческих исследований. Богатым культурологическим потенциалом обладают диалекты русского языка. Исследование диалектной речи способствует изучению культурно-исторических данных из жизни народа. Народные говоры передают веками накопленный опыт, выражают общие знания о прошлом и настоящем в языке.

Языковые особенности мещерских говоров Волгоградской области представляют особый интерес для исследователей, так как они являются переселенческими, островными, которые на протяжении многих веков сохраняют не только свою главную фонетическую особенность — твердое цоканье, но и другие языковые черты и особенности культуры.

На территории Волгоградской области мещерские говоры появились в 18 веке. Село Перещепное Котовского района Волгоградской области было основано в 1787 году, а село Краишево Еланского района Волгоградской области — в 1799. Первые жители рассматриваемых мещерских сел — переселенцы из Керенского уезда Пензенской губернии, а по воспоминаниям старожилов с. Краишева, из села Ушинки, которое тоже относилось к Керенскому уезду. В свою очередь жители Керенского уезда Пензенской губернии являются переселенцами из рязанской Мещеры. Иными словами, в середине XVII в. предки перещепновцев и краишевцев

742 | переселились из рязанской Мещеры в Пензенскую губернию, а уже оттуда переехали в Поволжье [3: 29].

Главной отличительной чертой мещерских говоров является цоканье. По словам исследователей, общим признаком для всех неоднородных по своему составу мещерских диалектов является только цоканье [6]. На протяжении более чем двух веков мещерские говоры Волгоградской области сохраняют свою исконную особенность — цоканье (*пецка, доцка, лавацка...цаво вы там стаите, доца, налей им чайку-та...цажыцку вазьми цыстаю*). О такой яркой отличительной черте местные жители слагают частушки: *Ни хадити, дейки, замуш в пирьцанновскаэ сило. У них уовар нихароший, бають там «цаво-цаво»*. Речь жителей рассматриваемых мещерских сел не могла остаться незамеченной в инодиалектном окружении Волгоградского региона. Село Перещепное в округе называют «Цавокино сяло», а с. Краишево — «Цукреспубликой». Жителей с. Краишева прозвали цуканами, а жителей с. Перещепного — цекунами.

Местные жители осознают, что их речь отличается от литературной, стесняются своего произношения. В с. Перещепном нам рассказывали о курьезных случаях, когда кто-то из местных жителей ездил в райцентр, чтобы купить что-нибудь в магазине, а приезжал ни с чем, потому что стеснялся спросить «по чем товар»: *с сЫнам была, уаварю: па цом та веши? А он мне: мамка, не цавокай! Я смияшалась и уаварю: пачан, па чом тавар?* [5: 57].

Несмотря на то, что жители стыдятся своей цокающей речи, в говоре с. Перещепного сохраняется чистое цоканье. А в с. Краишево цоканье постепенно утрачивается, сохраняется, преимущественно, в речи старшего поколения. Нами был зафиксирован в краишевском говоре переход звука [ц] твердого в [ч] твердый, звучащий как [тш] (*тиааста так ни уавари, тиий ис траф пили на петие сауреим*). В с. Перещепном подобное явление наблюдали только в первые минуты разговора, когда диалектоносители старались контролировать свою речь, говорить правильно. Мы можем предположить, что именно «психологический фактор» сыграл особую роль в сохранении цоканья до сегодняшнего дня. Жители с. Перещепного стараются меньше контактировать с жителями других населенных пунктов, следовательно, сохраняют традиционные особенности своей речи. Село Перещепное находится далеко от административного центра. Жители ведут относительно обособленный образ жизни (долгое время браки заключались только между жителями своего села). Село Краишево, напротив, расположено вблизи районного центра (р. п. Елань). Следовательно, местное население может активнее взаимодействовать с жителями других населенных пунктов. Все это влияет на состояние говора. Цоканье, как яркая отличительная особенность, в речи жителей с. Краишева слышится довольно редко, происходит замена звука *ц* на твердый звук *ч*, близкий к литературному произношению.

Волгоградские мещерские говоры — южнорусские. Перещепновскому и краишевскому говорам присущи многие южнорусские черты: аканье, яканье (*задяваю калодис и паливаю вядром, у сястре, кали жанились мы, тады вичарянки были*), произношение [γ] фрикативного (*уарот, уалава, уурьцы*), произношение [т'] в окончаниях глаголов 3-го лица (*идеть, сабираить, баить*). Выделим и другие языковые особенности говоров двух сел: шепелявое произношение свистящих и шипящих [с''], [з''] (*з'ерна, с'ницки*), произношение в начале слова [и] на месте [о]:

идиялко, иуарот, иуурыцы; особые формы местоимений (тае, сае, мя, тя); перенос ударения у глаголов 1-го лица ед. ч. на основу (п'Устю, л'Овю); замена [в] на [ў] или [j] (*дейки, лайки, Журайки*).

Особенности языка находят свое отражение в народной культуре, устном народном творчестве. Приведем примеры текстов песен, записанных нами в диалектологической экспедиции в с. Перещепном: лирическая песня «Это было давно» (*Это было давно: год примерно назад. Вез я девушку трактом пацтовым. Цирнаброва была, словно топыль стройна и покрыта платоцкѣм шылковым...*); романс «Катя-Катерина» (*Катя-Катерина, купецкая доц. Прагуляла Катя всю темную ноц*); военно-бытовая «Последний нонешний денецык» (*последний нонешний денецык гуляю с вами я, друзья! А завтра рано, цуть святоцык, заплацят ся мая сямья*). В рассмотренных текстах песен, ярко представлены языковые особенности говора с. Перещепного (яканье, цоканье, фрикативный [г] и местоимение ся, деривационные особенности говора), а также отображается духовная и нравственная культура диалектоносителей. В текстах песен представлена тема любви, нравственного выбора (лирические песни), чувство долга и ответственности (военно-бытовые песни).

Нам представляется интересным рассмотреть обрядовую лексику рассматриваемых говоров. В селе Краишево нами был записан обряд *обыгрывание витушек*, который проводился на *ссыпки* на Кузьмин день.

А на кузьмУ ссыпки быЛи. Днем хадИли с уармОней па дварАм яйца сабирАли а вЕчырам жАрили яИшину. И вот рибЯт абЫгrywали и пЕсню пЕли: «А хто у нас хОласт а хто ни жанАт. Юра у нас хОласт Саша ни жанАт». СкОлька смяхОв-та была. Хто за уши уцЕпить хто за што. А у парнЕй витУшка спрЯтана за пАзухай, а мы лЕзим Ишим пад пЕсни а ани нас цалУють.

Ссыпки — это собрание молодежи. Ссыпки имели точную дату — Кузьмин день, или Кузьминки. «Кузьминки — народное название праздника, отмечавшегося в честь памяти святых Косьмы и Дамиана (1/14 ноября), в народной традиции — Кузьмы и Демьяна. В этот день молодые люди делали ссыпки — собирали продукты для гулянья» [8: 162]. Полагаем, что ссыпки — это как раз повод выбрать жениха и невесту. Известно, что в народе св. Косьму и Дамиана считают покровителями свадьбы, поэтому именно в этот день и собиралась молодежь.

Витушки — изделие из пресного теста. Витушка как вид изделия из теста зафиксирован не только в говоре с. Краишева, но и в донских говорах Волгоградской области, в сибирских говорах, но в краишевском говоре витушка употребляется именно в обрядовом значении. В Словаре русских народных говоров зафиксировано значение лексемы *обыгрывать* со значением *петь, сопровождать песней* [7: вып. 22, с. 283], которое употребляется в рязанских и новосибирских говорах. Но соответствий обряду обыгрывание витушек в других говорах не найдено.

В обоих селах особо почитается религиозный праздник Девятая пятница в честь святой мученицы Параскевы (дата празднования подвижная — девятая пятница после Пасхи). В с. Перещепном и в с. Краишево освящены источники в честь мученицы Параскевы. Жители обоих сел празднуют Кузьминки и Девятую пятницу. Отметим, что в соседнем окружении эти праздники не известны. Полагаем, что цокающие мешерские говоры принесли эти традиции с собой на Волгоградскую землю.

Рассмотренные нами языковые особенности мешчерских говоров Волгоградской области отражают духовную и материальную сторону жизни человека. Картина мира диалектоносителей во многом обусловлена их бытовой средой, обрядами и традициями. Островные цокающие говоры сел Перещепного и Краишева на протяжении многих поколений сохраняют свои языковые, культурные и духовные традиции на современном этапе развития. Богатый потенциал диалекта представляется в лингвокультурологическом плане естественным и необходимым, который хранит и передает знания о народной культуре.

Литература

1. Брысина Е. В. Диалект через призму лингвокультурологии / Е. В. Брысина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. — 2012. — № 2(16). — С. 51–56.
2. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. — М.: Учпедгиз, 1959. — 492 с.
3. Кудряшова Р. И. Слово народное. Говоры Волгоградской области в прошлом и настоящем: Учебное пособие. — Волгоград: Перемена, 1997. — 124с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М.: Академия, 2001. — 208 с.
5. Рудометова С. М. Современное состояние и языковые процессы в островных мешчерских говорах Волгоградской области: дисс. канд. филол. наук: 10.02.01 Русский язык / Рудометова Светлана Михайловна; ВГСПУ. — Волгоград, 2018. — 191 с.
6. Сидоров В. Н. Наблюдения над языком одного из говоров рязанской мешчеры. МИРД. — Т. I. — 1949. — С. 93–134.
7. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–44. — Л. — СПб.: Наука, 1965–2011. (СРНГ).
8. Этнографическая энциклопедия Волгоградской области / [Е. В. Брысина, А. Ю. Быков, Е. Н. Васильева и др.]; редакционная коллегия: М. А. Рыблова (главный редактор) [и др.]; Администрация Волгоградской области, Волгоградский государственный университет, Южный научный центр Российской академии наук. — Волгоград: ВолГУ, 2017. — С. 162.

Rudometova S. M.

Volgograd state socio-pedagogical university

DIALECT AS A CUMULATIVE BASE OF FOLK CULTURE

(based on the material of the Meshchersky subdialects of Volgograd Region)

Abstract: The article examines the current state of linguistic phenomena in the Meshchersky subdialects of the Volgograd region, and provides a linguistic and cultural analysis. The main features related to the linguistic picture of the world of dialect speakers are revealed. The relevance of the study is determined by the fact that the Meshchersky subdialects are insufficiently studied at the present stage of development, and the functioning of island clacking dialects in a foreign dialect environment is of particular interest.

Keywords: linguoculturology, dialect, Meshchersky subdialects, pronouncing “ch” as “ts”.

АДАПТИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в этой статье рассматривается потенциал искусственного интеллекта (ИИ) в свете изменений в преподавании иностранных языков с помощью адаптивного обучения; проанализировано, как алгоритмы ИИ могут адаптировать и оптимизировать обучение, обеспечить целевую обратную связь. В статье представлена концепция адаптивного изучения языков, ключевые технологии адаптивного обучения.

Ключевые слова: адаптивное обучение, искусственный интеллект, изучение языков, персонализированное обучение, машинное обучение, обработка естественного языка, CALL, образовательные технологии.

В сфере обучения иностранным языкам постоянно возникают проблемы, связанные с особенностями новых поколений (Z и Alfa), а также индивидуальными особенностями учащихся, которые традиционные подходы зачастую не способны успешно решить. К недостаткам традиционного обучения можно отнести: ориентированность на память, а не на мышление; малый потенциал для творчества, самостоятельности, активности; в недостаточной степени учитываются индивидуальные особенности восприятия информации; превалирует субъективно-объективный стиль отношений между преподавателем и учащимися и др. [4: 6].

Искусственный интеллект (ИИ) предполагает решение этих проблем через адаптацию обучения, путем персонализации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей и успеваемости учащегося.

Поскольку мы имеем дело с новыми поколениями, очень важно знать их особенности. Они, своего рода, «цифровые аборигены», которые не знают мира без смартфонов, планшетов и интернета, технологии глубоко интегрированы в их жизнь с самого раннего возраста; их отличает высокая визуальная активность, т. к. привыкли получать информацию из видео, изображений и интерактивных медиа; они ожидают индивидуального подхода во всех сферах своей жизни, включая образование; кратковременная концентрация внимания; зависимость от технологий; находятся под сильным влиянием социальных сетей и онлайн-трендов; кроме того им характерны практичность, высокая адаптивность, резкие перемены настроения, проблемы с памятью и т. д.

Исходя из вышесказанного, эти поколения нужно учить с перспективой на следующие 10 лет, предсказывать, предугадывать, как изменится мир, какие знания

746 | понадобятся им в будущем. Поэтому больший упор необходимо делать на так называемые мягкие навыки (soft skills), метод 4К (коммуникация, кооперация, креативность и критическое мышление), работу в команде, активное использование технологий искусственного интеллекта [3].

Остановимся на концепции адаптивного изучения языков, ключевых технологиях искусственного интеллекта, проанализируем эффективность этого подхода.

Сфера преподавания иностранных языков постоянно сталкивается с трудностями, связанными с особенностями новых поколений (Z и Альфа) и уникальными стилями обучения отдельных студентов. Это проблемы, с которыми традиционные методы преподавания часто не могут эффективно справиться. К ограничениям традиционного обучения относятся: акцент на механическом запоминании, а не на критическом мышлении; ограниченные возможности для творчества, самостоятельности и активного участия; недостаточное внимание к индивидуальным предпочтениям в обработке информации; в значительной степени субъективные отношения между преподавателями и учащимися.

Искусственный интеллект (ИИ) предлагает потенциальное решение, адаптируя обучение и подстраивая его под конкретные потребности и успеваемость каждого ученика.

Учитывая, что мы уделяем особое внимание новым поколениям, понимание их определяющих характеристик имеет решающее значение. Будучи «цифровыми аборигенами», они никогда не знали мира без смартфонов, планшетов и интернета, поэтому технологии глубоко укоренились в их жизни с раннего возраста. Они часто ориентированы на визуальное восприятие, привыкли получать информацию из видео, изображений и интерактивных медиа. Эти поколения ожидают персонализированного подхода во всех сферах жизни, включая образование, и часто демонстрируют низкую концентрацию внимания и зависимость от технологий. Они также находятся под сильным влиянием социальных сетей и онлайн-трендов и могут демонстрировать практичность, высокую адаптивность, резкие перепады настроения и проблемы с памятью.

Следовательно, для обучения этого поколения необходим дальновидный подход, предполагающий прогнозирование будущих изменений и знаний, которые понадобятся им в следующем десятилетии. Необходимо уделять больше внимания так называемым «мягким навыкам», четырем «С» (коммуникация, сотрудничество, креативность и критическое мышление), командной работе и активной интеграции технологий искусственного интеллекта.

Сейчас мы рассмотрим концепцию адаптивного изучения языка, изучим ключевые технологии искусственного интеллекта и проанализируем эффективность этого подхода.

Подход, разработанный А. С. Границкой, предполагает, что учитель одновременно руководит самостоятельной работой всех учеников, индивидуально работает с конкретными учениками, учитывает и адаптирует индивидуальные стили обучения и способности, а также максимально увеличивает объем самостоятельной работы для каждого (по В. П. Беспалько). Этот метод основан на многоуровневых заданиях, адаптированных для разных уровней успеваемости (удовлетворительно, хорошо, отлично). Сложность и объем заданий увеличиваются с каждым уровнем, и ученики сами выбирают свою отправную точку.

Особое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся, которую они часто выполняют в парах. Эти пары могут быть «статическими» (работающими вместе напрямую), «динамическими» (группы из четырех человек, взаимодействующие коллективно) или «вариативными» (группы из четырех человек, обменивающиеся учебными материалами, при этом каждый участник анализирует их).

Преподавателям рекомендуется отказаться от традиционных линейных подходов к преподаванию и перейти к более гибким, «нелинейным» моделям. Отдельные учителя создают персонализированные модели для реализации этого метода активного самообучения (ASO) по каждому предмету. Этот подход направлен на достижение параллельных целей: целенаправленное индивидуальное обучение и самостоятельное обучение учащихся [2: 10].

Пэтси Москал, Дон Картер и Дейл Джонсон в своей книге «7 вещей, которые вы должны знать об адаптивном обучении» (EDUCAUSE Learning Initiative) определяют адаптивное обучение как метод обучения, предназначенный для персонализированного обучения, оно направлено на обеспечение индивидуальных стратегий обучения, что является более эффективным и интересным для каждого учащегося.

Понятие «адаптивные технологии» (совокупность цифровых платформ и приложений) следует отличать от «персонализированного обучения» (общая практика преподавания и обучения, адаптированная в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся) и «адаптивного обучения» (одна из форм персонализированного обучения, в которой важную роль играют адаптивные технологии) [1: 20].

Система адаптивного изучения иностранного языка включает в себя моделирование подробного профиля каждого учащегося на основе различных данных. Моделирование учащихся — это процесс создания «цифровых профилей» или «моделей», которые отражают характеристики, поведение, потребности и успехи учащихся. Эти модели используются для персонализации обучения, прогнозирования успеваемости и улучшения образовательного процесса.

Основные методы, используемые при моделировании учащихся, включают:

Использование больших наборов данных для выявления тенденций в поведении учащихся и академических результатах:

- *кластеризацию*, которая группирует учащихся на основе общих черт, таких как уровень знаний или предпочитаемый стиль обучения;
- *правила ассоциации*, которые выявляют связи между действиями учащихся, такими как выполнение заданий, и их успеваемостью;
- *классификацию*, которая прогнозирует категории учащихся, например, выявляя учащихся, которым грозит отчисление.

Адаптивное обучение, предполагающее создание индивидуальных траекторий обучения на основе данных об учащихся:

- выбор заданий и ресурсов, соответствующих уровню подготовки и темпу обучения учащегося;
- обеспечение обратной связи в режиме реального времени и корректировка процесса обучения на основе немедленных результатов;
- определение предпочтений в отношении различных способов обучения, таких как визуальное, слуховое или кинестетическое обучение, а также оценка концентрации

внимания, объема памяти, скорости обработки информации и связанных с этим характеристик;

- отслеживание действий учащихся, включая время, затраченное на выполнение заданий, и модели взаимодействия с учебной платформой;
- социальное моделирование, учитывающее социальные взаимодействия учащихся (например, участие в групповых проектах и обсуждениях), изучение отношений между учащимися, оценку вклада каждого учащегося в совместную работу и анализ взаимодействий на форуме или в чате для выявления лидеров и менее вовлеченных учащихся.

Для оценки успеваемости учащихся используются различные системы искусственного интеллекта (ИИ), каждая из которых обладает уникальными функциями и возможностями, направленными на оптимизацию и улучшение процесса выставления оценок, повышая объективность и эффективность [5: 195]. Эти системы помогают автоматизировать и оптимизировать оценку, что приводит к более справедливой и эффективной оценке:

- автоматизированные системы оценки тестов и экзаменов, которые используют алгоритмы машинного обучения для оценки ответов учащихся на стандартизированные вопросы, могут определять правильные и неправильные ответы, а также оценивать открытые ответы, анализируя ключевые слова и фразы;
- платформы для онлайн-обучения с поддержкой ИИ: coursera и stepik, которые предлагают функции автоматической оценки заданий, тестов и викторин, предоставляя студентам мгновенную обратную связь;
- программное обеспечение для обнаружения плагиата, используемое для проверки оригинальности студенческих работ;
- системы адаптивного обучения, предоставляющие персонализированные задания и тесты, адаптированные к уровню знаний и прогрессу каждого учащегося;
- инструменты для анализа процесса обучения, выявляющие тенденции, распространенные ошибки учащихся и области, в которых учащимся может потребоваться дополнительная поддержка;
- интерактивные чат-боты, помогающие учащимся готовиться к экзаменам, предлагая учебные материалы и инструменты для самооценки.

В совокупности эти системы повышают общее качество образования и делают оценку более справедливой и эффективной, облегчают работу преподавателей, автоматизируя повторяющиеся задачи и предоставляя ценные данные для анализа процесса обучения.

Литература

1. Адаптивное обучение в цифровую эпоху: интеграция искусственного интеллекта и педагогических методик. Управление образованием: теория и практика [Электронный ресурс] // Дайджест. — № 3. — 2021. — URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1143> (дата обращения: 24.02.2025).
2. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 175 с. — ISBN 5-09-003080-4.

3. Теория поколений в России: особенности X, Y, Z и Альфа [Электронный ресурс] // Российская газета. — URL: <https://rg.ru/2024/03/01/teoriia-pokolenij-chem-otlichaiutsia-zumery-bumery-millennialy-pokoleniia-x-i-alfa.html#8> (дата обращения: 24.02.2025).
4. Традиционное обучение, его плюсы и минусы. Статья на тему: Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс]. — URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2018/10/20/traditsionnoe-obuchenie-ego-plyusy-i-minusy> (дата обращения 26.02.2025).
5. Управление образованием: теория и практика / Education Management Review Том 13 (2023). № 11–1 / Volume 13 (2023). Issue 11–1.

Rusakova G. A.

Educational Complex of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Armenia

**ADAPTIVE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE
USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO PERSONALIZE AND IMPROVE
LEARNING EFFICIENCY**

Abstract: This article examines the potential of artificial intelligence (AI) in the light of changes in the teaching of foreign languages through adaptive learning; analyzes how AI algorithms can adapt and optimize learning, provide targeted feedback. The article presents the concept of adaptive language learning, key technologies of adaptive learning.

Keywords: adaptive learning, artificial intelligence, language learning, personalized learning, machine learning, natural language processing, CALL, educational technologies.

ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: дискурсивные слова являются ключевым элементом языковой системы, обеспечивающим когезию и когерентность речи. Они выполняют важные функции в структурировании высказывания, выражая отношение говорящего к содержанию, устанавливая связь между частями текста и определяя порядок изложения. В данном исследовании проводится сравнительный анализ дискурсивных слов в русском и китайском языках. Особое внимание уделяется выявлению их семантических характеристик, функциональных особенностей и культурных коннотаций, что позволяет глубже понять их роль в коммуникативных процессах.

Ключевые слова: дискурсивные слова, когезия, когерентность, семантика, функции, культурные коннотации, русский язык, китайский язык.

Язык как важнейший инструмент человеческого общения представляет собой сложную систему, включающую разнообразные элементы. Среди них особое место занимают дискурсивные слова, играющие ключевую роль в организации речи и обеспечении ее связности. Эти элементы не только структурируют высказывания, но и выражают различные логические и прагматические отношения между частями текста, а также служат для передачи субъективных оценок и эмоций.

Дискурсивные слова выполняют несколько важных функций: обеспечивают логическую последовательность и когезию текста, связывая его элементы; управляют вниманием слушателя/читателя, акцентируя важные моменты и обеспечивая интерпретацию сообщения. Дискурсивные слова (или в других терминах — логические частицы, модальные частицы, коннекторы и др. [2: 7]) — это класс языковых единиц, которые, не обладая самостоятельным номинативным значением и денотатом в общепринятом смысле, играют ключевую роль в организации речевого взаимодействия, выполняя «регулятивную функцию»: выражают субъективное отношение говорящего к содержанию, его уверенность или неуверенность, а также эмоциональную окраску высказывания, т. е. реализуют оценочную функцию.

Изучение дискурсивных слов имеет важное значение для развития языковых навыков и межкультурной коммуникации. Оно способствует более глубокому пониманию структуры и функций языка, что, в свою очередь, улучшает навыки устной и письменной речи, а также повышает эффективность общения в различных культурных контекстах.

В русском языке дискурсивные слова работают, с одной стороны, на обеспечение связности дискурса, с другой — на непосредственное отражение «процесса взаимодействия говорящего и адресата и позиции говорящего, т. е. того, как говорящий интерпретирует факты, которые он сообщает адресату, и оценивает их с точки зрения вероятности, значимости, степени достоверности и т. д. [1]. В китайском языке дискурсивные слова — это слова и фразы, которые управляют построением дискурса и его пониманием. Они выполняют такие функции, как выражение и обозначение, и не влияют на условия истинности пропозиций дискурса. «Дискурсивные слова не выражают структурных или концептуальных значений, а скорее указывают путь к определенному направлению понимания дискурса и ограничивают понимание дискурса» [5].

Дискурсивные слова в русском и китайском языках выполняют важные функции, обеспечивая связность и понимание дискурса. В обоих языках они не выражают структурных или концептуальных значений, а служат для управления построением дискурса и указывают направление понимания. Таким образом, дискурсивные слова помогают говорящему передать свои мысли более эффективно, а слушателю — правильно интерпретировать информацию.

Дискурсивные слова, будучи ключевыми элементами организации речи, обладают уникальными семантическими характеристиками, которые тесно связаны с их функциональной нагрузкой в коммуникативном процессе. Семантика данных единиц нередко отличается высокой степенью абстракции и контекстуальной зависимостью, что обуславливает их многозначность и полифункциональность. В русском языке, как отмечает Г. А. Золотова, дискурсивные слова «не имеют четкой денотативной отнесенности, но выполняют роль маркеров коммуникативных стратегий». Например, частица «ведь» может выражать обоснование: «*Он опоздал, ведь транспорт не работал*», или усилить аргументацию: «*Ведь я тебя предупреждал!*» [3]. Подобная семантическая гибкость наблюдается и в китайском языке, где дискурсивные маркеры, такие как «其实» (qíshí), способны вводить контраст: «*其实我不想去*» — ‘*На самом деле я не хочу идти*’, или уточнять информацию: «*其实这个问题很简单*» — ‘*Вообще-то эта проблема простая*’ [3].

Функциональный аспект дискурсивных слов проявляется в их способности организовывать речь и координировать взаимодействие между коммуникантами. Можно выделить следующие ключевые функции дискурсивных слов:

1. Функция связности — обеспечение логической целостности и последовательности высказывания. В частности, «одна из функций дискурсивных слов заключается в соположении двух высказываний (и соответствующих положений вещей)» [2: 29]: — *Пойдем гулять.* — *Вообще-то дождь идет!*
2. Функция выражения модальности и оценки — передача субъективного отношения говорящего к содержанию речи (*вероятно, несомненно, видимо* и др.).
3. Функция регуляции — управление вниманием и реакцией собеседника (*еще раз, заново*).

В китайском языке дискурсивные слова также демонстрируют функциональное разнообразие, однако их использование часто связано с культурно обусловленными нормами вежливости и имплицитности. Маркер «吧» ba служит для смягчения

752 директивов «你走吧» — ‘Иди уже’ → «走吧» — ‘Давай пойдём’, что отражает стремление к сохранению социальной гармонии [6]. Сравните с русским аналогом «давай», который может выражать как побуждение «*Давай быстрее!*», так и совместное действие «*Давай посмотрим фильм*».

Важным семантическим отличием является степень эксплицитности. В русском языке дискурсивные слова часто прямо указывают на логические связи («поэтому», «следовательно»), тогда как в китайском аналогичные функции могут выполняться лексически нейтральными единицами, требующими интерпретации через контекст. Например, маркер «那么» (nàme) может означать переход к новой теме «*那么, 我们开始会议*» — ‘Итак, начнем собрание’ или выражать условие «*如果你不同意, 那么我们可以讨论*» — ‘Если ты не согласен, то мы можем обсудить’.

Таким образом, семантика и функции дискурсивных слов в русском и китайском языках отражают не только универсальные законы организации дискурса, но и специфику лингвокультурных кодов. Если в русской коммуникативной традиции акцент делается на логической прозрачности и экспрессивности, то в китайской — на имплицитности и соблюдении баланса социального равновесия.

Проведенный анализ семантических характеристик дискурсивных маркеров в русском и китайском языках выявил принципиальные различия в их категориальной принадлежности и функциональной нагрузке. Если, например, в русском языке частицы «ведь», «же», «ну» часто выполняют роль логических операторов, акцентирующих аргументативную структуру высказывания, то китайские дискурсивные элементы, такие как «其实», «然后», «好吧» тяготеют к контекстуальной полифункциональности, совмещая модальные, текстоорганизующие и социально-регулятивные функции. Эти расхождения обусловлены типологическими особенностями языковых систем: флективный строй русского языка предопределяет четкую грамматикализацию маркеров, тогда как изолирующий характер китайского способствует развитию контекстно-зависимых прагматических значений. Важно отметить, что выявленные семантические различия создают основу для понимания культурно-обусловленных моделей коммуникации, что будет подробно рассмотрено в следующем разделе исследования.

Употребление дискурсивных слов в русском и китайском языках не ограничивается их формально-семантическими функциями, но глубоко укоренено в культурных кодах соответствующих лингвокультур. Эти единицы выступают как маркеры коммуникативных норм, отражающих исторические, социальные и философские особенности общества.

В русской лингвокультуре дискурсивные слова часто связаны с традицией открытой, эмоционально насыщенной коммуникации. Например, частица «ведь» подчеркивает аргументативную позицию говорящего «*Ведь я же говорил!*», что соответствует культурной ценности прямого выражения мнения. Как отмечает В. Г. Костомаров, подобные элементы отражают «стремление к логической ясности и экспрессивной достоверности» [4]. Эта тенденция прослеживается и в использовании маркеров типа «итак», которые структурируют речь, подчеркивая рациональность изложения. Исторически такая особенность может быть связана с традицией публичных дискуссий в русской интеллектуальной среде.

В китайском языке дискурсивные слова, напротив, часто служат инструментом имплицитности и соблюдения социальной иерархии. Маркер «吧» (ba) выполняет

функцию смягчения императивов «你走吧» — ‘*Пойдем уже*’, что соответствует конфуцианскому принципу «сохранения лица». Аналогично, частица «嘛» (ma) «这样嘛, 没问题» — ‘*Ну так, нет проблем*’ снижает категоричность высказывания, поддерживая гармонию в диалоге. Китайский лингвист Шэнь Цзясюнь подчеркивает, что подобные единицы «маскируют прямолинейность, заменяя ее культурно приемлемой уклончивостью» [7].

Культурные различия также проявляются в отношении к авторитету и коллективизму. В русском языке дискурсивное слово «вообще» может выражать генерализацию «*Вообще, это неправильно*», что отражает склонность к критическому осмыслению. В китайском же языке маркер «其实» (qíshí) часто используется для ненавязчивого внесения поправок «*其实这个方法更好*» — ‘*Вообще-то этот метод лучше*’, избегая прямого противоречия с собеседником. Как отмечает Хэ Цзыжань, такая практика соответствует «культуре косвенных речевых актов, где важнее сохранить отношения, чем доказать правоту» [8].

Ценность логической убедительности. В китайском языке использование «那么» (nàme) для плавного перехода между темами «*那么, 我们继续*» — ‘*Итак, продолжим*’ демонстрирует приоритет структурированности и предсказуемости в коммуникации. Однако если русские дискурсивные единицы акцентируют индивидуальную позицию говорящего, китайские ориентированы на сглаживание потенциальных конфликтов.

Таким образом, культурные коннотации дискурсивных слов служат «зеркалом» глубинных ценностей. Их анализ позволяет не только улучшить межкультурную коммуникацию, но и глубже понять менталитет носителей русского и китайского языков.

Проведенное исследование дискурсивных маркеров в русском и китайском языках в рамках лингвокультурологического подхода выявило системные различия, обусловленные типологическими особенностями языков и глубинными культурными установками. Семантический анализ показал, что русские маркеры «ведь», «значит», «однако» ориентированы на логико-аргументативную структуру дискурса, тогда как китайские элементы «其实», «然后», «吧» выполняют полифункциональную роль, сочетая текстовую связность, модальную оценку и социальную регуляцию.

Культурные коннотации маркеров отражают ключевые ценности коммуникативных традиций: русские частицы актуализируют идеи прямой экспликации и индивидуализма, китайские — принципы гармонии «хэ» и контекстуальной имплицитности. Эти различия указывают на несхожесть в подходах к коммуникации, что может привести к прагматическим ошибкам в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. — М.: Помовский и партнеры, 1993. — С. 7.
2. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / Под редакцией К. Киселевой и Д. Пайара. — М.: Метатекст, 1998. — 447 с.
3. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М.: Наука, 1982, 6-е изд. М.: УРСС, 2009.
4. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. — СПб.: Златоуст, 2001.

- 754 | 5. 何自然、莫爱屏. 话语标记语与语用照应[J]. 广东外语外贸大学学报, 2002(1), 第2页. [Хэ Цзыжань, Мо Айпин. Маркеры дискурса и прагматическая корреспонденция // Журнал Гуандунского университета иностранных языков. — 2002 (1). — С. 2.]
6. 赵元任. 《汉语口语语法》. 北京: 商务印书馆, 1968. [Чжао Юаньжэнь. Грамматика разговорного китайского языка. — Пекин: Коммерческая пресса, 1968.]
7. 沈家煊. 《现代汉语语法的功能, 语用, 认知研究》. 北京: 商务印书馆, 2005. [Шэнь Цзясяюань. Функциональное, прагматическое и когнитивное исследование современной китайской грамматики. — Пекин: Коммерческая пресса, 2005.]
8. 何自然. 《语用学概论》. 长沙: 湖南教育出版社, 1988. [Хэ Цзыжань. Введение в прагматику. — Чанша: Хунань Эдьюкейшн Пресс. — 1988.]

Saakyan L. N.

Qin Sh.

Pushkin State Russian Language Institute

DISCURSIVE MARKERS IN RUSSIAN AND CHINESE: A LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS

Abstract: Discursive words are a key element of the language system that ensures the cohesion and coherence of speech. They perform important functions in structuring an utterance, expressing the speaker's attitude to the content, establishing a connection between the parts of the text and determining the order of presentation. This study provides a comparative analysis of discursive words in Russian and Chinese. Special attention is paid to identifying their semantic characteristics, functional features, and cultural connotations, which allows for a deeper understanding of their role in communication processes.

Keywords: discursive words, cohesion, coherence, semantics, functions, cultural connotations, Russian language, Chinese language.

ПОРЯДОК ПОДАЧИ РУССКОЙ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ В БРАЗИЛЬСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: в данной статье рассматривается порядок подачи русской падежной системы с учетом областей интерференции португальского языка. Обосновывается научная гипотеза о повышении эффективности представления данных структур с опорой как на учет обнаруженных граммаферентов у бразильских учащихся, так и на анализ их системной подачи в учебных материалах. Предлагается отбор конструкций с предлогом, который сделает первичное представление о родительном, дательном и творительном падежах более доступным.

Ключевые слова: падежи, русские падежи, граммаферент, языковая интерференция, интерязык.

Затруднение у целевой аудитории при освоении падежных структурах однозначно должен учитываться в выборе порядка подачи падежей в учебном процессе. В этом заключается суть национально ориентированного подхода к обучению. Результаты сопоставительного лингвистического анализа служат надежной научно обоснованной лингводидактической базой методики преподавания целевого языка, в том числе русского как иностранного [3: 14–15], а также учет особенностей структуры родного и изучаемого языков дает преподавателю достаточно точные объемные данные для предвидения, прогнозирования и решения тех методических проблем, которые возникают в практике обучения конкретной аудитории с данными родного языка [2: 4].

Основой для раскрытия областей интерференции родного языка в освоении иностранного является теория лингвистической интерференции. В рамках языковых переносов при обучении неродному языку Н. Н. Рогозная отличает транспозицию, «положительный языковой перенос, помогающий по каким-либо причинам» от интерференции, «отрицательный языковой перенос из системы Я1 в систему Я2» [7: 8], что утверждается и А. Н. Щукиным [12: 55]. Рогозная рассматривает данные отрицательные переносы как **интерференты**, т. е. «отклонения от нормы усвояемого языка» и ошибки разного уровня [7: 12–14]. Интерференты в падежных конструкциях относятся к **граммаферентам**, «ошибки грамматического яруса» [8: 86].

Предложенный нами подход ориентирован на языковые особенности бразильских учащихся, основывается на рассмотрении структур в португальском языке, сходных с падежными конструкциями в русском языке, уделяя особое внимание на опосредствование предлога в обоих языках. В статьях «The acquisition of Russian grammar cases by Brazilian students» [16] и «Освоение русских падежей бразильскими учащимися» [9] проводится анализ ошибок бразильских учащихся при выборе объекта в падежных структурах.

Таблица с результатами эмпирической проверки интерференгов

Падеж	Примеры	Грамматический	Влияние португальского языка
Дательный	Муж изменил <u>жене</u> , поэтому они развелись.	жену (67% — винительный падеж без предлога)	Глагол <i>trair</i> , с объектом без предлога
	Старик не изменил <u>идеалам</u> своей юности, а остался верным самому себе.	идеалы (67% — винительный падеж без предлога)	Глагол <i>trair</i> , с объектом без предлога
	Никто не завидовал <u>Рите</u> , когда она работала в новогодние праздники.	Риту (61% — винительный падеж без предлога)	Глагол <i>invejar</i> , с объектом без предлога
	Дети обычно радуются <u>Рождеству</u> .	с Рождеством (49% — творительный падеж с предлогом)	Глагол <i>alegrar-se</i> с предлогом <i>com</i>
Творительный	Директор руководит <u>сектором</u> .	сектор (55% — винительный падеж без предлога)	Глагол <i>dirigir</i> , с объектом без предлога
	Иван Сергеевич управляет <u>корпорацией</u> .	корпорацию (73%)	Глагол <i>coordenar</i> , с объектом без предлога
Родительный	Мальчик стеснялся <u>того</u> , что мама поцеловала его на глазах у друзей.	за то (49%)	Сочетание <i>ter vergonha</i> с предлогом <i>de</i>
	Друзья всегда стесняются <u>поведения</u> Саши, когда она хвастается.	поведением (33%)	Сочетание <i>ter vergonha</i> с предлогом <i>de</i>

Доказывается, таким образом, влияние как беспредложных, так и предложных конструкций португальского языка в восприятии беспредложных конструкций русского языка. Опираясь на методические принципы доступности и посильности, предполагается **гипотеза** о подаче структур этих трех падежей без предлога только после структур, которые менее сложные благодаря наличию предлога в русском языке.

Привычная подача падежей зависит от ориентации учебного материала: пособие по грамматике или учебник в качестве основного материала по РКИ. В пособиях по грамматике подаются все значения каждого падежа отдельно, в то время как учебники представляют значения разных падежей последовательно, ссылаясь на потребности предпринятых лингвометодических принципов. Несмотря на то, что наш подход

заключается в обучении именно грамматическим структурам, далее будут учтены и общие учебные комплексы для более полного рассмотрения вопроса.

Были проанализированы следующие учебные материалы на начальном этапе обучения: «Говори по-русски» — Т. Кастро (А), «Диалог» — Н. Балдэ, Ж. Дутта, А. К. Прокопишин (Б), «Поехали!» — С. Чернышов, А. Чернынова (В), «Точка ру» — О. Долматова, Е. Новакак (Г) и «Русская грамматика в иллюстрациях» — К. И. Пехлиханова, М. Н. Лебедева (Д).

Таблица порядка подачи надежных конструкций в проанализированных учебниках РКИ на уровнях А1–А2

Падеж	Наличие предлога	Значение	Порядок				
			А	Б	В	Г	Д
Винительный	Да		4	4	3	7	4
	Нет	Объект действия	3	3	1	1	3
Предложный	Да	Местоположение	1	1	2	2	2
		Объект мышления	2	2	4	-	1
Родительный	Да		-	6	6	4	14
	Нет	владение/определение	5	5	5	6	12
		отрицание	-	-	-	-	13
		опасение	-	-	-	-	-
		смущение	-	-	-	-	-
		просьба	-	-	-	-	-
Дательный	Да		-	8	8	8	8
	Нет	речевое действие и его адресат	6	7	7	9	5
		содействие	-	-	-	-	6
		измена	-	-	-	-	-
		эмоциональное отношение	-	-	-	-	7
		зависть	-	-	-	-	-
Творительный	Да		-	10	10	3	11
	Нет	владение, отличие	-	-	-	-	-
		вспомогательные глаголы, должность	-	-	-	5	10
		эмоциональное отношение	-	-	-	-	-
		использование предмета	-	9	9	-	9
		руководство, управление	-	-	-	-	-

Обзорное рассмотрение подачи падежей в учебных материалах указывает на повышенную сложность их освоения, поскольку во всех этих учебниках подача падежа с предлогом как правило последует за значением без предлога, которое служит первичным представлением. Учет языковых особенностей бразильских учащихся заставляет адаптировать этот строй, так как различные значения родительного, дательного и творительного падежей без предлога весьма недоступны для данной аудитории.

Для подтверждения и дальнейшего применения данной научной гипотезы становится необходимым межязыковое сопоставление между значениями предлогов русского языка на фоне соответствующих по значению предлогов португальского языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. — СПб: Златоуст, 1999.
2. Аракин В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. — М.: Высшая школа, 1989.
3. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межязыкового сопоставительного анализа. — М.: ВЛАДОС, 2001.
4. Долматова О., Новакак К. Точка Ру А1. — М.: Бюлер О. А., 2017.
5. Долматова О., Новакак К. Точка Ру А2. — М.: Бюлер О. А., 2020.
6. Пехливанова К. Н., Лебедева М. Н. Русская грамматика в иллюстрациях. — М.: Русский Язык, 1990.
7. Рогозная Н. Н. Описание корпуса интерязыка // МИРС. — 2012. — № 3. — С. 7–11. <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-korpusa-interyazyka> (дата обращения: 12.03.2025).
8. Рогозная Н. Н. Билингвизм. Интерязык. Интерференция. — Иркутск: ИрГТУ, 2012а.
9. Сабадин С. Т. М. Ж. П. Освоение русских падежей бразильскими учащимися // *Modern Humanities Success / Успехи Гуманитарных Наук*. — 2022. — № 6. — С. 201–209.
10. Чернышов С., Чернышова А. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.1. — СПб.: Златоуст, 2019.
11. Чернышов С., Чернышова А. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.2. — СПб.: Златоуст, 2021.
12. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного — 4-е изд. — М.: ФЛИНТА, 2017.
13. Baldé N., Dutta J., Prokopyshyn A. C. Dialog — Manual de Russo como Língua Estrangeira para Falantes de Português, nível A1. — 4ª ed. — Coimbra: Grácio Editor, 2019.
14. Baldé N., Dutta J., Prokopyshyn A. C. Dialog — Manual de Russo como Língua Estrangeira para Falantes de Português, nível A2. — Coimbra: Grácio Editor, 2019.
15. Castro T. Fale russo. Porto Alegre: Edipro, 2005.
16. Sabadin S. T. M. J. P.; Budnik E. A. The acquisition of Russian grammar cases by Brazilian students. // *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. — Rezekne, 2021. — V. 5. — P. 573–581.

THE ORDER OF PRESENTATION OF RUSSIAN CASES SYSTEM IN THE BRAZILIAN CLASSROOM

Abstract: This article considers the order of presentation of the Russian cases system, taking into account the areas of interference of the Portuguese language. It is substantiated the scientific hypothesis of improving the efficiency of the presentation of data structures based on the consideration of detected 'grammareferents' in Brazilian students, as well as based on the analysis of their systemic presentation in learning materials. It is proposed that the selection of structures with a preposition will make the primary view of the genitive, dative and instrumental cases more accessible.

Keywords: grammar cases, Russian grammar cases, grammaferant, language interference, interlanguage.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РКИ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ (уровни А1–А2)

Аннотация: с начала 2020-х годов технологии искусственного интеллекта (ИИ) активно внедряются в образовательные процессы, включая преподавание иностранных языков. В статье рассматриваются возможности применения ИИ на уроках русского языка как иностранного (РКИ) на уровнях А1–А2, включая развитие навыков говорения. Особое внимание уделяется интерактивным приложениям, виртуальным ассистентам и чат-ботам как инструментам персонализированного обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, РКИ, цифровые технологии, чат-боты, персонализированное обучение, навыки говорения.

С начала 2020-х годов технологии искусственного интеллекта (ИИ) находят все более широкое применение в сфере образования, в частности, в обучении иностранным языкам. Их внедрение способствует персонализации учебного процесса, повышению мотивации студентов и эффективности усвоения материала [1: 3].

В данной статье рассматриваются возможности использования ИИ на уроках русского языка как иностранного (РКИ) на уровнях А1–А2, особенно в аспекте развития навыков говорения.

Русский язык традиционно считается одним из наиболее сложных для изучения из-за его фонетической, морфологической и синтаксической специфики. На начальных уровнях (А1–А2) студенты сталкиваются с трудностями в освоении правильного произношения, грамматических конструкций и базового словарного запаса. Современные технологии ИИ, такие как системы автоматического распознавания и синтеза речи, адаптивные языковые модели и интеллектуальные чат-боты, позволяют минимизировать эти трудности за счет интерактивного взаимодействия и адаптации к индивидуальным потребностям обучающихся [3: 7].

Одним из наиболее перспективных направлений является использование разговорных ИИ-ассистентов, которые позволяют студентам практиковать речь в реалистичных коммуникативных ситуациях. Такие системы способны анализировать ошибки, предоставлять мгновенную обратную связь и предлагать корректировки, что способствует более эффективному формированию речевых навыков [4: 15].

Таким образом, интеграция технологий ИИ в обучение русскому языку как иностранному на начальных уровнях открывает новые возможности для индивидуализации и повышения эффективности образовательного процесса. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на оценку влияния различных ИИ-инструментов на прогресс студентов, а также на разработку оптимальных методик их применения в преподавании РКИ.

Технологии ИИ в обучении языкам:**1. Интерактивные приложения**

Современные приложения, например *Quizlet*, *Duolingo*, *Babbel* используют алгоритмы ИИ анализа ошибок учащихся и предлагают дополнительные упражнения для их проработки, а также создают индивидуальные задания с изучаемой лексикой. На уроках РКИ такие приложения могут быть использованы для практики произношения и расширения словарного запаса.

2. Виртуальные ассистенты

Виртуальные ассистенты, такие как *Siri* или *Google Assistant*, могут быть использованы для практики разговорной речи. Студенты задают вопросы на родном языке и получают ответы на русском языке, что способствует развитию навыков аудирования и говорения. Кроме того, такие ассистенты могут помочь в изучении новых слов и фраз.

3. Чат-боты

Чат-боты (*ChatGPT*, *Яндекс.Алиса*, *Mondly Chatbot*, *Speakly*) представляют собой эффективный инструмент для развития навыков устной речи у изучающих русский язык как иностранный. Они позволяют студентам взаимодействовать с искусственным собеседником в режиме реального времени, моделируя коммуникативные ситуации и предоставляя адаптивную обратную связь [4: 9].

Использование чат-ботов в обучении РКИ на уровнях А1–А2 может быть особенно полезным, поскольку студенты на этом этапе испытывают трудности с формированием спонтанной речи и правильным построением фраз [2: 6]. Преподаватель предлагает студентам взаимодействовать с чат-ботом, который задает вопросы на различные темы, соответствующие учебной программе, например, представление себя, покупки, погода или досуг. Это создает непринужденную атмосферу, снижает уровень тревожности и способствует более естественному усвоению языковых структур [1: 3].

Кроме того, современные ИИ-боты могут анализировать ответы пользователей, выявлять типичные ошибки и предлагать корректировки, что способствует развитию языковой компетенции изучающих русский язык [1: 3]. Включение таких технологий в процесс обучения делает его более интерактивным, повышает мотивацию студентов и способствует более быстрому овладению языковыми навыками.

Преимущества использования ИИ в обучении:**1. Индивидуализация обучения**

Технологии ИИ позволяют адаптировать учебный процесс под нужды каждого студента. Это особенно важно на начальных уровнях, когда учащиеся могут иметь разные темпы и стили обучения.

2. Доступность ресурсов

С помощью технологий ИИ студенты могут получать доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте. Это позволяет им практиковать язык вне класса и улучшать свои навыки говорения.

3. Мгновенная обратная связь

Использование ИИ позволяет студентам получать мгновенную обратную связь о своих ошибках. Это способствует более быстрому усвоению материала и повышению уверенности в своих силах.

Использование технологий на основе ИИ на уроках русского языка как иностранного на уровнях А1–А2 открывает новые возможности для развития навыков говорения. Интерактивные приложения, виртуальные ассистенты и чат-боты могут значительно улучшить процесс обучения, делая его более увлекательным и эффективным. Важно, чтобы преподаватели активно интегрировали эти технологии в учебный процесс, создавая условия для индивидуализированного и интерактивного обучения.

Технологии ИИ не только помогают преодолеть языковые барьеры, но и способствуют формированию уверенности у студентов в своих навыках. Они предоставляют возможность практиковать язык в безопасной и поддерживающей среде, что особенно важно для начинающих учащихся. Кроме того, использование ИИ в обучении позволяет преподавателям сосредоточиться на более сложных аспектах языка, таких как культурные нюансы и контекстуальное использование, что в свою очередь обогащает учебный процесс.

В будущем стоит ожидать дальнейшего развития технологий ИИ и их интеграции в образовательные практики. Преподаватели должны быть готовы адаптироваться к этим изменениям и использовать новые инструменты для создания более эффективной и увлекательной образовательной среды. Таким образом, технологии на основе ИИ могут стать важным элементом в обучении русскому языку как иностранному, способствуя не только развитию навыков говорения, но и общему языковому развитию студентов.

Литература

1. Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, № 22(2), pp. 1–14.
2. Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, № 21(2), pp. 157–165.
3. Griol, D., Molina, J. M., & Callejas, Z. (2019). Chatbots for language learning: Towards a personalized solution for assessing the speaking skills. В 2019 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), pp. 144–150.
4. Wang, Y., & Vásquez, C. (2012). The effectiveness of mobile-assisted language learning (MALL): A literature review. *British Journal of Educational Technology*, № 43(2), pp. 239–252.

Sabitova N. G.

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED TECHNOLOGIES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A1–A2. LEVELS FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS

Abstract: Since the early 2020s, artificial intelligence (AI) technologies have been actively integrated into educational processes, including the teaching of foreign languages. This article examines the potential of AI in Russian as a Foreign Language (RFL) lessons at A1–A2 levels, especially for developing speaking skills. Special attention is given to interactive applications, virtual assistants, and chatbots as tools for personalized learning.

Keywords: artificial intelligence, RFL, digital technologies, chatbots, personalized learning, speaking skills.

ПАТТЕРНЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация: в статье рассматривается роль коммуникации с целью улучшения взаимодействия людей на профессиональном и личном уровнях. Грамотная коммуникация помогает достичь целей общения, избегать конфликтов и снизить стресс. В мультикультурной среде важно распознавать невербальные сигналы: зрительный контакт, улыбку, жесты, мимику, позу, дистанцию и тон голоса. Если русские ценят сдержанность, то арабам свойственна открытость. Общение и работа в команде улучшаются благодаря пониманию этих различий.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, лингвокультура, деловая коммуникация, культурные различия, мимика, эмоциональность.

Коммуникация — один из ключевых инструментов обмена информацией, позволяющий глубже разобраться в ее сути, упрощающий процесс общения на межличностном и других уровнях. Коммуникационный процесс снижает стресс и вероятность возникновения конфликтов между сотрудниками. Это помогает людям ладить и хорошо работать вместе, что критически важно для достижения целей. Повышенная вовлеченность и активное участие персонала повышают эффективность работы команды и гарантируют положительные организационные результаты.

Считается, что общение является одним из важных инструментов установления профессиональных связей, особенно если речь идет о русской или арабской мультикультурной рабочей среде. Такое общение строится на невербальных сигналах, степени открытости, доверия и уважения, поэтому умение понимать и развивать такие навыки играет ключевую роль в эффективной деловой коммуникации. Они значительно укрепляют взаимопонимание, способствуя командной работе и эффективной организации процессов.

В данном исследовании автор предлагает следующее определение: невербальная коммуникация — процесс обмена информацией и эмоциями между людьми без использования устной речи. Оно выражается через мимику, жесты, движения тела, зрительный контакт и интонацию. Кроме того, невербальное общение включает косвенные сигналы — стиль одежды, прическу, аксессуары.

Исследования известного американского психолога армянского происхождения А. Мехрабиана значительно расширили понимание невербального общения. Мехрабиан изучал, как жесты, мимика и тон голоса влияют на восприятие человеком эмоций и передаваемой информации. Исследователь сосредоточился на изучении невербального общения, разработав в 1967 году известное правило 7 % — 38 % — 55 %, которое утверждает, что только 7 % информации в эмоциональных сообщениях

764 передаются словами, 38 % — интонацией голоса, а 55 % — невербальными сигналами, такими как мимика и жесты. Это открытие существенно повлияло на развитие коммуникативных навыков и межличностных отношений.

Одним из наиболее интересных выводов работ А. Мехрабиана является понимание того, что невербальные сигналы в коммуникации играют критически важную роль в формировании первого впечатления. Это подчеркивает значимость не только слов, которые мы произносим, но и того, как мы их говорим, а также нашей невербальной коммуникации. А. Мехрабиан также обратил внимание на важность согласованности между словесным и невербальным сообщением для достижения ясности и эффективности общения [1; 2].

Можно выделить ключевые аспекты невербальной коммуникации в русско-арабском контексте.

Зрительный контакт. В России постоянный и спокойный зрительный контакт считается признаком уверенности и серьезности; он выражает уважение к собеседнику и сосредоточенность на разговоре.

В арабском мире важно соблюдать баланс, чтобы избежать недопонимания. Длительный пристальный взгляд может вызывать дискомфорт, особенно в межгендерных отношениях.

Улыбка. В арабской культуре улыбка, даже по отношению к незнакомым людям, считается выражением радушия и уважения, поэтому арабские сотрудники нередко выглядят более дружелюбными и открытыми в рабочей среде, чем русские, которые склонны к серьезности и соблюдению дистанции. Эти культурные различия могут повлиять на профессиональные отношения между арабами и русскими, поскольку русские склонны воспринимать частые улыбки как излишнюю непринужденность, а арабы сдержанность русских — как излишнюю серьезность.

Жесты. Русские, как правило, используют сдержанные и аккуратные жесты, подчеркивающие профессионализм. Арабы, напротив, активно жестикулируют, что помогает передавать эмоции и подчеркивать ключевые мысли.

Эмоциональность и искренность. Для россиян важна искренность в общении, поэтому они не привыкли к «обязательным» улыбкам, которые в западных культурах считаются частью вежливости. В российской культуре неоправданные улыбки или искусственная дружелюбность рассматриваются как лицемерие. В арабской культуре, с другой стороны, выражение чувств и дружелюбия являются важными компонентами социального взаимодействия, даже в профессиональной среде. Арабы чаще выражают дружелюбие и искренность даже в деловой обстановке, что отражает их открытость и стремление создать личные отношения.

Мимика. Нейтральное выражение лица в русской культуре воспринимается как показатель сдержанности и профессионализма, особенно в официальной обстановке. Арабы активно используют мимику для выражения эмоций и создания доверительной атмосферы, которые сближают собеседников.

Язык тела и поза. Прямая осанка у русских ассоциируется с серьезностью и самоконтролем. Арабы чаще принимают расслабленные и дружелюбные позы, подчеркивающие важность личных отношений.

Личная дистанция. Русские предпочитают сохранять личное пространство, особенно в деловых контактах. Арабы нередко сокращают дистанцию, считая это проявлением доверия и дружелюбия.

Трогательность. В России рукопожатие — основная форма делового приветствия, тогда как другие виды прикосновений не приняты. В арабском мире выражение дружелюбия может включать теплые рукопожатия или легкие прикосновения. Однако учитываются и гендерные нормы.

Тон голоса. Русские обычно говорят ровным, сдержанным тоном, подчеркивая профессионализм. Арабы активно меняют интонацию, чтобы передать эмоции или выделить ключевые мысли.

Молчание. Для русских молчание — это способ обдумать сказанное или выразить уважение. В арабской традиции паузы в разговоре позволяют собеседнику высказать свою точку зрения или подчеркнуть важность сказанного.

Невербальная коммуникация также включает в себя паралингвистику, относящуюся к невербальным качествам звука, даже если она связана с устной формой сообщения. Это относится к вокальным аспектам высказываний, которые не связаны со словами как таковыми, но несут в себе смысл: громкость, темп речи, высота тона, качество голоса, беглость и эмоциональный тон [1]. Они передают эмоции — радость, напряжение, гнев или страх, и чаще всего сопровождаются другими формами невербальной коммуникации, такими как жесты или телодвижения. Непонимание может возникнуть, когда не учитываются культурные различия в скорости или тоне речи.

Арабы активно варьируют громкость и тон, чтобы подчеркнуть энтузиазм и дружелюбие. Повышение громкости, например, может быть использовано для выражения радости или подчеркивания важной мысли, и это часто сопровождается жестами тела. Громкость голоса может выражать недовольство, но чаще используется для эмоционального подчеркивания, избегая агрессии. В русской культуре громкая или торопливая речь воспринимается как признак несдержанности. В России обычно используется более серьезный и спокойный тон, особенно в профессиональных или официальных контекстах.

В отношении скорости речи люди в арабской культуре могут говорить быстро, чтобы выразить свой энтузиазм или желание быстро закончить разговор, тогда как люди в русской культуре обычно более спокойно и медленно говорят. Различия в темпе и интонации речи могут стать причиной недопонимания, если их не учитывать [2].

Литература

1. Еркенова А. М. Невербальные средства коммуникации // Юный ученый. — 2017. — № 2 (11). — С. 12–15. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/11/785/> (дата обращения: 08.02.2025).
2. Blahova M. Specific role of nonverbal communication in business // European Scientific Journal. — 2015. — vol. 11. № 10. — URL: https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Nonverbal+Communication+in+business+_dissertation.+PDF&btnG=#d=gs_qabs&t=1737224311569&u=%23p%3DcVe9tQ-G0RYJ (дата обращения: 06.02.2025).

Salah A.*Pushkin State Russian Language Institute***PATTERNS OF NON-VERBAL BUSINESS COMMUNICATION IN RUSSIAN
AND ARABIC LINGUISTIC CULTURES**

Abstract: The article examines the role of communication in improving interaction on both professional and personal levels. Communication helps to achieve goals, avoid conflicts and reduce stress. In a multicultural environment, it is important to recognize non-verbal signals: eye contact, smile, gestures, facial expressions, posture, distance, and tone of voice. While Russians value restraint, Arabs value openness. Communication and teamwork are improved by understanding these differences.

Keywords: non-verbal communication, linguistic culture, business communication, cultural differences, facial expressions, gestures, emotionality, effective communication.

КОММУНИКАТИВНОЕ ТАБУ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация: в статье рассматривается феномен коммуникативного табу в контексте русской лингвокультуры. Исследуются теоретические основы и функциональные особенности табуированных тем и выражений в русской речевой практике. Особое внимание уделяется историческому развитию коммуникативных запретов, их связи с культурными, религиозными и социальными ценностями русского общества. Автор анализирует конкретные примеры коммуникативных табу в различных социальных контекстах, их влияние на межличностное общение и культурную идентичность. Рассматриваются проблемы, возникающие при нарушении коммуникативных табу, и трансформация запретных тем в современной русской лингвокультуре. Материалы исследования могут быть полезны для лингвистов, культурологов, социологов и специалистов в области межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативное табу, русская лингвокультура, речевой этикет, запретные темы, культурные нормы, социальная коммуникация.

Коммуникативное табу представляет собой сложное лингвокультурное явление, которое можно определить как запрет на употребление определенных слов, выражений или обсуждение конкретных тем в процессе социальной коммуникации. Эти запреты формируются под влиянием культурных, религиозных, этических и социально-политических факторов и играют важную роль в регулировании общественного взаимодействия.

Актуальность исследования коммуникативных табу в русской лингвокультуре обусловлена несколькими причинами. Во-первых, в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия возрастает необходимость понимания культурно-специфических особенностей коммуникации. Во-вторых, трансформация общественных отношений в России существенно влияет на систему традиционных табу, что требует научного осмысления. В-третьих, нарушение коммуникативных табу часто становится источником конфликтов и недопонимания, поэтому их изучение необходимо для оптимизации социальной коммуникации.

Целью настоящей статьи является комплексный анализ коммуникативных табу в русской лингвокультуре. В рамках работы, решаются следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы коммуникативного табу как социолингвистического феномена;
- проанализировать историко-культурный контекст формирования коммуникативных табу в России;
- выявить основные функции и типы табуированных тем в русском языке;
- исследовать конкретные примеры коммуникативных табу в различных социальных контекстах;
- охарактеризовать проблемы, связанные с нарушением коммуникативных табу в современной коммуникации.

В научной литературе вопросы коммуникативных табу рассматривались в работах таких исследователей, как В. И. Карасик [5], А. А. Леонтьев, Т. В. Ларина [7], И. А. Стернин [9], Е. С. Кубрякова, Н. Д. Арутюнова [1], В. В. Красных [6]. Существенный вклад в изучение табу в русской культуре внесли труды этнографов Д. К. Зеленина [4], А. К. Байбурина [2], культурологов Ю. М. Лотмана [8], В. В. Иванова. Среди зарубежных исследователей данной проблематики следует отметить работы З. Фрейда [10], Дж. Фрэзера [11], К. Леви-Стросса, в которых табу рассматривается как универсальный культурный феномен. Однако, несмотря на обширность литературы, комплексное исследование коммуникативных табу в русской лингвокультуре с учетом современных трансформаций представляется недостаточно разработанным.

Табу как культурное явление имеет древние корни. Изначально оно было связано с системой религиозных запретов и суеверий. Этимологически термин «табу» происходит из полинезийских языков и означает священный запрет, нарушение которого влечет за собой неминуемое наказание. В современной науке понятие табу значительно расширилось. Оно включает в себя различные виды социальных запретов.

В лингвистике и культурологии выделяют несколько типов табу:

1. Языковые табу — запреты на использование определенных слов и выражений.
2. Тематические табу — запреты на обсуждение определенных тем.
3. Коммуникативные табу — запреты на определенные речевые действия в конкретных коммуникативных ситуациях.

Коммуникативное табу регулирует не только содержание высказывания, но и его формулировку, контекст употребления и адресата, представляя собой сложную систему запретов на всех уровнях социальной коммуникации. В. И. Карасик отмечает: «...коммуникативное табу является одним из важнейших регуляторов речевого поведения, обеспечивающих сохранение социальной гармонии и культурной идентичности» [5: 127]. Оно регулирует социальные отношения, устанавливает границы допустимого и формирует чувство принадлежности к определенной группе. Соблюдение коммуникативных табу поддерживает иерархические отношения, формальность общения и психологический комфорт участников, а их нарушение воспринимается как девиантное поведение. Дж. Фрэзер подчеркивает универсальный характер этого явления: «Принцип, лежащий в основе табу, по-видимому, сводится к убеждению, что определенные вещи обладают таинственной способностью вызывать нежелательные последствия, и потому их следует избегать» [11: 234]. Формирование коммуникативных табу в России связано с древнеславянскими верованиями, христианской традицией и особенностями социальной стратификации. Д. К. Зеленин отмечает: «В основе табу слов у славянских народов лежало представление о магической силе слова, способного не только называть объект, но и вызывать его присутствие» [4: 78]. В дохристианский период табу касались упоминания злых духов, болезней и диких животных. С принятием христианства возникли запреты на богохульство, сквернословие и клятвы. А. К. Байбурин указывает: «...православная традиция существенно повлияла на систему вербальных запретов, придав им этический характер и связав их с понятием греха» [2: 156].

В русской лингвокультуре можно выделить несколько категорий табуированных тем и слов:

1. Политические табу, связанные с критикой власти, государственного устройства, идеологии. Исторически эти табу были особенно актуальны в периоды авторитарного правления и цензуры.
2. Религиозные табу, включающие запреты на богохульство, кощунство, неуважительные высказывания о святынях. Несмотря на секуляризацию общества, многие из этих табу сохраняют свое влияние.
3. Сексуальные табу, ограничивающие обсуждение интимной жизни, использование obscene лексикой, упоминание физиологических процессов.
4. Социально-статусные табу, регулирующие коммуникацию между представителями различных социальных групп, возрастов, профессий.

Коммуникативные табу играют важную роль в процессе социализации и воспитания. Через усвоение системы запретов происходит формирование культурной идентичности, передача общественных ценностей, обучение этикету. В русской культуре традиционно большое внимание уделяется речевому воспитанию детей, прививанию им представлений о «хорошей» и «плохой» речи.

Влияние традиций и религии на формирование табу в русской культуре трудно переоценить. Православная этика с ее акцентом на воздержание, скромность, умеренность способствовала формированию табу на хвастовство, публичное проявление чувств, обсуждение материального благополучия. Ю. М. Лотман отмечает: «Русская культура на протяжении веков формировалась в условиях постоянного конфликта между языческим наследием и христианскими ценностями, что отразилось в амбивалентном отношении к целому ряду речевых практик» [8: 345]. Коллективистские традиции русской деревни породили табу на индивидуализм, эгоцентризм в речевом поведении.

Коммуникативные табу в русской лингвокультуре выполняют целый ряд социально значимых функций:

- Защита социальных норм и ценностей. Запреты на определенные темы и выражения способствуют поддержанию общественной морали, предотвращают девиантное поведение. Например, табу на публичное обсуждение доходов или имущественного статуса защищает ценность равенства и солидарности.
- Сохранение культурной идентичности. Соблюдение традиционных речевых запретов является маркером принадлежности к русской культуре. Особенно ярко это проявляется в отношении к сквернословью в публичном пространстве, которое традиционно осуждается.
- Установление границ между личным и публичным. Коммуникативные табу регулируют степень открытости при обсуждении личных проблем, семейных отношений, здоровья. В русской культуре традиционно существует четкое разделение тем, допустимых для «своих» и «чужих».
- Поддержание уважения и гармонии в коммуникации. Табу на прямую критику, конфронтацию, категоричные суждения способствует сохранению «лица» собеседника и предотвращению конфликтов. Характерная для русской культуры высокая контекстность общения во многом обусловлена системой коммуникативных табу.
- Регулирование социальной иерархии. Табу на определенные формы обращения, темы разговора, речевые стратегии в общении с представителями различных социальных и возрастных групп способствует поддержанию статусных различий и уважения к старшим.

И. А. Стернин подчеркивает: «В русском коммуникативном поведении система табу играет особую роль, поскольку для русской культуры характерна высокая степень эмоциональности общения при одновременном наличии строгих регламентаций допустимых тем и способов их обсуждения» [9: 74]. Эта амбивалентность русской коммуникативной культуры, сочетание эмоциональной открытости и системы строгих табу, создает ее уникальный характер.

В русской лингвокультуре коммуникативные табу действуют в разных социальных контекстах. В семейном общении табуированы темы интимных отношений, конфликтов между родственниками и финансовых трудностей. Существует запрет «не выносить сор из избы». В школьной среде табуированы обсуждение политических взглядов учителей, их личной жизни, критика образовательной системы и использование неформальной лексики. В рабочей среде запрещено обсуждать зарплаты, критиковать руководство и задавать личные вопросы малознакомым коллегам. В СМИ сохраняются табу на нецензурную лексику, подробное описание насилия, самоубийств и технологий изготовления наркотиков.

Т. В. Ларина отмечает: «В русской коммуникативной культуре существует четкое разделение на „своих“ и „чужих“, что определяет систему коммуникативных табу. В общении со „своими“ допускается значительно большая откровенность и меньшее количество табуированных тем, чем в общении с „чужими“» [7: 203].

Среди тем, которые остаются табуированными в русской культуре в большинстве контекстов, можно выделить:

1. Темы о смерти и страданиях, особенно в присутствии детей или людей, недавно переживших утрату. Характерна эвфемизация смерти («ушел из жизни», «покинул нас»).
2. Политические темы в неформальном общении, особенно с малознакомыми людьми. Существует негласное правило избегать обсуждения политических предпочтений за праздничным столом.
3. Моральные дилеммы, связанные с религиозными убеждениями, этическими принципами. В русской культуре сохраняется представление о том, что навязывание своих моральных принципов другим является нарушением личных границ.
4. Семейные скандалы, конфликты, развод, измены — обсуждение этих тем с посторонними традиционно осуждается.
5. Финансовые проблемы, долги, банкротство. Прямые вопросы о доходах, стоимости имущества часто воспринимаются как неуместные.
6. Болезни, особенно психические расстройства и заболевания, передающиеся половым путем. Существует тенденция к эвфемизации названий тяжелых болезней («онкология» вместо «рак»).
7. Вопросы интимной жизни, сексуальные предпочтения, опыт. Особенно строго контролируется обсуждение этих тем в присутствии детей, пожилых людей, в смешанных по полу и возрасту группах.

Среди табуированных фраз и выражений можно выделить прямые вопросы о возрасте (особенно к женщинам), весе, причинах отсутствия детей в семье, настоячивые расспросы о личной жизни. Табуированы категоричные суждения о внешности, способностях, характере собеседника или третьих лиц.

В. В. Красных подчеркивает: «Русская система коммуникативных табу отражает базовые ценности культуры и представления о достоинстве личности. Табуируемыми оказываются темы и выражения, которые могут нарушить личную сферу собеседника или подорвать его социальный статус» [6: 189].

В современной русской лингвокультуре наблюдается трансформация традиционных табу. С одной стороны, происходит либерализация общения, ослабевают запреты на обсуждение сексуальности, религии, политики. С другой стороны, формируются новые табу, связанные с политкорректностью, уважением к меньшинствам, экологической этикой. Особенно заметны эти изменения в молодежной среде и в крупных городах.

Нарушение коммуникативных табу часто становится источником конфликтов и недопониманий. В межличностном общении это может привести к обидам, разрыву отношений, социальной изоляции нарушителя. В публичной коммуникации нарушение табу способно вызвать общественное осуждение, потерю репутации, юридические последствия. Особой сложностью характеризуются ситуации межкультурной коммуникации, когда участники не осведомлены о табу, принятых в культуре собеседника. Например, прямолинейность и откровенность, допустимые в западных культурах, могут восприниматься в русской культуре как бестактность и нарушение личных границ.

А. Вежицкая отмечает: «Различия в коммуникативных табу часто являются причиной межкультурных недоразумений. То, что в одной культуре считается нормальным предметом обсуждения, в другой может восприниматься как грубое нарушение личных границ» [3: 178].

Лингвистические и культурные последствия нарушения табу проявляются в изменении языковых норм, расширении или сужении сферы табуированных тем. В истории русского языка выделяются периоды как ужесточения языковых запретов (например, в советское время), так и их ослабления (в 1990-е годы).

Современная цифровая среда создает новые вызовы для системы коммуникативных табу. Анонимность общения в интернете способствует более частому нарушению речевых запретов. В то же время, публичность онлайн-коммуникации может привести к более серьезным последствиям нарушения табу, чем в личном общении.

К. Аллан и К. Барридж в своем исследовании «Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language» подчеркивают: «Парадокс интернет-коммуникации заключается в том, что она одновременно способствует как нарушению традиционных табу, так и формированию новых запретов, связанных с политкорректностью и цифровой этикой» [12: 257].

Исследование коммуникативных табу в русской лингвокультуре позволяет сделать вывод о их значительной роли в формировании национальной идентичности и регулировании социального взаимодействия. Система коммуникативных запретов отражает ключевые ценности русской культуры: уважение к старшим, скромность, коллективизм, эмоциональность, духовность.

Влияние коммуникативных табу на развитие языка и культуры проявляется в формировании эвфемистических выражений, стилистической дифференциации лексики, развитии речевого этикета. Табу способствуют сохранению культурной преемственности, передаче этических норм и ценностей от поколения к поколению.

Н. Д. Арутюнова подчеркивает: «Система языковых запретов является одним из важнейших механизмов культурной саморегуляции, обеспечивающих сохранение идентичности и преемственность традиций в меняющихся социальных условиях» [1: 324].

В современном глобализированном мире система коммуникативных табу в русской культуре испытывает значительное давление. Влияние западных стандартов общения, развитие интернет-коммуникации, социальные и политические трансформации — все это способствует пересмотру традиционных речевых запретов. В то же время, многие базовые коммуникативные табу демонстрируют устойчивость и продолжают регулировать общение даже в изменившихся условиях.

Перспективы дальнейших исследований в области коммуникативных табу в русской лингвокультуре связаны с изучением их трансформации в цифровой среде, анализом гендерных и возрастных особенностей восприятия табуированных тем, сравнительным исследованием коммуникативных запретов в различных русскоязычных сообществах. Особый интерес представляет изучение новых табу, формирующихся под влиянием глобальной этики, экологического сознания, идей толерантности и инклюзивности.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.
2. Байбурин А. К. Ритуал в традиционной культуре. — СПб.: Наука, 1993. — 240 с.
3. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 288 с.
4. Зеленин Д. К. Табу слов у народов восточной Европы и северной Азии // Сборник Музея антропологии и этнографии. — Л., 1929. — Т. 8. — С. 1–151.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
6. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. — М.: Гнозис, 2002. — 284 с.
7. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. — М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. — 516 с.
8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 464 с.
9. Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение. — Воронеж: Истоки, 2004. — 208 с.
10. Фрейд З. Тотем и табу. — М.: Азбука, 2015. — 320 с.
11. Фрэнзер Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. — М.: Политиздат, 1980. — 831 с.
12. Allan K., Burrige K. Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language. — Cambridge: Cambridge University Press, 2006. — 303 p.
13. Leech G. Principles of Pragmatics. — London: Longman, 1983. — 250 p.
14. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. — Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. — 502 p.

COMMUNICATION TABOOS IN RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE

Abstract: The article examines the phenomenon of communicative taboo in the context of Russian linguistic culture. It explores the theoretical foundations and functional features of taboo topics and expressions in Russian speech practice. Special attention is paid to the historical development of communicative prohibitions and their connection with cultural, religious, and social values of Russian society. The author analyzes specific examples of communicative taboos in various social contexts, their impact on interpersonal communication and cultural identity. The problems arising from violations of communicative taboos and the transformation of forbidden topics in modern Russian linguistic culture are considered. The research materials may be useful for linguists, cultural scientists, sociologists, and specialists in cross-cultural communication.

Keywords: communicative taboo, Russian linguistic culture, speech etiquette, forbidden topics, cultural norms, social communication.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ И ЮЖНОЙ АФРИКИ

Аннотация: статья посвящена исследованию педагогических возможностей стран Африки в условиях колониального и постколониального развития. Особое внимание уделено необходимости включения африканских стран в мировой образовательный процесс. На основе изучения истории развития инновационного образования в Северной и Южной Африке установлено, что странам африканского континента требуется помощь в интеграции современных педагогических технологий в традиционное образование.

Ключевые слова: педагогическое образование в африканских странах, колонизация Африки, обучение иностранным языкам в Африке, образовательный потенциал стран Африки.

Становление в странах Африки инновационной системы, охватывающей все общественно значимые сферы жизни, включая образование, происходило в разное время. Одной из самых развитых в этом отношении стран ученые-африканисты считают ЮАР. Как отмечает Бокачева Е. С. в своем диссертационном исследовании, существует три этапа инновационной системы ЮАР: 1) до 1994 г. — этап формирования предпосылок к становлению инновационной системы в ЮАР; 2) с 1994 г. по 2000-е гг. — этап развития инновационной системы в условиях демократии; 3) 2000-е — настоящее время — этап развития страны по линии экономики знаний [1: 6].

С приходом европейцев и началом колонизации в южной части Африки в конце XV века наименее развитые племена бушменов подверглись истреблению, но благодаря одному из многочисленных племен банту в африканских странах все еще сохранялись традиционные взгляды на воспитание детей. Грибанова В. В., описывая зулу (родственников племени банту), отмечает практическую цель воспитания, а именно — приобщение детей к жизни в обществе посредством примера родителей [2: 24].

Европейская система образования пришла в Капскую колонию в 1652 г. благодаря голландцам, что впоследствии привело к объединению европейцев и африканцев в бурскую нацию [2: 25]. Изначально дети буров изучали чтение, арифметику и письмо под руководством странствующих учителей. Рабы из Мадагаскара, Малайзии и Восточной части Африки впервые получили возможность обучаться в 1658 г. после создания школы на Юге Африки. «Основной задачей обучения в данной школе было религиозное воспитание и изучение голландского» [2: 27]. Очевидно, это событие можно считать первым задокументированным в истории африканского народа случаем обучения иностранному языку.

Во второй половине XVII века были открыты государственные школы, языком обучения выступал голландский, но уже к 70-м годам появился прообраз языка африкаанс, который включал в себя лексику португальского и имел собственную грамматику. В конце XVIII века Капская колония была захвачена Великобританией, появились бурские республики, а вместе с ними и первые языковые школы при системе регулярного обучения. Такие школы включали в себя лишь два класса, а языком обучения выступал голландский. Другой тип школ представлял собой классические школы в больших городах с англоязычным обучением. Европейцы преследовали цель отказа от религиозных основ образования африканцев и распространения английской культуры, что в дальнейшем привело к англо-бурской войне в 1899–1902 гг. и секуляризации образования [2: 61].

Другим важным событием в истории развития инновационного образования стран Африки является создание в 1910 г. Южно-Африканского Союза, позволившего конституционно сосуществовать двум культурам и языкам на одной территории. Позже в середине XX века зародилась государственная политика Национальной партии, заключавшаяся в установлении режима апартеида с раздельным образованием белых, африканцев и небелых. Цель политики — сохранение культурного потенциала африканского народа. До конца 70-х гг. большинство научных трудов было посвящено скорее «идеологической основе сегрегации в обучении (христианско-националистическому образованию) и дискриминационной практике в школе» [2: 5]. Сюда мы относим работы Б. Бантинга «Становление южноафриканского рейха», И. Б. Табата «Образование для варваров в Южной Африке», С. Дюбуа «Научный расизм в современной Южной Африке», а также исследования Я. Робертсона, В. С. Зибберта, В. С. Сигхаше, К. Данахера, Ф. Е. Ауэрбаха. Среди отечественных ученых, занимавшихся этим вопросом в африканском образовании, можно выделить работы Ю.-И. Горбунова, Н. Б. Каптерева, М. Бернштейна, А. Дивочкина, А. А. Жданова, А. Турбина, И. Улановскую.

Нерасовая система обучения появилась в Южной Африке лишь в апреле 1994 году, однако все еще отмечалось влияние режима апартеида на уровень развития африканских стран. Новая система образования означала равенство для всех вне зависимости от пола, расы, веры, религии, а потому возникла другая проблема, — проблема современного обеспечения не только пригодными для жизни условиями, но и цифровыми технологиями, новыми средствами обучения, инновационными педагогическими технологиями, квалифицированными специалистами. По некоторым данным, на данный момент требуется около 20 000 новых учителей в год, чтобы снизить процент неграмотности в странах Африки [9: 156]. «При этом большая часть средств идет на ликвидацию очагов неграмотности (неграмотна десятая часть населения, почти исключительно африканцы, еще 7–8 млн человек, а по строгим критериям, — значительно больше, функционально неграмотны), повсеместное введение обязательного всеобщего среднего образования» [3: 104].

В современном мире успех экономики и потенциал ее трансформации в значительной степени обусловлены наличием и использованием человеческого потенциала. Именно люди, их образование, профессиональные навыки и опыт определяют возможности и границы технической, экономической и общественной модернизации. По оценке специалистов, каждый процент увеличения человеческого

776 | потенциала способствует ускорению роста ВВП на душу населения на 1–3 %. Именно поэтому современная политика ЮАР в области науки и образования на данный момент — одна из самых активных: пятая часть государственных расходов приходится на эти отрасли [3: 15].

Развитие образования в Северной Африке имеет также пережило различные этапы изменений в течение истории региона. Северная Африка была домом для древних цивилизаций, таких как египтяне, карфагеняне и римляне. Эти цивилизации имели развитую систему образования, включая школы, храмовые училища и университеты. Например, в Древнем Египте существовали школы для обучения письму, математике и ремесленным навыкам. С распространением ислама в регионе в VII веке, мусульманские ученые и правители создавали мадрасы — исламские учебные заведения, где обучались священным текстам, а также науке, математике и философии.

В XIX веке Северная Африка стала объектом колониального владения европейских держав, таких как Франция, Великобритания и Италия. Колонизаторы внедряли свою систему образования, которая в основном служила интересам колониальных властей. Это привело к распространению европейского образования среди местного населения, но также углубило расовое и социальное неравенство.

Вторая половина XX века принесла с собой процесс деколонизации и получение независимости многими странами Северной Африки. Новые правительства начали национализировать систему образования, стремясь сделать ее более доступной и адаптировать под нужды национальной экономики и культуры.

В современной Северной Африке образование остается одним из приоритетов для развития и процветания региона. Однако существуют вызовы, такие как недостаточное финансирование, неравномерное распределение ресурсов, низкий уровень грамотности, а также проблемы доступности к образованию для всех слоев общества и равенства полов. Страны региона стремятся к модернизации образовательной системы, внедрению новых технологий и методик преподавания, а также укреплению международных связей в области образования.

Такие факты свидетельствуют о необходимости включения африканских стран в современный образовательный процесс, что, конечно, указывает на актуальность педагогических разработок для африканского континента, в том числе и в сфере РКИ. Более того, обучение иностранным языкам во многих африканских странах невозможно без внедрения в народное образование инновационных педагогических технологий, совмещающих в себе как племенные традиции народов Африки в обучении детей, так и опыт развитых странах.

Проблема колонизации Африки европейцами, несомненно, определяет научный вектор исследований в области педагогических технологий. Исследуя зарубежный опыт педагогов и методистов, мы сможем определить схожие и различные принципы обучения и воспитания, являющиеся, по нашему мнению, ключом к социально-экономическому благополучию всего континента.

Литература

1. Бокачева Э. С. Становление инновационной системы ЮАР: современное состояние и интересы РФ: автореферат дис. ... канд. экон. наук: 08.00.14 / Бокачева Эвелина Сергеевна; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. — М., 2016. — 19 с.

2. Грибанова В. В. Три столетия развития образования в Южной Африке / УРАН. Ин-т Африки. — М.: Наука, 2008. — 185 с.
3. Скубко Ю. С. ЮАР на пути к экономике знаний: наука, университеты, инновация. — М., — 2011—146 с.

Saraeva K. E.

Pushkin State Russian Language Institute

THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE EDUCATION IN THE COUNTRIES OF NORTH AND SOUTH AFRICA

Abstract: The article is devoted to the study of the pedagogical capabilities of African countries in the context of colonial and postcolonial development. Special attention is paid to the need to include African countries in the global educational process. Based on the study of the history of the development of innovative education in North and South Africa, it has been established that the countries of the African continent need help in integrating modern pedagogical technologies into traditional education.

Keywords: pedagogical education in African countries, colonization of Africa, teaching foreign languages in Africa, educational potential of African countries.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ (по материалам массмедиа)

Аннотация: в статье рассматривается проблема варьирования (видоизменения) устойчивых фраз (пословично-поговорочных выражений) в языке массмедиа с точки зрения их языковой сущности и социокультурной обусловленности вариантообразования. Освещаются вопросы статуса устойчивых фраз в языковой системе и классификации вариантов.

Ключевые слова: устойчивая фраза, фразеологическая единица, язык массмедиа, вариант.

Фразеология завоевала в настоящее время достаточно прочные позиции. Подробно разработаны многие вопросы, однако до сих пор нет единого мнения относительно сущности фразеологической единицы (ФЕ), границ фразеологии, особенностей речевой реализации. Большинство ученых ФЕ определяется как «устойчивая в языке и воспроизводимая в речи единица, построенная по модели сочетания слов» [3: 85]. Устойчивые сочетания весьма различны по своему характеру, поэтому объединяются и разграничиваются они на основании ряда признаков, в зависимости от набора которых меняется и объем фразеологии. Существует два подхода в понимании фразеологического состава языка. При узком взгляде ФЕ — это исключительно идиомы (В. П. Жуков, А. И. Молотков и др.). Согласно широкому подходу, в составе фразеологии выделяется и периферия — единицы, которым в большей степени свойственен переходный характер. Данный вопрос получил убедительное научное обоснование в трудах В. Л. Архангельского. Впервые он использовал термин устойчивая фраза применительно к пословице, поговорке, стационарным фразам диалогической речи, междометным и модальным УФ [2].

Функционирование ФЕ в речи нередко приводит к их изменению — варьированию. Существование живого языка основывается на готовности единиц системы к видоизменению. Этому принципу в полной мере соответствуют и ФЕ. Трактовка фразеологической вариантности также определяется в парадигме двух подходов. В узком смысле варьирование фразеологизма предполагает преобразование только его внешней формы. Между вариантом и исходной ФЕ сохраняется абсолютное смысловое тождество. «Тождество фразеологического значения означает неизменность семантики фраземы во всех ее формоизменятельных модификациях» [1: 13]. Общность внутренней формы и контекста выносятся в дополнительные условия. В широком смысле фразеологическая вариантность — это формально-содержательное изменение ФЕ. Релевантными признаками для установления фразеологических вариантов становятся общее значение и единая фразообразовательная модель, тождество образной основы, допустимы между вариантами и исходной ФЕ смысловые и стилистические оттенки.

Типы вариантов ФЕ выделяются с учетом уровня, который подвергается изменению: 1) фонетические варианты (*чудное (чудное) дело*); 2) словообразовательные (*подбитый ветром (ветерком)*); 3) морфологические (*видать (видывать) виды*); 4) лексические (*кричать не своим (дурным) голосом*); 5) синтаксические (*пускать на ветер (по ветру)*); 6) количественные (квантитативные) варианты (*огонь и воду и медные трубы — огонь и воду*). Подобные традиционные варианты ФЕ в силу их известности большинству носителей языка относят к узуальным. В то же время в художественных и публицистических текстах активно индивидуально-авторское преобразование ФЕ, выходящее за рамки их узуального употребления.

На сегодняшний день представлено несколько классификаций данного способа изменений ФЕ, ученые учитывают характер преобразований их формы, семантики, а также и тип фразеологизма. Например, в словаре «Фразеологизмы в русской речи» А. М. Мелерович и В. М. Мокиенко выделены «два типа индивидуально-авторских преобразований»: 1) семантические и 2) структурно-семантические» [5: 17]. Они же включают, в свою очередь, частные случаи изменения ФЕ, например: семантические — переосмысление («А твои рассуждения — это *седьмая вода на киселе*. А. Ананьев») [5: 18]; структурно-семантические — расширение компонентного состава («Ты откуда будешь-то? — спросил его сосед, *весьма потертый, весьма и весьма, видно стрелянный воробей*. В. Шукшин») [5: 23].

В монографии «Устойчивые фразы в русской речи» В. Т. Бондаренко представил типологию видоизменений единиц со структурой предложения (УФ) с учетом их уровневой организации — «внутренней и внешней» [4: 5]: 1) семантическое варьирование УФ; 2) варьирование лексического состава; 3) грамматическое варьирование; 4) структурное варьирование УФ; 5) количественное изменение; 6) варьирование УФ в синтагматическом аспекте. Каждый такой тип реализуется в более узком способе трансформации единиц в речи, например: лексическое варьирование — лексические субституции на основе синонимического ряда («*Правда зенки колет*. А. Иванов») [4: 51]; количественное изменение — распространение компонентов УФ («*Эти бабы, что горшок: что не влей — все кипит*. Д. Гранин») [4: 125].

Устойчивое и активное преобразование фразеологизмов позволяет говорить о закономерности данного процесса и необходимости определения причин, обуславливающих их мобильность. В числе основных факторов называются как экстралингвистические, так и собственно языковые. К последним следует отнести асимметричность языкового знака ФЕ и их уровневое положение в языковой системе. В дискретной форме фразеологизма кроется его потенциальная способность к трансформации, смысловая целостность же служит сдерживающим фактором «разрушения». Данная сущностная характеристика ФЕ естественным образом увеличивает их вариативный потенциал [3]. Специфика семантико-грамматической структуры ФЕ, объединяющей в себе свойства морфологического, лексического, семантического и синтаксического уровней, также объясняет разнообразие их вариантов. С этой точки зрения наибольшим вариационным потенциалом обладают устойчивые единицы со структурой предложения — устойчивые фразы.

Данные единицы и стали основным объектом нашего исследования. Материалом для наблюдения послужили тексты СМИ. На наш взгляд, анализ языка массмедиа позволяет наиболее полно осветить процессы, происходящие в современной речи, в том

780 | числе в области фразеологии. На сегодняшний день массмедиа являют собой важнейшую культурно-коммуникативную составляющую жизни общества: посредством СМИ, по сути, формируется нравственно-ценностная картина мира. Прагматический эффект медийной речи нередко базируется на нарушении стандарта в употреблении языковых средств, в числе прочего с этой целью используются и трансформы УФ.

Среди наиболее активных способов изменения УФ в медийной речи отметим лексическое варьирование. В роли замещающего слова часто выступают паронимы. Паронимическая замена носит ярко выраженный индивидуально-авторский характер. В языковой игре, основанной на подмене традиционного для состава фразы компонента созвучной, но неожиданной для носителей языка лексемой, заключен сильный комический и эстетический эффект. Ср.: *«Старая «Лянча» (кляча) колеи не испорчены?»* (<http://www.carclub.ru/car100>); *«Птицу видно по помету (полету)?»* (<https://otvet.mail.ru>).

Лексическое варьирование, основанное на отношениях денотации, предполагает замену компонента в составе УФ на нужный по замыслу речевой денотатор. Например: *«Не корзиной единой. Понятно, что облик бедности ныне совсем иной, чем в конце XIX — начале XX века. Восприятие ее сегодня формируется не только «продуктовой корзиной»* (АиФ, № 44, 2023). В результате такой замены образуются открытые ряды индивидуально-авторских лексических вариантов. В таком составе они единичны в употреблении, однако именно этот способ преобразования УФ можно считать одним из самых активных: непрерывно и бурно возникающие в нашей жизни новые ситуации объясняют их широкое распространение в речи. Кроме того, многие замены основаны на игровом эффекте, осмеянии.

Другим не менее активным способом изменения УФ в языке массмедиа является импликация — сокращение компонентного состава. Посредством такого преобразования фразеологического материала, когда устраняется шаблонность, стереотипность в осмыслении фразеологической формы и значения, речь приобретает более яркий, образный, динамичный характер. Процесс импликации представлен в языке СМИ во всем многообразии частных приемов, например: 1) эллипсис с интонацией незавершенности: *«Слышал, позже он связался с нехорошей компанией, но мне не хочется говорить об этом. Чужая семья — потемки, так же как и чужая душа...»* (МН, № 29, 16); 2) эллипсис с интонацией завершенности: *«Око за око или милость к падишим? О моратории на смертную казнь»* (АиФ, № 46, 2009); 3) вычленение фрагмента из состава УФ: *«От любви до ненависти» — название статьи о несостоявшемся покушении на Фиделя Кастро* (МН, № 50, 2016); 4) вычленение отдельной лексемы: *«Как аукнется выход Великобритании из Евросоюза?»* (АиФ, № 26, 2016).

Достаточно часто происходит смешанное (комбинированное) изменение:

«Русская народная пословица, как всегда «зрит в корень». Водятся, водятся, но как выглядят? Если омут тихий, то и черти должны быть тихие... Такая среда обитания, как «тихий омут» наверняка формирует спокойных, склонных к депрессии и слезам чертей. Вроде бы все так и должно быть, но наш художник набросал совсем иные характеры «тихоомутных» чертей» (www.habit.ru). В данном примере наблюдаем, по сути, расщепление УФ *В тихом омуте черти водятся* на отдельные фрагменты: *тихий омут, водятся, черти*, — которые в общем контексте актуализируют

свою фразеологическую семантику, а также объединение таких лексем в сочетания, тождественные по структуре, смыслу и функции самостоятельным фраземам: *тихие черты, тихомутные черты*.

В изменении формы и смысла УФ видится универсальный способ актуализации пословичной мудрости, ее сближения с современной действительностью, что позволяет оценить результаты трансформации УФ в языке массмедиа в социокультурном аспекте.

Проанализировав частотность вариантообразования в определенных тематических группах фразовых единиц, приходим к выводу, что наиболее востребованными оказываются варианты УФ сфер «социум» и «экономика»: *«Учитель: и жнец, и на дуде игрец — название статьи о введении нового профстандарта учителя» (МН, № 2, 2017)*. Затем следуют варианты УФ группы «государственная политика»: *«Но, как любят говорить у нас в стране, в каждой шутке есть доля шутки. Страшно вообразить, куда простиралась нынешняя Россия, будь российские императоры более рачительны и дальновидны» (МН, № 50, 2016)*. Варианты УФ сферы «быт» на третьем месте: *«Под ним струя светлей лазури...» — название статьи об уличных туалетах вне кабинок (МН, № 50, 2016)*.

Особо следует отметить неофразеологию эпохи пандемии — коронавирусной инфекции COVID-19. Ее последствия были весьма масштабными — итогом стал целый пласт новой фразеологии. Результаты неологизации «можно сравнить, пожалуй, с языковой динамикой революционной эпохи или периода перестройки», например: *«Вирус не воробей, вылетит — не поймаешь. Незванный гость — хуже инфицированного. Вирус в бороду — пневмония в ребро» [6]*.

Таким образом, в живой речи по-прежнему актуальными остаются процессы преобразования имеющегося фразеологического фонда, и чем интенсивнее социальные, политические, экономические изменения в обществе, тем ярче отмеченные языковые тенденции. Все это обуславливает значимость решения многих спорных вопросов фразеологической науки, к числу которых, прежде всего, относится определение статуса ряда устойчивых единиц, фразеологических вариантов.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. О соотношении формообразовательных и деривационных связей фразеологических единиц // Проблема тождества фразеологических единиц. — Челябинск: ЧГПИ, 1990. — С. 11–19.
2. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. — Ростов-на-Дону: Ростовский университет, 1964. — 315 с.
3. Бондаренко В. Т. Варьирование устойчивых фраз в русской речи. — Тула: Тульский гос. пед. университет им. Л. Н. Толстого, 1995. — 151 с.
4. Бондаренко В. Т. Устойчивые фразы в русской речи. — Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2011. — 153 с.
5. Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Фразеологизмы в русской речи: словарь. — М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2005. — 853 с.
6. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / сост. Х. Вальтер, Е. С. Громенко, А. Ю. Кожевников и др. — Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. — 550 с.

**MAIN TRENDS IN MODERN RUSSIAN PHRASEOLOGY
(based on mass media materials)**

Abstract: The article examines the problem of variation (modification) of stable phrases (proverbial expressions) in the language of mass media in terms of their linguistic essence and socio-cultural conditionality of variant formation. The issues of the status of stable phrases in the language system and the classification of variants are highlighted.

Keywords: stable phrase, phraseological unit, language of mass media, variant.

ТОНЕ OF VOICE КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ КОМПАНИИ (на примере госпаблика РАНХиГС)

Аннотация: в статье рассматривается Tone of Voice как важный инструмент позиционирования компании. В качестве примера используется госпаблик РАНХиГС. Мы проанализировали, как использование ToV влияет на восприятие государственного учреждения. В статье представлены ключевые аспекты формирования тональности, такие как подробный анализ целевой аудитории, стиль коммуникации и формулирование ценностей бренда. Также приводятся примеры успешного применения Tone of Voice в PR-кампаниях РАНХиГС и его роль в создании имиджа и укреплении репутации учебного заведения. В заключение подчеркивается важность согласованности тональности с общими стратегическими целями организации для достижения эффективного позиционирования на образовательном рынке.

Ключевые слова: tone of voice, госпаблик, контент, ToV, социальные сети.

В последнее время при анализе коммуникаций все чаще используют понятие Tone of Voice (сокращенно ToV), которое дословно переводится как «тон голоса». В коммуникативистику этот термин пришел из маркетинга, где успешно использовали ToV как инструмент позиционирования компании, а также при создании и продвижении бренда на рынке. Данная категория коррелирует с такими понятиями, как дискурсивная тональность [5: 68], коммуникативной тональности, под которой понимается «эмоционально-стилевой формат, обусловленный культурно-ситуативными традициями и установками участников общения» [3: 219].

Сначала ToV использовался только в бизнес-коммуникации, затем его стали применять к любым видам коммуникаций, в том числе и к тому, как государство общается с гражданами. Как отмечает М. С. Кондрашова, ToV представляет собой «особенный формат “общения” бренда с аудиторией, который должен поддерживаться как в личном взаимодействии с представителями компании в социальных сетях, так и на официальном сайте» [4: 283].

Исследователи определяют ToV как первый этап в формировании бренда компании [1; 6; 7]. Он выполняет три функции: 1) функцию идентификации: именно ToV помогает клиентам определить «свой» бренд, насколько приемлема та или иная интонация, стиль и формат подачи материала. Например, сеть кофеен в Санкт-Петербурге обращается к посетителям на «ты». Клиентами становятся только те, кто принимает такой стиль общения. 2) функция дистанцирования: выбранный клиентом бренд оставляет

784 | «эмоциональный отпечаток», запоминается и выбирается клиентом на фоне огромного количества предложений. Например, бабушки в магазине просят дать моющее средство с изображением мужчины, который все почистит. Так воспринимается Mr. Muscle («Мистер Мускул») — торговая марка, специализирующаяся на производстве чистящих и моющих средств. 3) функция единения, связанная с корпоративным стилем общения и взаимодействия с клиентом. Как отмечает Livedune — сервис управления соцсетями, «ToV же задает общий вектор коммуникации и помогает не путаться. Вместо того чтобы каждый раз с нуля писать ответ на негативный комментарий, работники смогут свериться с TOV’ом и взять оттуда готовые наработки» [2].

Компанией Nielsen Normal Group было проведено исследование, в котором оценивалось, как различные характеристики тембра голоса влияют на восприятие бренда и веб-сайта. На основе четырех параметров тембра голоса было выделено 8 видов ToV: «1) Веселый /повседневный / дерзкий / энергичный; 2) Серьезный / деловитый; 3) Серьезный / непринужденный; 4) Серьезный / официальный / деловитый; 5) Веселый/непринужденный/дерзкий/энергичный; 6) Серьезный / уважительный / деловитый; 7) Серьезный / официальный / уважительный / деловитый; 8) Серьезный / непринужденный / уважительный / энергичный» [8].

Зная об этом каркасе, задача выбора и определения позиционирования бренда значительно упрощается. Покажем это на примере госпаблика — канала Алексея Комиссарова, ректора РАНХиГС.

Большая часть постов в канале посвящена новостям о жизни РАНХиГС, вторыми по частотности являются новости регионального и федерального масштаба (встреча ректора с президентом, губернатором и тд); и реже всего (2–4 раза в месяц) появляется личный контент, в котором Алексей Комиссаров рассказывает о личной жизни.

Выбор подобного разнообразного контента оправдан, поскольку ядром целевой аудитории канала являются студенты, обучающиеся в РАНХиГС. Им интересно знать прежде всего о новостях своего вуза и понимать, как к ним относится ректор.

Кроме того, важной составляющей является личный контент. Именно он позволяет добиться так называемой “новой искренности”. Благодаря подобному контенту аудитория видит в ректоре не “говорящую голову”, а такого же как они человека, и интересно знать подробности личной жизни.

На примерах постов проанализируем разные виды ToV, которые используются в канале Алексея Комиссарова.

А) Серьезный / непринужденный / уважительный / энергичный:

«Есть в моем канале старшеклассники, которые собираются стать управленцами? Этот пост для вас! С 17 по 21 февраля в Президентской академии пройдет Зимняя школа Института управления. Это образовательная профориентационная программа для учащихся 10–11 классов. В программе школы — лекции, мастер-классы, упражнения на командообразование, интеллектуальные игры и тренинги» (28.01.25).

Б) Серьезный / непринужденный:

«Друзья!

Поздравляю вас с Новым годом!

Будьте счастливы! Берегите родных и близких! Поздравьте тех, кто в этом году помог вам становиться сильнее. Вдохновлял, подсказывал, заставлял двигаться вперед» (1.01.25).

В) Серьезный / уважительный / деловитый:

«В Академии запустили проект «День губернатора», в рамках которого будем проводить регулярные встречи руководителей регионов с нашими студентами, слушателями и сотрудниками.

Первым гостем стал губернатор Ханты-Мансийского автономного округа — Югры Руслан Кухарук, который сегодня открывал новый поток программы «Лидеры изменений Югры» в Академии. Руководитель региона лично курирует этот проект, который проходит у нас уже в пятый раз, и уделяет большое внимание общению с участниками» (25.02.25).

В данном посте стиль подачи информации приближен к официально-деловому: отсутствует эмоционально окрашенная лексика, употребляются сложные предложения и отглагольные существительные, слабая индивидуализация стиля. Посты с официальными новостями преподносятся в более формальном стиле, и они нацелены не только на студентов и абитуриентов, но и на работников Академии или же служащих других государственных структур.

Таким образом, ToV для госпабликов выступает в качестве инструмента для эффективного взаимодействия с аудиторией, представляющей различные слои общества. Несмотря на преобладание формального стиля, характерного для государственных информационных ресурсов, различные посты могут отличаться по виду выбранного tone of voice в зависимости от специфики аудитории, на которую нацелено сообщение, и от тематики сообщения. Такая особенность позволяет эффективно донести информацию до разных групп людей, учитывая их интересы и потребности. Поэтому можно говорить о гибкости ToV как конститутивном его свойстве.

Литература

1. Белобородова А. Л., Палякин Р. Б. Голос бренда: как характер коммуникации влияет на формирование идентичности бренда // XI Международный молодежный симпозиум по управлению, экономике и финансам. — Казань: Издательство Казанского университета, 2022. — С. 435–438.
2. Как создать голос бренда, которому будут доверять // Livedune URL: <https://livedune.com/ru/blog/tone-of-voice> (дата обращения: 01.03.2025).
3. Карасик В. И. Коммуникативная тональность медиадискурса // Дискурс и стиль теоретические и прикладные аспекты: коллективная монография / под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. — М.: Флинта: Наука 2014. — С. 218–230.
4. Кондрашова М. С. Брендинг и его роль в формировании корпоративного имиджа // Брендинг как коммуникационная технология XXI века. — Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного экономического университета, 2021. — С. 282–285.
5. Селезнева Л. В. Параметрическая модель PR-дискурса: прагматика, семантика, аксиология: монография / Л. В. Селезнева. — М.: ФЛИНТА, 2019. — 312 с.

- 786 | 6. Тверских М. В. Специфика вербального брендинга: tone of voice в SMM-коммуникациях / Тверских М. В. // URL: [https://vestnik-omgpu.ru/volume/2024-2-43/vestnik_2\(43\)2024_136-142.pdf](https://vestnik-omgpu.ru/volume/2024-2-43/vestnik_2(43)2024_136-142.pdf) (дата обращения: 24.11.2024).
7. Чернуха Л. А., Томильцева Л. В. Голос бренда: как его найти // Маркетинговые коммуникации. — 2024. — № 3–4. — С. 238–247.
8. The Impact of Tone of Voice on Users' Brand Perception // nngroup.com URL: <https://www.nngroup.com/articles/tone-voice-users/> (дата обращения: 14.03.2025).

*Selezneva L. V.
Sviridonova E. S.*

Pushkin State Russian Language Institute

**tone of voice as a company positioning tool
(using the example of the RANEPa state public service)**

Abstract: The article discusses the concept of Tone of Voice as an important tool for positioning a company, using the example of the State Public Educational Institution RANEPa. We analyzed how the use of ToV influences the perception of a government agency. The article presents key aspects of creating a tone of voice, such as a detailed analysis of the target audience, communication style and articulation of brand values. Examples of successful use of Tone of Voice in PR campaigns of RANEPa, as well as its role in creating an image and strengthening the reputation of an educational institution are also explored. Finally, the importance of aligning the tone of voice with the overall strategic goals of the organization to achieve effective positioning in the education market is emphasized.

Keywords: tone of voice, state public, content, ToV, social networks.

Сунь Синья
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
КНР

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация: сопоставлены особенности структурирования мира на основе геометрических понятий и представлений, отраженных в национальном языке. Материалом для исследования послужили фразеологические единицы русского и китайского языков, включающие геометрические компоненты (круг, угол, квадрат, точка).

Ключевые слова: геометрические образы, фразеология, семантика, метафора.

Геометрия как наука, как основа европейского, в том числе российского, математического образования оказала значительное влияние на умы европейцев.

Китай долго оставался крестьянской страной, мышление крестьянина определялось влиянием природного окружения. Математика в древнем Китае не имела разработанной теории, однако основные геометрические понятия сформировались в результате практической деятельности.

В данной работе представлен материал сопоставительного исследования фразеологических единиц русского и китайского языков, отражающих геометрические понятия и представления каждого народа.

Круг

Образ круга в русском языке реализует представление о полноте, завершенности (*круглый год, круглый сирота* и др.).

Семантика фразеологических единиц с этим компонентом разнообразна. Он используется, например, для обозначения замкнутых социальных групп (*круг друзей, знакомых* и т. п.). Круг метафорически обозначает привычный жизненный уклад и социальную норму, а также отклонение от них (*сбиться с круга*).

Семантика круга часто положительная (*домашний круг, привычный круг*), но может быть и резко отрицательной (*порочный круг*), это образ амбивалентный.

В китайской фразеологии, как и в русской, круг ассоциируется с красотой, полнотой целого, гармонией:

珠圓玉潤 «Как жемчуг круглый, как нефрит гладкий» — совершенный перл: о литературном произведении или музыкальном исполнении.

Образ полного круга используется как метафора любовных отношений и воссоединения влюбленных:

1) 花好月圓 «Цветы прекрасны, и луна полная, круглая» — пожелание молодоженам счастливой жизни.

788 | 2) 破镜重圆 «Разбитое зеркало снова стало круглым» — образно: о встрече супругов после разлуки.

Круг в китайской культуре используется для характеристики личности:

八面圆通 «На все восемь сторон круглый» — чрезвычайно сообразительный, оборотистый (о человеке).

Однако в китайской традиции, как и в русской, круг — фигура неоднозначная, он может символизировать и ограничение свободы:

画地为牢 «Начертить круг в качестве тюрьмы для виновных».

Как видим, двойственность семантики круга объединяет особенности миропонимания двух народов.

Квадрат и круг

В китайских идиомах квадрат и круг могут обнаруживать семантическую связь. Эти фигуры могут быть резко противопоставлены:

外方内圆 «Внешне квадратный, а внутри круглый» — относится к человеку, который внешне прямолинеен, но внутренне мягок.

Эти две формы могут сближаться в результате трансформации:

随方就圆 «Приспосабливаться и к квадратному, и к круглому; подгонять квадратное под круглое» — образно: быть приспособленцем, отличаться беспринципностью, податливостью.

Фразеологизмы, включающие как круг, так и квадрат, в китайском языке могут также обозначать правила, законы и их соблюдение. Для обозначения этих фигур служат наименования соответствующих инструментов:

规行矩步 «Двигаться по циркулю, шагать по уголомеру» — консервативный, педантичный; соблюдать общепринятые правила, приличия.

Важнейшую роль символика круга и квадрата играет в китайской космогонической философии. Земля ассоциируется с квадратом, а небо — с кругом:

1) 戴圆履方 «Накрываться круглым (небом), ступать по квадратному (по земле)» — образно: жить, существовать на свете.

2) 圆颅方趾 «Квадратная стопа и круглый череп» — образно: род людской, человеческая порода.

В китайской философии концепция единства Неба и Земли включала и человека: его круглая голова подобна Небу, а «квадратная стопа» напоминает Землю.

Квадрат

Китайские фразеологизмы с компонентом *квадрат* образуют две группы.

Первая группа служит для обозначения определенной категории людей. Квадратное лицо ассоциируется с богатством и процветанием:

1) 方面大耳 «Квадратное лицо и большие уши» — образная характеристика благообразной внешности.

Ко второй группе относятся фразеологизмы, содержащие характеристики объектов по занимаемой ими площади.

1) 食前方丈 «Еды впереди — квадратный чжан» (перед кем-либо) — обозначение пищевого изобилия.

2) 方寸之地 «Земли квадратный цунь» — маленький участок; сердце.

Отметим, что традиция измерять площадь квадратами получила широкое распространение в европейских странах.

Угол

В русской культуре угол может выступать как синоним дома (*скитаться по чужим углам*). Однако образ угла также используется для обозначения безвыходного положения (*загнать в угол*).

Наружный угол опасен: *об угол* можно удариться, *из-за угла* возможно нападение. Острые углы нужно *сглаживать*. Семантика этого образа однозначно негативная [1: 6–7].

Таким образом, в русском языке символика угла амбивалентна и в этом близка к символике круга.

В китайском языке существительное *угол* изначально обозначало рог животного, имеющий изогнутую форму. Эта конфигурация использовалась в национальной архитектуре, с которой связан соответствующий фразеологизм:

钩心斗角 «Изогнутые коньки крыш с бесконечным множеством углов» — образно: о сложной, причудливой архитектуре; (перен.) предаваться взаимной грызне; быть раздираемым внутренними (взаимными) противоречиями.

В дальнейшем фразеологизм приобрел негативное переносное значение, характеризующее человеческие отношения. Как видим, в китайских идиомах угол может связываться с конфликтной ситуацией, противоречиями, ссорами (Ср. рус. *сглаживать острые углы*).

Как в русской, так и в китайской фразеологии базовый компонент «угол» может обозначать жилище в целом, формируя при этом переносные значения:

挖墙角 «Подрывать основание стены с угла» — образно: подкапываться под кого-л.) перен.: уводить (переманивать у кого-либо супруга, любимого человека).

Угол в китайской культуре метафорически обозначает лукавство, тайные недобрые намерения, а также неприятные особенности человеческого характера:

见棱见角 «Угловатый, изобилующий острыми углами» — жесткий, неуступчивый человек.

Точка

В русской фразеологии образ точки используется для обозначения цели действия (*бить в одну точку*) или определенного взгляда на какое-либо явление (*точка зрения*).

Китайские фразеологические единицы с компонентом *точка* утверждают несостоятельность односторонней позиции:

攻其一点, 不及其余 «Сосредотачиваясь на какой-то одной точке, упускать из виду ситуацию в целом».

Образ точки в русском языке используется для характеристики полноты, совершенства знания, понимания чего-либо: *до точки* (знать, видеть и т. п.); *рассставить точки над i*.

В китайском языке есть подобные выражения:

文不加点 «В произведение — и точку не добавить» — целостное, законченное произведение; писать быстро, без единой помарки.

В китайских фразеологизмах точка может связываться с бессистемным, поверхностным подходом к жизненным явлениям:

蜻蜓点水 «Стрекоза трогает воду; точечное касание» — скользить по поверхности; не вникать глубоко; ограничиваться внешним знакомством.

(Кстати сказать, с образом точки в современном русском языке также связано представление о бессистемности, беспорядочности, проявившееся в устойчивых сочетаниях *точечная застройка*, *точечная помощь* и т. п. [1: 8].)

Метафорически китайские фразеологизмы с компонентом *точка* могут означать недостойное поведение человека:

青蝇点素 «Муха оставляет грязные точки на шелковой ткани» — порочить чье-либо честное имя; клеветать; обливать грязью.

Исследование как центральных, так и периферийных геометрических образов в русской и китайской фразеологии показывает, что две национальные культуры демонстрируют определенное сходство в восприятии их носителями окружающего мира. Такая общность мировосприятия открывается при разностороннем рассмотрении языковых особенностей двух народов.

Литература

1. Барсукова-Сергеева О. М. Геометрические образы в лексике и фразеологии современного русского языка // Мир русского слова. — 2023. — № 3. — С. 4–10.
2. Войцехович И. В. Практическая фразеология современного китайского языка. Учебник. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. — 509 с.
3. Готлиб О. М., Му Хуаин. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений. — 2-е изд. — Иркутск: ИГУ, 2019. — 596 с.
4. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. — М.: Советская энциклопедия, 1968.

Sergeeva O. M.

Sun` Xinya

Lomonosov Moscow State University

GEOMETRIC IMAGES IN RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY

Abstract: In the article, features of structuring the world based on geometric concepts reflected in the national language are compared. The material for the study were phraseological units of Russian and Chinese languages including geometric components (circle, angle, square, point).

Keywords: geometric images, phraseology, semantics, metaphor.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СОВРЕМЕННЫХ ЖАНРОВ ИНТЕРНЕТ-ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: письменная речь является одним из ключевых компонентов формирования языковой личности. В данной статье нами рассмотрены способы развития навыков данного вида речевой деятельности у учащихся старших классов на основе современных жанров интернет-литературы, в частности фанфиков. Представленные нами задания направлены не только на развитие навыков письменной речи, но также лингвистической, социокультурной и стратегической компетенций.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, письменная речь, развитие компетенций, фанфик.

Развитие грамотной письменной речи — долгий и трудоемкий процесс, требующий больших усилий как от педагога, так и от учащихся. Для того, чтобы данный вид речевой деятельности считался в достаточной степени развитым, учащиеся должны обладать рядом умений:

- осмысливать тему;
- подбирать и располагать материал;
- пользоваться средствами языка;
- исправлять, совершенствовать свою деятельность [2].

В большинстве случаев для выработки указанных умений проводится работа с различными упражнениями, разборы предложений, написание диалогов и т. д. Подобные задания неотъемлемая часть работы над письменной речью, их наличие необходимо в образовательном процессе. Но у педагога также есть возможность обновлять перечень заданий, добавлять новые варианты упражнений, ставить как перед учащимися, так и перед собой новые, более творческие задачи. Обучению иностранному языку характерен текстоориентированный подход, в случае с русским языком, это в основном художественные произведения русской литературы. В связи с подобной направленностью текстов, применяемых на уроках РКИ, мы предлагаем новый творческий формат задания, в котором на основе изученных литературных произведений учащимся предстоит написать фанфик. Фанфик — это один из популярных жанров Интернет-литературы. Fan fiction — жаргонизм, обозначающий любительское сочинение по мотивам популярных оригинальных литературных произведений, произведений киноискусства (кинофильмов, телесериалов, аниме и т. п.), комиксов (в том числе — манги), а также компьютерных игр и т. д. Авторами подобных сочинений — фикрайтерами (англ. Fic-writer), — как правило, становятся поклонники оригинальных произведений. Обычно фанфики создаются на некоммерческой основе (для чтения другими поклонниками) [10]. Многие школьники

792 | читают или пишут фанфики о своих любимых поп-персонажах, поэтому работа с данным жанром может их заинтересовать. В данной статье нами будет рассмотрен способ внедрения в образовательный процесс такого явления как фанфик. Мы предлагаем учащимся самим стать авторами подобного произведения.

Поскольку создание художественного текста требует значительных усилий и хорошо развитых навыков письменной речи, подготовку к нему нужно провести заранее. Прежде чем предложить учащимся подобный формат работы, нужно поэтапно внедрять в учебный процесс задания и упражнения, связанные с закреплением и углублением знаний и умений в области орфографии и пунктуации, также увеличить количество заданий, помогающих раскрыть творческий потенциал учащихся. Для подобной работы можно применять сайты с большим количеством различных упражнений для внеклассной работы, которая необходима на этапе подготовки к выполнению сложного творческого задания: Видеотьютор по русскому языку [1], UCHEBA-ONLINE [9]. Учитывая специфику предстоящей работы, мы предлагаем включить в подготовительный этап больше продуктивных упражнений: дописать текст, придумать новое начало или финал текста, написать сочинение или эссе на предложенную тему. Важна и помощь в раскрытии творческого потенциала школьников, поэтому на подготовительном этапе мы предлагаем учащимся написать короткий рассказ (объем 250–400 слов). Первое выполнение данного задания можно организовать в формате групповой работы на уроке. Учитель может разделить класс на группы по 3–5 человек, каждой будет дан сюжет, для написания рассказа. Он может быть из художественных произведений, которые не входят в школьную программу, но соответствуют возрастным ограничениям учащихся. Так, начиная с этапа подготовки у школьников появится опыт работы с классическими литературными сюжетами. На выполнение задания учащимся будет выделено 15 мин., полученный текст каждая группа представит классу. В качестве домашнего задания учащимся можно предложить развить написанный на уроке рассказ, дополнить его иллюстрациями, постараться придать своей работе более книжный формат.

С целью развития у школьников не только монологической, но и диалогической речи, мы предлагаем также задание, которое будет направлено на работу с текстом в формате диалога. Учащимся в качестве небольшого творческого задания можно предложить развить диалог литературных персонажей. Для выполнения данного задания класс нужно разделить на группы по 2 человека и предоставить каждой группе диалог из литературного произведения, как из школьной программы, так и из произведений, не включенных в нее. Мы предлагаем несколько сайтов, на которых можно найти диалоги, для применения на уроке: «Ученик Онлайн» [5], «Учебно-методический центр «Эдвисс» [4], «Zabir.Ru» [11], Учи.ру [6].

В качестве домашнего задания учащимся можно раздать листочки с 1–2 предложениями, которые они должны будут развить до короткого рассказа (200–400 слов). Примеры подобных предложений: «У ворот дома остановилась машина»; «Вдали мы увидели небольшой дом»; «Его/Ее история начиналась так...» и т. п. Учащимся важно предупредить о том, что они не получают плохих оценок за недостаточно хорошо прописанный текст, они могут написать работу в любом интересующем их жанре. Ограничение состоит только в том, чтобы написанный текст не содержал нецензурную лексику.

Мы понимаем, что не все учащиеся в классе обладают писательским даром и могут создавать интересные сюжетные линии, но учитывая возрастные психологические особенности и высокий уровень эмоциональности учащихся старшей школы, можно предположить, что у каждого будет желание высказаться по определенной теме. Для того, чтобы написанные школьниками тексты имели структуру литературного произведения мы предлагаем ряд требований к фанфику написанному учащимися, которые обязательно должны быть соблюдены:

- обязательная маркировка «12+», что предполагает отсутствие нецензурной лексики, сцен жестокости и насилия;
- наличие логически-продуманной сюжетной линии;
- основа фанфика — художественное произведение из школьной программы (есть возможность взять за основу художественное произведение, не включенное в школьную программу, но только после согласования с педагогом);
- отсутствие в тексте лексических и грамматических ошибок;
- объем работы 2–5 стр., по желанию учащихся он может быть больше;
- текст можно иллюстрировать в соответствии с сюжетной линией произведения.

На выполнение задания учащимся будет выделено 2 недели, мы предлагаем представить его школьникам в начале четверти, когда учебный график не загружен подготовкой к итоговым и проверочным работам. В процессе работы над созданием текста учащиеся могут обратиться за помощью к педагогу. Задача учителя направить их, помочь структурировать текст, логически верно его построить. Перед началом работы учитель может определить ряд вопросов, по которым может помочь школьникам в ходе выполнения задания:

- при определении возрастной маркировки, для того чтобы избежать попадания в текст неуместной информации;
- при написании работы каждый ученик может попросить педагога о совместном «мозговом штурме», если у него не получается самостоятельно развить сюжет произведения;
- проверить текст на наличие сленга и жаргонизмов, заменить их на эквивалентные литературные слова;
- структурировать, логически верно построить уже написанный учащимся текст.

В Интернете существует большое количество сайтов с фанфиками, мы предлагаем следующие ресурсы, которые педагог может использовать в своей работе: «Книга фанфиков» [3]; «FANFICS.ME» [8]; «Author Today» [7] и т. п. На данных сайтах можно найти фанфики по классическим литературным произведениям, которые написаны авторами-любителями, простым и доступным языком, который понятен современным школьникам.

Данные сайты мы предлагаем преподавателям для изучения и создания подборок с фанфиками, рекомендуемыми к прочтению для учащихся. На наш взгляд, не нужно отправлять учащимся ссылки непосредственно на сайт, поскольку там могут быть тексты, которые содержат информацию, не соответствующую возрастным ограничениям школьников. Файл с подборкой фанфиков можно отправить учащимся перед началом работы над их собственным произведением.

Перед началом выполнения задания, школьников необходимо предупредить о том, что тексты будут проверены при помощи программы «антиплагиат», поэтому скачанные из Интернета работы не могут быть представлены в виде выполненного задания. Таким образом учащиеся будут осведомлены о том, что списать задание не получится, но можно самому написать текст и получить за него высокую оценку.

Структура предлагаемого нами задания не предполагает применения большого спектра возможностей интернет-ресурсов, они могут понадобиться школьникам только в качестве источника художественных текстов, справочников или для поиска иллюстраций. Но сама суть задания непосредственно связана с ними, фанфики — это интернет-произведения, которые впоследствии становятся частью современной культуры. Внедрив подобное задание в образовательный процесс, учитель сможет включить пласт интернет-культуры в контент, направленный на развитие речевых навыков. Цель задания не только развить навыки письменной речи, но также помочь учащимся понять, что развлекательный сегмент Интернета может также быть частью обучения, что его можно не только потреблять, но и создавать самостоятельно. Данное задание является возможностью самовыражения для учащихся, также оно направлено на интегрированное обучения чтению и письму, поскольку для написания фанфика необходимо изучить сюжет оригинального литературного произведения. Выполнение данного задания будет способствовать развитию ряда компетенций:

Лингвистическая — при выполнении задания учащиеся обработают:

- навыки правильного применения лексических единиц в соответствии с их стилистикой;
- умение пользоваться правилами русского языка для написания грамотного текста.

Социокультурная — школьникам предстоит прочитать литературные произведения, ознакомиться с культурными реалиями и традициями, которые могут в нем присутствовать. Для написания нового текста учащимся также необходимо обратить внимание на культуру страны изучаемого языка, чтобы правильно подобрать сюжетные линии и детали к ним. Изучение культурных реалий важно для соблюдения стилистики текста, правильного следования оригинальному произведению. Если же ученик решил изменить сюжет и стилистику текста, знание культуры, традиций и обычаев поможет правильно расставить акценты в тексте.

Стратегическая — при написании текста учащимися предстоит принимать решения о целесообразности применения тех или иных лексических единиц, актуальности использования в конкретной речевой ситуации, их соответствии стилю текста; о правильном построении предложений и конструкции всего текста. Также проработать навыки логически верного построения структуры текста;

Данное задание также направлено на применение в процессе обучения принципов личностно ориентированного подхода. У каждого ученика будет возможность высказаться, изложить свои мысли в текстовом формате и быть услышанным другими участниками ученического коллектива. В ходе выполнения задания учитель и ученик являются равноправными субъектами, совместно работающими над созданием текста и, что не менее важно, ведущая роль принадлежит учащемуся. Большинство современных школьников читают фанфики, у педагога есть возможность направить их и благодаря популярному жанру литературы развить ряд навыков и компетенций.

Литература

1. Видеотьютор по русскому языку — официальный сайт [Электронный ресурс]. — URL: <https://videotutor-rusyaz.ru/uchenikam/testy-i-upragneniya.html?ysclid=lujtt28xd166321433> (дата обращения: 22.05.2024).
2. Открытый урок 1 сентября — официальный сайт [Электронный ресурс]. — URL: <https://urok.1sept.ru/articles/603016?ysclid=lw9592wlp2027> (дата обращения: 18.02.2025).
3. Учебно-методический центр «Эдвис» [Электронный ресурс]. — URL: https://vk.com/wall-145445141_1847?ysclid=lwgazobgxm374957352 (дата обращения: 21.05.2024).
4. Ученик Онлайн — официальный сайт [Электронный ресурс]. — URL: <https://uchenik-online.ru/34792977/?ysclid=lwga88dsvt271358840> (дата обращения: 21.05.2024).
5. Учи.ру [Электронный ресурс]. — URL: https://uchi.ru/otvety/questions/dialog-iz-hudozhestvennoy-literaturi-sostoyaschiy-iz-10-replik-primeri-kommunikativnoy-po?ysclid=lwgb60j1gc578819263&utm_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f (дата обращения: 21.05.2024).
6. Author Today [Электронный ресурс]. — URL: <https://author.today/work/genre/fanfiction?eg&ysclid=lw98v46d88729842798> (дата обращения: 18.02.2025).
7. FANFICS.ME [Электронный ресурс]. — URL: <https://fanfics.me/?ysclid=lw98to5sc135614807> (дата обращения: 18.02.2025).
8. UCHEBA-ONLINE [Электронный ресурс]. — URL: https://ucheba-online.github.io/training/training_rus/ (дата обращения: 22.05.2024).
9. Wikipedia официальный сайт [Электронный ресурс]. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%BD%D1%84%D0%B8%D0%BA> (дата обращения: 12.04.2024).
10. Zabir.Ru [Электронный ресурс]. — URL: <https://zabir.ru/dialogi/iz-literaturniyx-proizvedeniy/?ysclid=lwgb4waa2t930941902> (дата обращения: 21.05.2024).

Sekhpeyan A. B.

Yerevan Center for Advanced Study of Foreign Languages

**DEVELOPING WRITING SKILLS IN RFL LESSONS
BY INTRODUCING MODERN GENRES OF ONLINE LITERATURE
INTO THE EDUCATIONAL PROCESS**

Abstract: Written speech is one of the key components of language personality formation. In this article, we have considered ways to develop the skills of this type of speech activity among high school students based on modern genres of online literature, in particular fanfiction. The tasks presented by us are aimed not only at developing writing skills, but also linguistic, socio-cultural and strategic competencies.

Keywords: Internet resources, writing, competence development, fanfiction.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И ТЕКСТОВЫЕ ПРИЕМЫ ДЕЛИНЕАРИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ (на примере российских учебников по истории Китая)

Аннотация: предметом нашего исследования являются языковые средства и текстовые тактики выражения исторического времени в учебниках по истории Китая для русских студентов. История при таком подходе — не просто последовательность событий, но последовательность, организованная замыслом, точкой зрения автора текста (ученого-историка) и включающая точки зрения субъектов (действующих лиц) истории. Реализация этого подхода требует использования определенных языковых средств и тактик построения исторического текста, которые и служат предметом нашего изучения. Данная статья посвящена тактике делинеаризации исторического времени.

Ключевые слова: языковые средства, делинеаризация исторического времени, российские учебники, история Китая.

Предметом нашего исследования являются языковые средства и текстовые тактики выражения исторического времени в учебниках по истории Китая для русских студентов. **Материал** исследования составляют следующие учебники: Буддыгерова Л. Н. История Китая: учебное пособие. — Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2016. — 168 с.
Васильев Л. С. Древний Китай. Т. 1. Предыстория, Шан-Инь, Западное Чжоу (до VIII в. до н. э.). — 1995. — 337 с.
Васильев Л. С. Древний Китай. Т. 2. Период Чуньцю (VIII–V вв. до н. э.). — М.: Восточная литература. — 2000. — 628 с.
Васильев Л. С. Древний Китай: в 3 т. Т. 3. Период Чжаньго (V–III вв. до н. э.). — М.: Восточная литература. — 2006. — 679 с.
Меликсетов А. В. История Китая: учебник, 2-е изд., испр. и доп. — М.: МГУ: Высшая школа. — 2002. — 736 с.
Непомнин О. Е. История Китая: эпоха Цин, XVII — начало XX века. — Восточная литература, 2005. — 719 с.
Симоновская Л. В. История Китая с древнейших времен до наших дней. — 1974. — 537 с.

Новизна и научная значимость исследования обусловлены не только тем, что языковые средства и текстовые тактики выражения исторического времени в русскоязычном историческом тексте в целом еще не были предметом

тщательного изучения лингвистов. Учебник — это текст, который дает студентам не только сведения в конкретной области истории, но и современную модель исторического знания. Эта модель, по определению выдающегося французского герменевтика П. Рикера [4], за которым следуют и российские ученые, например, И. К. Калимонов [1: 85–99] и Н. Е. Копосов [2], основана на нарративном взгляде на историю. История при таком подходе — не просто последовательность событий, но последовательность, организованная замыслом, точкой зрения автора текста (ученого-историка) и включающая точки зрения субъектов (действующих лиц) истории. Реализация этого подхода требует использования определенных языковых средств и тактик построения исторического текста, которые и служат предметом нашего изучения [5].

Данная статья посвящена тактике делинеаризации исторического времени.

Делинеаризация исторического времени — обычный прием авторов учебников, который состоит в несовпадении реальной хронологии событий с последовательностью сообщения о них в тексте. Он имеет следующие разновидности.

1. «Вырезка» из временного потока **интервала**, затем сообщение о событии (событиях) в пределах него: *За полвека своего правления, лишь в конце которого Чан принял титул «ван» (до того это была исключительная прерогатива правителя Шан), он достиг многого (М); При Кан-ване (559–545 гг. до н. э.) Чу проиграло очередное крупное сражение с Цзинь и столкнулось с новым грозным соперником на востоке — царством У (В).*

2. Взгляд назад: *23 апреля 1949 г. был взят Нанкин, откуда представители гоминьдановских властей заранее бежали в Гуанчжоу (С) — здесь, если убрать заранее, нарушается правильная последовательность событий; В октябре Небесный ван был захвачен и казнен (Ли Сючэн попал в плен и был предан смерти еще ранее) (М); Он, в частности, вернул царствам Лу и Малое Вэй отобранные у них прежде земли (В).*

3. «Забегание» вперед: *В 141 г. до н. э. императором стал У-ди. Он вступил на престол в 15-летнем возрасте и правил 54 года, став одним из самых знаменитых китайских императоров (Б) — на момент его правления еще не было известно, что он станет; Массовое неповиновение заставило маньчжуров отменить казни и отложить выполнение подобных приказов до окончательного завоевания Китая (Н) — уже на этом предложении мы знаем, что маньчжуры завоюют Китай.*

«Намек» на будущее, который сейчас принято называть спойлером, содержат в себе наречия *вначале, первоначально, на первых порах*: *Тянь Чан вначале повел очень осторожную внешнюю политику (В) означает, что далее эта политика изменилась; Первоначально государство Чжоу представляло собой небольшое племенное образование с примитивной организацией (Б) — затем оно стало большим, не примитивным государственным образованием; Преследуя на первых порах танскую правящую элиту, руководители восстания постепенно изменили политику в отношении чиновников, возвратив их на прежние места (М).*

4. К «нарушениям» линейного изложения событий можно отнести и ряды однородных и неоднородных предикатов, относительно которых читателю остается

798 неизвестным, происходили ли события одновременно или последовательно: *После убийства Цзянь-гуна в 481 г. до н. э. и серии следовавших за этим внутренних неурядиц, противоборства кланов, бегства некоторых из них, включая самых главных, Го и Гао, фактически захвативший в свои руки всю власть в Ци первый министр Тянь Чан посадил на трон младшего брата убитого правителя, правившего под именем Пин-гуна (480–456 гг. до н. э.)* (В) — в данном предложении определены начальное звено цепи событий (убийство Цзянь-гуна в 481 г. до н. э.) и конечное (Пин-гур был посажен на трон и правил в 480–456 гг. до н. э.), а таксисные отношения находящихся между ними *внутренних неурядиц, противоборства кланов, их бегства, захвата власти Тянь Чаном* остаются неясными (мы не можем, в частности, сказать, захватил Тянь Чан власть до бегства кланов или после). Очевидно, в этом состоит одна из жанровых условностей (конвенций) исторического текста.

Ср. с таким же полипредикативным предложением, в котором отношения последовательности между событиями однозначны и маркированы лексическими и грамматическими таксисными средствами: *Сначала в 632 г. до н. э. его наголову разбил в знаменитой битве при Чэнпу Чжун Эр, ставший к тому времени цзиньским Вэнь-гуном, а затем, уже в конце жизни, сам Чэн-ван решил было сменить наследника, сделав им младшего сына, после чего наследник — старший сын заставил его покончить с собой, отказав даже в предсмертной просьбе — дать ему съесть медвежий окорок* (В). — (1) Чжун Эр стал Вэнь-гуном — (2) Чжун Эр разбил Чэн-вана в битве при Чэнпу — (3) Чэн-ван решил сменить наследника — (4) старший сын заставил его покончить с собой — (5) Чэн-ван высказал предсмертную просьбу — (6) сын ему отказал. События локализуются здесь и на хронологической шкале, и относительно друг друга, и относительно жизни Чэн-вана, который выступает как главный герой этого отрезка истории.

Из сказанного следует, что восприятие подобного исторического текста требует от читателя знания принципов его построения и высокой языковой компетенции, без которой он не сможет уследить за событиями и выстроить их в правильной временной последовательности.

Литература

1. Калимонов И. К. Концепция исторического повествования Поля Рикера // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. — 2005. — № 147 (2). — С. 85–99.
2. Копосов Н. Е. Как думают историки. — М.: Новое литературное обозрение, 2001. — 236 с.
3. Рикер П. Время и рассказ. Т. 1–2. — СПб., 1998. — 537 с.
4. Рикер П. Время и рассказ. Т. 1–2: пер. с фр. — М.: Университетская книга, СПб. — 1998. — 537 с.
5. Сидорова М. Ю., Ли Г. Управление динамикой действия и длительностью событий в историческом тексте (на материале российских учебников по истории Китая). // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация — № 5. — 2024. — С. 108–112.

**LANGUAGE MEANS AND TEXTUAL TECHNIQUES
OF DELINEARIZATION OF HISTORICAL TIME
(on the example of Russian textbooks on Chinese history)**

Abstract: The subject of our study is the linguistic means and text tactics of expressing historical time in Chinese history textbooks for Russian students. History in this approach is not just a sequence of events, but a sequence organized by the idea, the point of view of the author of the text (a scholar-historian) and including the points of view of the subjects (characters) of history. The implementation of this approach requires the use of certain linguistic means and tactics of constructing a historical text, which are the subject of our study. This article is devoted to the tactics of delinearization of historical time.

Keywords: linguistic means, delinearization of historical time, Russian textbooks, history of China.

ЕДИНОСУЩНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО НАЧАЛА ЧЕЛОВЕКА КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩАЯ ЧЕРТА ЯЗЫКА А. ПЛАТОНОВА (на материале рассказа «Река Потудань»)

Аннотация: в статье отмечается вклад В. Г. Костомарова в изучение употребления русского языка, в том числе в изучение стилистического ресурса художественной речи. В русской литературе XX века в творчестве писателя Андрея Платонова данный подход позволяет описать уникальный опыт изображения человека, основанный на сближении языкового выражения психического и физического начала. На основании анализа описания состояния героя рассказа «Река Потудань» делается вывод, что в понимании писателя человек — некое психофизическое единство, что является стилеобразующей чертой языка А. Платонова.

Ключевые слова: опыт, сближение языкового выражения, психическое и физическое начало, психофизическое единство, стилеобразующая черта.

В. Г. Костомаров, как и А. И. Горшков, видел предмет стилистики в изучении употребления языка. Особым типом употребления В. Г. Костомаров считал художественно-изобразительный язык, который является стилистическим ресурсом авторской речи, «создавая языковую личность автора художественного произведения» [2; 3: 168].

В русской литературе существует опыт описания человека, основанный на органичном сближении психического и физического начала. Это определяющая черта языка А. Платонова, на основе которой он формирует свое понимание сущности человека. Человек, по Платонову, некое психофизическое единство. Все, что происходит с человеком, связано с его телом, точнее, с его физической сущностью, значением которой нельзя пренебрегать. Для Платонова это аксиома. Человеческое тело не грешная плоть, а «вещество существования» человека, в нем и не без его участия рождается сама жизнь и все душевные движения. Отсюда у него такое внимание к телесности:

«...мягкого тела у него осталось мало, не больше, чем на трупе давно умершего человека, — сохранились лишь кости, и вблизи них еще держалась жизнь» («Седьмой человек»); «Ей и жить-то уж нечем было: лишь как тело ее голод и горе слодали — кость сквозь кожу светится» («Взыскание погибших»); «И вся грудь ее была так мала, что только немного и сухое могло там находиться, чувствовать что-либо счастливое старухе было уже нечем, ее силы могло хватить лишь для мучения. Такая грудь ничего уже не могла делать — ни любить, ни ненавидеть,

но над ней самой можно было склониться и заплакать» («Такыр»); «Он скоро очнулся и почувствовал, как холодеет, словно тает и уменьшается вся внутренность его тела» («Одухотворенные люди»); «Тело краснофлотца Кирея усохло в боях, отоцало в тревоге и в походах...» («Сампо»); «От подушки все еще исходил тлеющий, земляной запах теплого, знакомого тела, и от этого запаха в сердце Фроси начиналась тоска» («Фро»); «...тело ее не пахло смертью, настолько оно было опрятным от болезни и сухого истощения; давшая сыновьям обильную, здоровую жизнь, сама старуха оставила себе экономичное, маленькое, скупое тело и долго старалась сберечь его, хотя бы в самом жалком виде, ради того, чтобы любить своих детей и гордиться ими, — пока не умерла» («Третий сын»); «...если б она могла, она бы осталась жить постоянно, чтобы никто не мучился по ней, не тратил бы на нее своего сердца и тела, которое она родила. Но мать не вытерпела жить долго» («Третий сын») и другие.

А. Платонов изучающе относится к человеческому телу, строго дифференцируя каждую часть тела, каждый орган по той функции, которую они выполняют в организме, будь то физическая или психическая деятельность.

Психическое начало у А. Платонова связано прежде всего с сердцем. Большой интерес в этом отношении представляет рассказ Платонова «Река Потудань». Вряд ли в литературе мы где-то еще встретим такую последовательную сосредоточенность на лексеме «сердце» при описании чувственно-эмоциональных ощущений: «Они (демобилизованные) шли с обмершим, удивленным **сердцем**, снова узнавая поля и деревни...»; «Никита жил в эти часы со сжавшимся кротким **сердцем**...»; «А Никита, опустив руки, скрывая свое **сердце**, молча стоял перед нею...»; «Никита думал о Любе, и опять его **сердце** наполнялось горем и силой»; «...и **сердце** его мучилось в тоске по утраченным сыновьям, в печали по своей скучно прошедшей жизни»; «...бессмысленность жизни, так же как голод и нужда, слишком измучили человеческое **сердце**»; «Никита также смотрел в ее лицо, и его **сердце** радовалось и болело от одного вида ее глаз...»; «Никита по-прежнему ходил к Любе на квартиру, чтобы помогать ей жить и самому в ответ получать питание для наслаждения **сердца**»; «...**сердце** его продрогло от долгого терпения и неуверенности»; «Река Потудань тоже всю зиму таилась подо льдом... — эти явления природы успокаивали и даже утешали Никиту Фирсова: не одно его **сердце** лежало в погребении перед весной»; «Радость их **сердца** наступит раньше тепла природы»; «Не всякое горе можно утешить; есть горе, которое кончается лишь после истощения **сердца**, в долгом забвении...»; «Лишь изредка ему ложился знет на **сердце**, но он терпел его без размышления, и чувство горя в нем постепенно утомлялось и проходило»; «...в нем тронулось сейчас **сердце**, отвыкшее от чувства»; «...бессмысленность жизни, так же как голод и нужда, слишком измучили человеческое **сердце**».

Во всех приведенных примерах речь идет о сердце как об органе чувств, переживаний. Однако в тексте реализуется и конкретно-физическое значение лексемы «сердце» — органа, в функции которого входит кровообращение, перегонка крови: «Он взял руку Любы к себе...; он наслаждался теплотой ладони этой руки, он чувствовал через нее далекое биение любящего его **сердца** и думал о непонятной тайне: почему Люба улыбается ему и любит его неизвестно за что»; «Никита поднялся

802 | *и робко обнял ее... Люба сама сжала его себе на помощь, но Никита попросил: «Подождите, у меня **сердце** сильно заболело»; «...оказывается, надо уметь наслаждаться, а Никита не может мучить Любу ради своего счастья, и у него вся сила бьется в **сердце**, приливает к горлу, не оставаясь больше нигде»; «И Никита понимал, что жизнь велика..., что она не вся сосредоточена в его бьющемся **сердце**»; «Однако Никита не узнал от своей близкой любви с Любой более высшей радости, чем знал ее обыкновенно, — он почувствовал лишь, что **сердце** его теперь господствует во всем его теле и делится своей кровью с бедным, но необходимым наслаждением».*

Нам представляется интересным заключение, сделанное практикующим врачом-психиатром о герое рассказа А. Платонова «Река Потудань» Никите Фирсове. Приводим его полностью.

«Рассматривая персонаж Никиты Фирсова, сразу следует отметить особенности его личности, на которые указывается в рассказе. Этот молодой человек угрюм, сравнительно беден на выражение эмоций, ему комфортно молчание, осознание самого факта «бытия» с понравившимся ему человеком, необязательность вербальной коммуникации. Кроме того, в рассказе подчеркивается сильная фиксация на детских переживаниях: это и страх темноты («боялся, как в детстве, приближающейся ночи»), и привязанность к матери (он чувствовал «запах материнского подола» спустя много лет, вернувшись в родительский дом). О неустойчивости, несформированности в полной мере его эмоциональной сферы свидетельствуют также сны: «ему приснился страшный сон, что его душит своей горячей шерстью маленькое, упитанное животное». Не стоит думать, однако, о наличии у него какого-либо психического заболевания. Эти его особенности лишь дают предрасположенность к возникновению болезненных состояний на определенных этапах его жизни. Вполне вероятно думать о наличии у него интровертной акцентуации характера по сенситивному типу, т. е. о таком типе мышления, которому не нужны внешние активации. Он может жить по своим собственным представлениям, которые иногда существенно отличаются от реальности. В то же время такие люди чрезвычайно ранимы, переживают зачастую из-за мнимых проблем, скрывая свои переживания или доверяя их лишь близким людям. Для них характерна замкнутость, аутические черты, эмоциональный «схизис». Для таких людей важен не сам конкретный любимый человек, например, Люба, а некий образ идеальной женщины. На месте Любы вполне могла быть и ее подруга Женья: «он тоже мог бы ее искренне полюбить, если б узнал ее раньше и если бы она была немного добра к нему». Эта «расщепленность» проявляется и в дифференцировке женщины на романтический и сексуальный объекты (в данном случае последняя компонента была глубоко «спрятана в подсознании»). Говоря словами З. Фрейда, для них характерна «небесная» и «земная» любовь. Ту женщину, которую они любят сердцем, они не воспринимают как сексуальный объект и наоборот. У них не происходит объединения «нежного» и «чувственного» компонентов любви, которое должно происходить в норме (по З. Фрейду). Это еще одно из проявлений «схизиса» жизненного пути подобных людей. Лишь сильные переживания, унижение себя или партнера, могут объединить эти два компонента на определенные моменты, что и случилось в завершении рассказа, когда герой показывает свою мужскую состоятельность, логично воспринятую им как приход «жестокой, жалкой» силы.

Такое восприятие показывает, что объединение все же не является глубоким, проникающим из глубин подсознания. Но жизнь будет идти, и, возможно, это когда-нибудь произойдет. Подробнее остановимся на том болезненном состоянии, которое все же приключилось на жизненном пути нашего героя, которое заставило его уйти из дома, от любимой жены навстречу неизвестности. Это состояние можно охарактеризовать как стрессобусловленная деперсонализация. Это расстройство, суть которого заключается во внутреннем «опустошении», «обезличивании» человека, потере внутреннего «я». У него нет «эмоций ощущать эмоции», внутри как будто бы все «вымерло». Человек растворяется во внешнем мире, теряя свою индивидуальность, возникает чувство, что ее нет вовсе, может быть утрачена способность говорить (мутизм). При этом состоянии нет расстройства памяти, просто возникает субъективное ощущение ее отсутствия. Мир вокруг кажется таким же мертвым, как и сам человек. *Anaesthesia psychica dolorosa*, или болезненная психическая бесчувственность, — это именно то состояние, которое наблюдается в случае с Никитой. Причем деперсонализация носит психогенный характер, она внезапно начинается и так же внезапно заканчивается, например, при виде родного человека. Таким образом, исходя из структуры личности нашего героя, деперсонализация является одним из возможных болезненных состояний, которые могли возникнуть у него, нарушив шаткое равновесие человека с окружающим миром».

В ссылке на З. Фрейда находит объяснение то состояние, которое переживает Никита и другие герои А. Платонова. Состояние Никиты на грани болезненного, поскольку в нем проявляется патохарактерологическая особенность его личности. При этом при описании состояния героя наблюдается «обращение... к сознанию носителя языка... Причем речь идет не о сознании в широком смысле термина, а только о доступной... вербализованной его части — языковом сознании» [1: 70].

По Платонову, физическое и психическое состояние генетически тесно связаны, и он находит языковое выражение этой связи, которое выступает как стилеобразующая черта. При различении физической и психической сферы деятельности устанавливается изначальное тождество того и другого как функциональных проявлений работы сердца, хотя физическая нагрузка признается все-таки «посторонней работой». Единственность психического и физического начала человека, воплощенная в прозе А. Платонова в эстетической трансформации языкового материала, представляет уникальный языковой опыт описания человеческой природы.

Литература

1. Караулов Ю. Н., Филиппович Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. — М.: Азбуковник, 2009. — 288 с.
2. Киров Е. Ф. Рецензия на монографию В. Г. Костомарова «Стилистика, любовь моей жизни...» (СПб.: Златоуст; М.: Гос. ИРЯ имени А. С. Пушкина, 2019. 184 с.) // Русистика. 2020. — Т. 18. — № 1. — С. 126–133. — URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-126-133> (дата обращения: 04.02.2025).
3. Костомаров В. Г. Стилистика, любовь моей жизни... — СПб.: Златоуст, 2019. — 184 с.
4. Платонов А. П. Избранные произведения в 2-х томах. — М.: Художественная литература, 1978.

**CONSUBSTANTIALITY OF THE MENTAL AND PHYSICAL PRINCIPLES
OF MAN AS A STYLE-FORMING FEATURE OF THE LANGUAGE
OF A. PLATONOV (based on the story “The Potudan River”)**

Abstract: The article notes the contribution of V. G. Kostomarov to the study of the use of the Russian language, including the study of the stylistic resource of artistic speech. In Russian literature of the 20th century, in the works of the writer Andrei Platonov, this approach allows us to describe the unique experience of depicting a person, based on the convergence of the linguistic expression of the mental and physical principles. Based on the analysis of the description of the state of the hero of the story «The Potudan River», it is concluded that in the understanding of the writer, a person is a kind of psychophysical unity, which is a style-forming feature of the language of A. Platonov.

Keywords: experience, convergence of linguistic expression, mental and physical principles, psychophysical unity, style-forming feature, linguistic experience of Andrei Platonov.

ЗАГОЛОВОК СТУДЕНЧЕСКОЙ СТАТЬИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ (на материале студенческих научных мероприятий в юридическом вузе в период сентябрь — декабрь 2024 г.)

Аннотация: современная студенческая наука переживает очевидный кризис роста — на фоне ее популярности и увеличения количества проводимых конференций качество тем и текстов статей и докладов очевидно и объективно начинает падать. Особенно это проявляется в заголовках научных статей. Каковы наиболее очевидные ошибки, каковы причины, их вызвавшие, и каковы пути решения — все это обсуждается в статье на уникальном материале — программах четырех студенческих конференций, проведенных примерно в одно время в одном вузе.

Ключевые слова: студенческая наука, заголовок научной статьи, научный стиль, современный русский литературный язык, заголовок.

Заголовок — одна из важнейших частей текста, иногда он переживает текст: филологи в большинстве своем (за исключением «древников») не помнят текст Тита Лукреция Карра, но все знают его заголовок — «О природе вещей» (лат. De rerum natura). Иногда заголовок является цитатой, и это характерно прежде всего для жанра эссе [5], но обычно заголовок — это авторский текст, и заголовок научной статьи не исключение. Л. А. Гусева в одной из своих работ делает замечание о заголовке научной статьи, говоря о том, что он: «...в коммуникативном отношении занимает особое положение. Благодаря размещению внутри оглавления, благодаря тому, что он может оказаться в составе различных библиографических списков за рамками данного издания, — заголовок научного произведения оказывается объектом чтения гораздо чаще, чем сам текст соответствующей рубрики. Таким образом, круг адресатов заголовка как самостоятельного высказывания расширяется, а следовательно, и требования к речевому оформлению заголовка носят более жесткий и категоричный характер» [1: 53]. Н. В. Дрожащих также делает значительное замечание по поводу именно научного заголовка: «Текст заголовка любого научного текста насыщен терминами, которые отражают его содержание. За термином всегда стоит система понятий той или иной области знания, поэтому выборка всех терминов из заголовков диссертаций позволяет выявить интегрированное лингвистическое знание [2: 90–91]. О важности точной формулировки научного заголовка писали и другие ученые [3; 4].

В силу стечения обстоятельств (руководство СНК и в рамках преподавания языковых курсов) в распоряжение исследователя попало значительное количество заголовков студенческих научных статей.

Источником материала послужили следующие тексты, выложенные в интернет:

1. Программа VII Всероссийского научно-практического форума «Трансформация права» 3 декабря — 6 декабря 2024 год. г. Екатеринбург (далее — КОНФЕРЕНЦИЯ 1);
2. III Международная научно-практическая конференция «Бизнес, менеджмент и право» Уральский государственный юридический университет имени В. Ф. Яковлева Программа 2 день 23 ноября 2024 г. (далее — КОНФЕРЕНЦИЯ 2);
3. Программа конференции г. Екатеринбург 14–15 ноября 2024 г. XXIII Всероссийская научная конференции студентов и молодых ученых «Актуальные вопросы публичного права» (далее — КОНФЕРЕНЦИЯ 3);
4. II Международная научно-практическая конференция для студентов, магистрантов, аспирантов «ЯЗЫК. РЕЧЬ. ЛИЧНОСТЬ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» 28–29 ноября 2024 года г. Екатеринбург (далее — КОНФЕРЕНЦИЯ 4).

Количество тем распределилось следующим образом:

1. 189 тем
 2. 115 тем
 3. 196 тем
 4. 82 темы
- Всего 582 темы.

Студенты допускались к конференциям только после создания заявки и высылки текста статьи и рецензии научного руководителя или научного консультанта, что предполагает предварительную оценку текста специалиста с тем или иным опытом научной работы. Кроме того, как показывает практика (из 582 тем 17 принадлежат студентам и/или магистрантам, писавшим под руководством автора данной статьи), учащиеся зачастую или получают готовую тему, или обсуждают ее с научным руководителем, корректируя и уточняя.

Студенческая научная работа в области заголовка подразумевает соответствие канону, учащийся не может позволить себе темы типа «Как сделана шинель Гоголя» или тем более «О гении и злодействе, о бабе и о всероссийском масштабе (Прогулки по Маяковскому)».

Схематично этот канон можно представить так:

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ + ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ + МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ (опционально) + **ПЕРИОД** (опционально) = 6–8 СЛОВ.

Такая структура и наполненность заголовка позволяет студенту/аспиранту четко сформулировать, что именно он исследует, конкретный аспект исследования, вид материала, из которого извлекается объект исследования и особенности времени бытования указанного материала.

Как нетрудно заметить, заголовок данной статьи намеренно соответствует указанному канону, напомним его:

Заголовок студенческой статьи (ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ): проблемы и перспективы (ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ) (на материале студенческих научных мероприятий в юридическом вузе (МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ) в период сентябрь — декабрь 2024 года (ПЕРИОД)).

Исходя из такого понимания структуры и содержания заголовка студенческой статьи, были проанализированы упомянутые 582 темы.

Не все они оказались соответствующими данному канону, статистика такова.

	Соответствует канону	Не соответствует канону
КОНФЕРЕНЦИЯ 1	130	59
КОНФЕРЕНЦИЯ 2	68	47
КОНФЕРЕНЦИЯ 3	169	27
КОНФЕРЕНЦИЯ 4	53	29
всего	420	162

Анализ заголовков позволил свести ошибки и недочеты при их создании к следующим типам.

1. Ошибки на уровне выбора темы

Данные ошибки связаны, по нашему опыту, с недостаточным взаимодействием студента и научного руководителя, что приводит к выбору либо слишком общей темы, которую невозможно осветить в рамках доклада на студенческой научно-практической конференции (например: «ИИ и будущее человечества»), либо не являющейся темой как таковой, так как в ней отсутствует или объект, или предмет исследования, или же, в особых случаях, они оба (например: «Форма государства и права», «Падение международного права» и даже «Дело тридцати», «Заговор Тухачевского» и «Правнук победителя»). Пути к исправлению данных ошибок и недопущению их в будущем очевидны — более «плотная» работа с научным руководителем или смена его на более компетентного.

2. Ошибки на уровне формулировки темы

Данные ошибки связаны с тем, что значимые фрагменты канона заголовка научной студенческой статьи отсутствуют или сформулированы некорректно. К сожалению, это самая большая часть ошибок, например, в теме «Современные проблемы процедур несостоятельности: существенные нарушения порядка проведения торгов» присутствуют две пары предмет-объект, первые из которых являются гиперонимами, а вторые — гипонимами. Похожая ошибка допущена в заголовке «Участие детей в вооруженных конфликтах. Дети-комбатанты», но, там присутствуют только объекты исследования, связанные гиперонимический связью, предмет отсутствует, как и напрашивающиеся временных рамок (как мы помним, с 1949 года Женевские конвенции запрещают участвовать в военных действиях лицам, младше 15 лет). Отдельно отметим, что встречаются темы, состоящие не из одного, а двух предложений:

808 | «Государственная миграционная политика. Миграционный процесс Свердловской области» и подобные. Очевидно, что путь исправления данных ошибок лежит в формализованном подходе к формулировке заголовка, в том самом каноне, о котором писалось выше. Возможно, что в отношении студенческих конференций необходимо в информационном письме прописывать эти требования.

3. Ошибки на уровне соблюдения норм СРЛЯ

Как ни печально отмечать, но в названиях тем зачастую встречаются нарушения норм СРЛЯ, причем начиная с орфографических и пунктуационных. То, что их допускают студенты вполне понятно и простительно, но можно лишь сожалеть о том (понимая вечные проблемы со временем), что организаторы и составители программ пропускают эти досадные ошибки. Приведем несколько примеров: «Нормативные коллизии-как коррупциогенный фактор», «Российская цивилизация в зеркале науки», «Dark patterns in website and application interfaces: legal aspects of regulation in Russia and international experience», особое место занимают явные ошибки при верстке, например, в теме «Сравнительный анализ правового регулирования цифровой валюты в Российской Федерации и Китайской Народной Республике Уральский государственный юридический университет имени В. Ф. Яковлева» в название включен вуз исследователя, в спорной с точки зрения стиля (о чем ниже) теме «Lex commissoria в российском праве: целесообразно ли» пропущен знак вопроса и т. д. Очевидно, что решение этого вопроса лежит прежде всего в административной области, когда руководство вуза и/или его конкретного подразделения включает в состав организаторов не только волонтеров из числа студентов, но и работников, имеющих навыки редакторов и корректоров.

4. Ошибки на уровне стиля

Работа над умением студентов понимать и применять стили СРЯ — один из камней преткновения в преподавании лингвистических дисциплин. К сожалению, зачастую учащиеся не понимают саму идею существования разных стилей, более или менее видеть разницу между разговорным и книжными стилями и поэтому следующие темы — не исключение, а норма для многих секций: «Россия как цивилизация с северной идентичностью», «Использование искусственного интеллекта в криминалистике: pro и contra», «Международный уголовный суд: благо или зло?», «Стратегия Шанхайской организации сотрудничества: декоративная декларативность или мудрая последовательность?» и «Падение международного права». Как мы видим, использование риторических вопросов, публицистические обороты и пренебрежение научной терминологией приводит к созданию не научного, но комического эффекта. Возможно, уделение особого внимания теории стилей и введение отдельных занятий или даже курсов по научному стилю или науковедению приведет к тому, что количество таких больше «кликбейтовых», нежели научных, заголовков уменьшится.

Как нетрудно заметить, в студенческой науке присутствуют неизбежные проблемы, связанные тем, что учащиеся не обладают опытом и практикой, многие ошибки при формулировке тем могут быть достаточно легко исправлены при соответствующей работе научных руководителей и преподавателей языковых дисциплин.

Литература

1. Гусева Л. А. Редактирование заголовков в научных изданиях / Л. А. Гусева // Культура. Литература. Язык: Материалы конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 04 марта 2010 года. Том Часть 1. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2010. — С. 53–58. — EDN XWDEKH.
2. Дрожащих Н. В. Глава 3. Функциональный потенциал термина в интегрировании научного лингвистического знания / Н. В. Дрожащих, В. Д. Табанакова, Л. Г. Федюченко // Функциональный поворот в лингвистических исследованиях. — Тюмень: ТюмГУ-Press, 2023. — С. 82–99. — EDN DIZCME.
3. Мякишева И. А. Родовидовая дефиниционная модель лингвистического термина в научном учебном дискурсе / И. А. Мякишева, В. Д. Табанакова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2012. — № 1. — С. 143–149. — EDN OYIUZ.
4. Стеванович Р. И. Язык эвристического научного изложения в контексте идеи антропоцентризма / Р. И. Стеванович // Научный диалог. — 2014. — № 4(28). — С. 116–132. — EDN SCSZID.
5. Снигирев А. В. Интертекст в студенческом эссе / А. В. Снигирев // Профессиональное лингвообразование: Материалы восемнадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 октября 2024 года. — Нижний Новгород: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2024. — С. 429–436. — EDN RLDSCI.

Snigirev A. V.

Ural State Law University named after V. F. Yakovlev

**TITLE OF A STUDENT ARTICLE: PROBLEMS AND PROSPECTS
(based on student scientific events at the law school
in the period September — December 2024)**

Abstract: Modern student science is experiencing an obvious growth crisis — against the background of its popularity and the increase in the number of conferences held, the quality of topics and texts of articles and reports is clearly and objectively starting to fall. This is especially evident in the titles of scientific articles. What are the most obvious mistakes, what are the reasons that caused them and what are the solutions — all this is discussed in the article using unique material — the programs of four student conferences held at about the same time in one university.

Keywords: student science, title of a scientific article, scientific style, modern Russian literary language, title.

Станкус Екатерина Николаевна

Донецкий государственный университет

e.n.stankus@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ РЕЛЯЦИОННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АББРЕВИАТУР

Аннотация: в данном исследовании описываются основные процессы интерпретации семантики сложносокращенных слов (формально-ономасиологического типа аббревиатур) на разных уровнях языка: формальном, семантическом и синтаксическом.

Ключевые слова: сложносокращенный апеллатив, реляционная семантика, дешифровальный стимул, аббревиация.

Аббревиация в традиционном освещении трактуется как результат сворачивания расчлененного наименования (словосочетания) в цельнооформленную единицу (слово) без семантических и стилистических изменений. Аббревиатуры при таком подходе определяются как «существительные, состоящие из усеченных отрезков слов, входящих в синонимичное словосочетание, последний из которых (опорный компонент) может быть целым, не усеченным словом» [3: 255]. Рассмотрение структурных и формальных особенностей как производящей, так и производной единицы без учета особенностей интерпретации референта последней — основные недостатки традиционного взгляда на аббревиацию.

В Экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации (далее — Лаборатория) в Донецком государственном университете разрабатывается новый подход к изучению словообразовательных процессов, основывающийся на синхронно-эквивалентностном рассмотрении мотивационных связей между производящей и производной единицами, при котором не только выделяются формально-ономасиологические типы аббревиатур, но и описываются эквивалентностные отношения между словом и словосочетанием. Материалом этого исследования стали **сложносокращенные апеллативы** (ССА) — «нарицательные лексемы, связанные мотивационными отношениями со словосочетаниями и включающие в свой состав эквиваленты не менее двух слов этих словосочетаний, как минимум один из которых является неинициальным аббреконтруктом» [6: 104]. К ним относятся, например, слова *методматериалы*, *бухучет*, *буроборудование* и т. п. Если с точки зрения традиционного подхода этим аббревиатурам соответствует только одно эквивалентное словосочетание, связанное с сокращением отношениями производности: *методматериалы* — *методические материалы*, *бухучет* — *бухгалтерский учет*, *буроборудование* — *буровое оборудование*, то при синхронно-эквивалентностном подходе, предлагаемом Лабораторией, устанавливаются эквивалентностные отношения, которые предполагают существование на актуальном срезе языка нескольких эквивалентных структурных трактовок аббревиатуры. Например, для ССА *методматериалы* обнаруживаются такие текстовые эквиваленты, как

методические материалы, материалы по методике, материалы по методологии, материалы методики, методологические материалы, материалы для методиста. Совокупность словосочетаний, связанных с аббревиатурой мотивационными отношениями, мы определяем как **гнездо эквивалентности (ГЭ)**. **Аktуальность** исследования обусловлена тем, что наполнение ГЭ регулируется разными моделями дешифрования абброконструкта (сокращенного компонента), которые по-разному интерпретируют семантику аббревиатуры, и учет их необходим при составлении словаря ССА, который создается Лабораторией. **Цель** работы — описание особенностей реляционной семантики сложносокращенных аппеллятивов.

Существует несколько подходов к определению дешифровальных моделей ССА или дешифровальных стимулов (ДС): формальный и когнитивный. Формальный определяет ДС как «стереотипную модель развертывания слова в словосочетание на синхронном срезе языка» [5: 18]. Когнитивный подход указывает на «имплицитные знания носителя языка, которые стимулируют возможность дешифрования сложного слова тем или иным способом» [4: 15]. Однако типология в обоих подходах идентична и включает три типа ДС. **Презентативный** ДС — модель, где ССА и текстовый эквивалент являются абсолютными синонимами, поскольку абброконструкт разворачивается в адъектив с обобщенной семантикой: *бортжурнал* — *бортвой журнал* [1: 100]. **Модификационный** ДС — модель, где эквивалентное словосочетание гипонимизирует семантику аббревиатуры путем включения в свой состав «дополнительного ономаσιологического признака, отсутствующего в структуре сложносокращенного слова»: *бумзавод* — *целлюлозно-бумажный завод* [1: 100]. **Реляционные** ДС — модель, реализующая актантную и актантно-числовую семантику как презентатива (*бумфабрика* — *фабрика бумаги*), так и модификатива (*бумзавод* — *завод по производству бумаги*) [2: 142–143].

Интерпретация реляционной семантики происходит на нескольких уровнях: формальном, семантическом (ономаσιологическом) и синтаксическом.

1. **Формальный уровень.** Реляционная или актантная семантика реализуется с помощью простых и сложных существительных и именных словосочетаний во всех падежах. Признаковый (развернутый абброконструкт) и базисный (главное слово) компоненты формируют следующие схемы структурной эквивалентности реляционных дешифровальных стимулов: $y-x^2$ — оба компонента являются простыми словами, признаковый компонент зафиксирован в форме родительного падежа: *автовладелец* — *владелец автомобиля*, *автосалон* — *салон авиации*, *бензодатчик* — *датчик бензина*, *повязка альпиниста*; $y-(\text{предл})-x / k \ x(\text{сущ})^3 / \text{по } x(\text{сущ})^3 / c \ x(\text{сущ})^5 / \text{на } x(\text{сущ})^6$ — в качестве признакового компонента выступает простое существительное с предлогом: *аксессуары к автомобилю*, *менеджер по авиации*, *договор с абонентом*, *косилка на бензине*; $y-(\text{предл})-x-a(\text{сущ}) / \text{для } x-a(\text{сущ})^2$ — место признакового компонента занимает сложное существительное с предлогом: *автобензин* — *бензин для автотранспорта*; $y-(\text{предл})-z(\text{сущ})-x^2$ — место признакового компонента занимает простое существительное, базисный компонент выражен субстантивным словосочетанием с предлогом: *вибромассаж* — *массаж с помощью вибрации*, *винзавод* — *завод по производству вина*; $y-x-a(\text{сущ})^2$ — место базисного компонента занимает простое существительное, а признакового компонента — сложное слово, фиксированное в форме родительного падежа: *авиадетали* — *детали авиатехники*, *автоавария* — *авария автотранспорта*; $y-z(\text{сущ})+x$ — место признакового

812 компонента занимает словосочетание, образованное по модели «существительное + существительное»: *абонотдел — отдел обслуживания абонентов*.

2. **Семантический уровень** тесно связан с предыдущим, поскольку на его базе строится ономаσιологическая модель (ОМ) с учетом семантики развертываемого абброконструкта.

ОМ семантики эквивалентного словосочетания двухчастна: она состоит из ономаσιологического базиса (ОБ) — главное слово, в котором отражается основной ономаσιологический статус словосочетания, ономаσιологического признака (ОП) — абброконструкт ССС, реализующийся в словосочетании с адъективной семантикой в презентативных и модификационных ДС (*шумоизлучение — шумовое* (ОП) *излучение* (ОБ)) и **объектной** или **реляционной** семантикой в реляционных ДС, в которых воспроизводится актантная и актантно-числовая семантика в том или ином глубинном падеже (*шумоизлучение — излучение шумов*). Нами было обнаружено более 10 ОБ, основные из них: **предмет** (*мотокаска — каска мотоциклиста*), **процедура** (*шахтостроительство — строительство шахт*), **приспособление** (*шлифстанок — станок для шлифования*), **совокупность предметов и приспособлений** (*мотозапчасти — запчасти на мотоциклы*), **процессы** (*тепловыделение — выделение теплоты*), **субъект** (*хлеботорговец — торговец хлебом*), **документы и их совокупность** (*судпоручение — поручение суда*), **пространственный объект** (*туротель — отель для туристов*).

Каждый ОБ имеет свой набор семантических (глубинных) падежей, в которых реализуется ОП. Выделяются как **простые**, так и **составные ОП**, представленные несколькими падежами. Например, в ОБ «Процедура», который определяется как «взаимосвязанная последовательность действий, направленных на решение задачи» реализуются **простые ОП**, выраженные такими падежами как: **медиатив** — указание на актант, выступающий в качестве средства для выполнения действий по отношению к базису: *травотерапия — терапия травами, газоокуривание — окуривание газом*; **локатив** — указание на место прохождения процедуры: *телепоказ — показ на телевидении*; **финитив** — объект, который возникнет в результате развития ситуации: *жилстроительство — строительство жилья; судомонтаж — монтаж судна*; **аллатив** — объект, над которым совершается действие: *мусороудаление — удаление мусора*.

Составные ОП с ОБ формируют следующие семантические модели: **процедура + каузатив + квалификатив**: *сельхозиспользование — использование сельскохозяйственных земель*; **процедура + трансгрессив + каузатив**: *сельхозсубсидия — субсидия на развитие сельского хозяйства*; **процедура + дестинатив + аллатив**: *сельхозсубсидия — субсидия на транспортировку сельхозпродукции*.

3. **Синтаксический уровень** тесно связан с составными ОП. Множественная эквивалентность ССА зависит не только от валентности главного слова эквивалентного словосочетания (ОБ), но и от развертываемого абброконструкта (ОП). В модификационных релятивах реализуется два вида синтаксических связей: **цепная** и **обратная**.

В текстовых эквивалентах с цепной связью актант зависит от ОП, представленного неморфологизованным компонентом словосочетания, т. н. членом синтаксической конструкции, выраженным неспециализированным компонентом для данной синтаксической позиции. Например, формальная схема словосочетания *завод по переработке нефти* (ССА *нефтезавод*) выглядит так: $N_1 + N_6 \approx \text{Adj} + N_2$, где второй

компонент выполняет функцию адъектива. В словосочетаниях с такой связью между ОБ и зависимым словом отмечается падежное примыкание, а между неморфологизованной единицей и актантом, как правило, управление.

В синтаксических конструкциях с обратной связью от актанта зависит морфологизованный компонент, который выражен специализированной единицей. Им, как правило, является адъектив. Например, схема эквивалентного словосочетания *стаж педагогической работы* (ССА *педстаж*) выглядит так: $N_1 + N_2 + \text{Adj}$. Формально вторая единица в этих синтаксических связях выступает базисом для следующего компонента.

Обнаруженные особенности реляционной семантики аббревиатуры позволяют сделать вывод об эффективности рассмотрения сложносокращенных апеллятивов на разных уровнях языка. Комплексное изучение функционирования эквивалентных словосочетаний может быть полезно для разработки методик прогнозирования дешифрования как сложносокращенных единиц, так и инициальных аббревиатур.

Литература

1. Бровец А. И. Модификационный интерпретативный дешифровальный стимул сложносокращенного слова // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2017. — № 6. — С. 98–107.
2. Михайлова Е. Н. Реализация актантной семантики в реляционных дешифровальных стимулах как средство трактовки сложносокращенного слова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. — 2020. — № 2. — С. 139–145.
3. Русская грамматика: [в 2 т.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; [редкол.: д-р филол. наук Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. — М.: Наука, 1980–1982. — 783 с.
4. Рязанова В. А. Дешифровальный стимул как источник интерпретации сложного слова // Социокультурная среда вуза и языковое развитие личности иностранного студента: сборник материалов международной научно-практической конференции. — М., 2019. — С. 84–88.
5. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. — Выпуск 3 (29): Языкознание. — Горловка: ГИИЯ, 2016. — С. 13–25.
6. Теркулов В. И. Сложносокращенные апеллятивы как автономная разновидность аббревиатур // Русистика. — М.: РУДН, 2020. — № 1. — С. 97–112.

Stankus E. N.

Donetsk State University

CURRENT PROCESSES OF RELATIONAL INTERPRETATION OF ABBREVIATIONS

Abstract: This study describes the main processes of interpreting the semantics of complex abbreviations (formal-onomasiological type of abbreviations) at different levels of languages: formal, semantic and syntactic.

Keywords: complex abbreviated appellative, relational semantics, decoding stimulus, abbreviation.

СВОЕОБРАЗИЕ ЗАГоловочных комплексов Журналистских материалов, посвященных военной тематике

Аннотация: в статье анализируются заголовочные комплексы двух российских СМИ: МИЦ «Известия» и «Аргументы и факты» («АиФ»). Оцениваются их информативность, экспрессивность, выразительность, возможность создания эффекта доверия. Рассматриваются пласты используемой лексики и синтаксическое строение заголовков.

Ключевые слова: средства массовой информации, заголовочный комплекс, военный дискурс, лексика, грамматика.

Военная тематика сегодня особенно актуальна в связи с проведением специальной военной операции (СВО). При этом язык журналиста, освещающего происходящие события, трансформировался, в него начала проникать актуальная военная лексика, в том числе профессионализмы, жаргонизмы. Как отмечает И. А. Измestьева, «современная коммуникативная ситуация определяется открытостью и вовлеченностью носителей русского языка в обсуждение результатов СВО; освещение военных действий передается практически в прямом эфире, поэтому язык военных становится достоянием большой аудитории, проникает в официальную, деловую и разговорную сферы употребления языка» [2: 161]. В связи с этим язык современного медиатекста, отражающий актуальную событийную информацию, требует дополнительного исследования.

Цель данной работы — проанализировать заголовочные комплексы журналистских материалов, посвященных СВО, и показать разнообразие в них военной лексики, эмоционально-оценочных компонентов, специфику синтаксических конструкций. Материалом для исследования послужили заголовочные комплексы текстов, непосредственно посвященных военным действиям в ходе СВО. Не рассматривались публикации политического, экономического, социального дискурсов. Для анализа были взяты тексты электронных версий двух ведущих российских СМИ: МИЦ «Известия» и «Аргументы и факты» («АиФ»), проанализированы заголовочные комплексы публикаций за 28–30 сентября 2024 года.

Как показал проведенный анализ, ежедневно в «Известиях» публикуется примерно 30–40 текстов, посвященных военным действиям, в «АиФ» — 15–20 текстов. В течение трех дней было опубликовано 113 текстов с заголовками в «Известиях» и 44 заголовка в «АиФ», из которых 30 текстов «Известий» оказались не относящимися непосредственно к военному дискурсу, а освещающими политическую, экономическую, духовную проблематику, в «АиФ» соответственно 5 текстов. Приведенные статистические данные свидетельствуют о востребованности информации о военных событиях в обществе.

Заголовок, являющийся одной из важнейших составляющих журналистского текста, способен привлечь внимание читателей, удержать его, сыграть важную роль в организации языковых средств и оставить текст в долговременной памяти адресата. Д. А. Качаев определяет газетный заголовок как «выделенный графически потенциально свернутый знак текста, выраженный вербальными и невербальными средствами языка, обладающий относительной автосемантической, являющийся абсолютно начальным, единым для всего текста элементом, который именует и/или характеризует текст, прогнозирует содержание, интерпретирует текст, сообщая ему дополнительные смыслы» [3: 4].

И. Р. Гальперин говорит об особой роли заголовка в системе журналистского текста: «Заголовок, название, дающееся новостям или статье, является неотъемлемой частью газетного текста. Основные функции газетного заголовка — краткое информирование читателя о тексте, следующем за ним и привлечение наибольшего количества читателей, иными словами, обеспечение нормального функционирования самой газеты» [1: 87]. К. Е. Корнилова выделяет следующие функции заголовка: привлечение внимания к тексту, информативная, оценочно-экспрессивная, номинативная, рекламная [4: 118].

Заголовки рассматриваемых нами изданий информативны, они отражают основное содержание событий, о которых пойдет речь в статье: *Спецназ «Ахмат» уничтожил опорный пункт ВСУ на краснолиманском направлении* («Известия»); *ВСУ делают растяжки из противотанковой мины и вкрученными в нее болтами* («АиФ»). В то же время заголовки этих изданий могут выполнять не только информативную функцию, но и другие виды. Так, оценочно-экспрессивная функция в анализируемых заголовках проявляется за счет создания ярких образов, неожиданных лексических сочетаний: *«Птицы» удачи: как наши дроны воюют в небе над Курской областью* («Известия»); *Приклад для Дюймовочки. Украинские солдаты забили свою медсестру* («АиФ»); *Бердыш на голову ВСУ. Россия создала дрон, который зароем «Бабу Ягу»* («АиФ»); *Затравили «волка». Русский дрон казнил снайпера элитного батальона ВСУ* («АиФ») и др. Заголовок в этом случае служит для привлечения внимания читателей, играет большую роль в формировании эмоционального воздействия на аудиторию.

Военная лексика в структуре заголовка создает эффект доверия и погруженности в ситуацию, описанную в тексте. Она используется в каждом анализируемом заголовке в «Известиях» и «АиФ». Это как общеупотребительная лексика с военной семантикой (*ранение, обстрел, отступление, дрон, боеприпасы, пехота* и др.), так и современные военные термины, не знакомые широкому кругу читателей, например, наименование военной техники и различных видов оружия (*«Тор-М1», 2Б9 «Василек», F-16*): *Военные РФ уничтожили «Искандером» эшелон боеприпасов ВСУ в Николаевской области* («Известия»); *Российские военные поразили группу пехоты ВСУ «Ланцетом» в Харьковской области* («Известия»). Также стоит отметить, что названия военной техники используются в конструкциях родо-видовой структуры: *Расчет ЗРК «Тор-М1» поразил БПЛА ВСУ в приграничном районе Курской области* («Известия»); если родовое понятие отсутствует, то это усложняет понимание новостной информации читателем: *70 боевиков ВСУ разнесло «Искандерами». Сводка СВО на утро 28 сентября* («АиФ»).

Заголовочные комплексы могут включать не только стилистически нейтральную лексику, но и языковые единицы разговорного характера: *Затравили «волка»*. *Русский дрон казнил снайпера элитного батальона ВСУ («АиФ»); ВСУ воют от страха и бессилия. Российские ракеты разносят порт под Одессой («АиФ»)* и др. Особым средством выразительности в заголовках являются фразеологизмы: *Еле унес ноги. Наемник из США в ужасе бежал с Украины, потеряв в бою друга («АиФ»); Колонна ВСУ взлетела на воздух от удара под Киевом. Новости СВО 30 сентября («АиФ»)* и др. Кроме того, устойчивые выражения в структуре медиатекста могут претерпевать разного рода трансформации. Например, в идиоме *Все дороги ведут в Рим* можно заметить изменение компонентного состава, ср.: *Дороги ВСУ ведут в ад. Украинские бригады перемолоты в ракетной «мясорубке» («АиФ»)*.

Кроме того, в структуре заголовочного комплекса употребляются слова с переносным значением, что служит средством создания образности и выразительности. В этой роли может активно употребляться мифологическая и религиозная лексика: *Да ты ведьма! Сводка СВО по итогам 30 сентября («АиФ»); Пополнение в аду. Русские бомбы в Запорожье уничтожили 15 офицеров НАТО («АиФ»)*. Слова, употребленные в несвойственном им значении, как правило, заключаются в кавычки: *«Птицы» удачи: как наши дроны воюют в небе над Курской областью («Известия»); ВС РФ нашли секретные базы. Идет охота на F-16, наемников и «тузов» НАТО («АиФ»)* и др.

По синтаксической структуре заголовочные комплексы преимущественно представляют простые двусоставные предложения, имеющие прямой порядок слов и начинающиеся с грамматической основы: *Военные РФ уничтожили «Искандером» эшелон боеприпасов ВСУ в Николаевской области («Известия»); Два человека пострадали при обстреле ВСУ левобережья Херсонской области («Известия»); ВСУ делают растяжки из противотанковой мины и вкрученными в нее болтами («АиФ»); Алаудинов показал кадры уничтожения опорника ВСУ на харьковском направлении («АиФ»)*. Реже в начале такого предложения выступает детерминант: *В зоне СВО разбился капитан Чайка, расставлявший парад ВСУ перед Зеленским («АиФ»)*. Грамматическая основа в подобных конструкциях называет субъект и его действие, позволяет в полной мере выполнять информативную функцию. Такие заголовки, как правило, распространенные, а значит, не нуждаются в подзаголовке и лиде.

Зафиксированы также заголовки, представленные односоставными конструкциями. Наибольшее распространение получают номинативные предложения, которые указывают на тему, предмет речи: *Карта спецоперации на Украине 28 (29.30) сентября («Известия»); Карта боевых действий в зоне СВО на 30 сентября 2024 года («АиФ»); Удар «Ланцета» по пехоте ВСУ под Волчанском («АиФ»); Последствия удара боевиков ВСУ по домам мирных жителей Курской области («АиФ»)*. Неопределенно-личные предложения, выступающие в роли заголовков, акцентируют внимание на объекте действия: *Более 5 тыс. писем передали Росгвардии для отправки бойцам в зону СВО («Известия»)*. В таких конструкциях субъект выражен имплицитно, как неопределенное лицо, что формирует представление о типичной ситуации.

В «АиФ» представлены заголовки, которые состоят из двух связанных предложений, в которых вторая часть поясняет, дополняет содержание первой: *Мрут за пана. ВСУ не дали выйти из Угледара из-за визита Зеленского в США; Русская*

бомба разорвала наводчиков ракет HIMARS. Сводка СВО за 29 сентября; Запорожье горит от российских КАБов. Сводка СВО на утро 29 сентября. Как видим, первое предложение выполняет оценочную функцию и служит для привлечения внимания. Второе предложение конкретизирует первое и делает заголовок информативным. Реже конструкции такого типа оформляются как бессоюзное сложное предложение: *Сальдо: ВС РФ полностью выбили ВСУ с самых больших островов в дельте Днепра («АиФ»)*. Сложные предложения других типов малоупотребительны. Так, в анализируемом материале встречаются единичные примеры заголовочных комплексов, которые представляют по структуре сложноподчиненное предложение с придаточной изъяснительной, указывающей на достоверный источник информации: *Минобороны РФ сообщило, что потери ВСУ за сутки составили до 1990 человек («АиФ»)*.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что анализируемые СМИ имеют как общие черты, так и отличия в способах представления новостной информации, в выборе языковых средств. Заголовочные комплексы «Известий» и «АиФ» выполняют информативную функцию, что позволяет в свернутом виде выражать содержание новостного текста. Основное, что отличает заголовки двух изданий, — это выполнение оценочной и рекламной функций, а также функции привлечения внимания. Заголовки «Известий» не выполняют оценочную, рекламную функции, а также, как представляется, функцию привлечения внимания, что обусловлено официальностью данного СМИ, которое, в первую очередь, направлено на информирование аудитории, а не на воздействие на нее. Заголовки «АиФ» не менее информативны, однако в них используется больше изобразительно-выразительных средств, а значит, они более эмоциональны и привлекательны для читателя. Заголовки такого типа, отражающие военную тематику, способствуют также духовно-нравственному воспитанию, развитию патриотических настроений в обществе.

Такой подход объясняется концепцией изданий, их редакционной политикой. Основная цель «Известий» — информирование аудитории, донесение актуальных сведений. Журналисты «АиФ», в свою очередь, хотят не только проинформировать читателя, но и охарактеризовать новость, используя оценочные компоненты в заголовке. Это можно проследить даже в количестве анализируемых заголовков за один период: 83 заголовка «Известий» и 39 заголовков «АиФ». Новостной поток в «Известиях» больше, так как они оперативно информируют читателя о происходящем в стране и мире. В «АиФ» темы более избирательны, из новостного потока они выбирают главное и по-своему преподносят своему читателю, формируя тем самым общественное мнение. Это проявляется в стремлении автора максимально привлечь внимание читателя к статье, заинтриговать его эмоциональностью, субъективной оценкой событий, недосказанностью, особым выразительным композиционно-речевым построением текста.

Литература

1. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. — М.: Высшая школа, 2005. — 332 с.
2. Измestьева И. А. Язык СВО в историко-культурном контексте // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2024. — Т. 30. — № 3. — С. 159–166.

- 818 | 3. Качаев Д. А. Социокультурный и интертекстуальный компоненты в газетных заголовках (на материале российской прессы 2000–2006 гг.): автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Д. А. Качаев. — Ростов-на-Дону, 2007. — 25 с.
4. Корнилова К. Е. Функции заголовков современных журналистских текстов // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. — 2007. — № S1. — 2 с.

Stanovova M. S.

Pushkin State Institute of the Russian Language

**THE UNIQUENESS OF THE HEADLINE SETS OF JOURNALISTIC
MATERIALS DEVOTED TO MILITARY SUBJECTS**

Abstract: The article analyzes the headline complexes of two Russian media: «Izvestia» and «Argumenty & Fakty» (A&F). Their informativeness, expressiveness, expressiveness, and the possibility of creating a trust effect are evaluated. The layers of vocabulary used and the syntactic structure of headings are considered.

Keywords: mass media, headline complex, military discourse, vocabulary, grammar.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена анализу текстов разных функциональных стилей. Сравнительно-сопоставительный метод позволяет выявить особенности научного стиля речи русского литературного языка, а система заданий способствует формированию языковой компетенции учащихся при создании ими текстов по специальности.

Ключевые слова: сравнение, сопоставление, анализ, текст, научный стиль.

Актуальность исследования обусловлена трудностями, с которыми сталкиваются учащиеся магистратуры и аспирантуры при создании текстов по специальности в научном стиле речи. Написание магистерской работы или диссертационного исследования требуют от студента знания особенностей научного стиля речи русского литературного языка и умения создавать убедительные тексты на языке специальности. Объективный характер изложения научного исследования зачастую подменяется субъективными наблюдениями студента, не подтвержденными достоверными аргументами.

Целью исследования явилось выявление специфических особенностей научного стиля речи на основе анализа содержания и языкового оформления печатных материалов, определение принципов создания специальных текстов и формирование у учащихся умений составления собственных текстовых произведений в научном стиле.

Предметом изучения явились тексты разных функциональных стилей. Для анализа были отобраны печатные материалы об одном и том же типе архитектурного сооружения, о небольшой церкви (отрывок из произведения художественной литературы — рассказа В. М. Шукшина «Мастер» — и искусствоведческий текст о церкви Покрова на Нерли) [1: 43, 79].

В задачи анализа входило рассмотрение текстовых произведений с точки зрения наполненности их фактографической информацией, полноты и последовательности изложения сведений об объекте описания, выбора и использования языковых средств для выражения интенций авторов.

Анализ текстовых материалов проводился на двух уровнях:

- на основе изучения плана содержания, который включает смысловые компоненты, составляющие информационное поле текста (название объекта, представленного в тексте, временные и локализирующие показатели, размеры объекта, невербальные характеристики текстов (логичность, структурированность, связность, последовательность изложения), функционально-смысловой тип текста (описание, повествование, рассуждение);
- и с точки зрения плана выражения, включающего вербальные компоненты.

Исследование проводилось методом сравнения смысловых компонентов, информативных единиц плана содержания и сопоставления вербальных составляющих плана выражения текстов, связанных с языком художественных специальностей.

Обратимся к сравнительному анализу плана содержания текстов. Нами намеренно были выбраны материалы со схожим объектом описания: однотипным памятником архитектуры — церковью. Сравним тексты по параметрам, относящимся к информационному полю.

Наименование объекта описания. Авторы конкретизируют объекты, приводя их названия: церковь Покрова на Нерли и Талицкая церковь.

Размеры объекта описания. Оба сооружения, белые, легкие, имеют небольшой размер.

Местонахождение. Хотя в рассказе Шукшина точное местонахождение церкви не сообщается, но есть привязка к населенному пункту. Географические координаты другого памятника архитектуры — церкви на реке Нерли — при необходимости могут быть легко установлены.

Детальность описания объекта. Писатель дает в рассказе лишь общее представление о церкви, его больше интересует впечатление, которое она производит. Искусствоведческий текст содержит множество фактической информации: подробно описывается экстерьер и интерьер здания, его декоративное убранство и использованные зодчими материалы, сообщается, по чьему приказу началось строительство и какова дата его завершения, т. е. перед автором искусствоведческого текста стояла задача передачи максимального объема информации, подкрепленного к тому же фотографиями в качестве доказательства.

Построение текста, композиция. Историк искусства стремится к точности передачи информации, его текст структурирован и схематичен: название памятника зодчества, дата создания, заказчик, местонахождение сооружения, событие, в честь которого возведено здание, тип архитектурной постройки, материалы и способ строительства, описание внешнего вида и внутреннего убранства, информация о перестройках сооружения в разные временные периоды, оценка значения архитектурного памятника. И все это в рамках одной страницы, где логически сохраняется единство объекта описания в отличие от литературного текста того же страничного объема, где автор меняет объект описания — переходит от восхищенного описания церкви к благодарности ее создателю, «мастеру».

Отношение автора к объекту. Эмоциональность — отличительная черта произведений художественной литературы, что подтверждается сопоставительным анализом плана выражения текстов. Научный текст насыщен специальной лексикой, в нем широко используется терминология: арка, аркатурный фриз, апсида, галерея, глава, закомара, консоль, купол, лопатка, рельеф, полуколонна, портал, свод, фасад, ярус (*«четыре крестчатых в сечении столпа несут подкупольные арки и световой барабан, образуя крестовокупольную систему, столпы увенчаны фигурными капителями»*) [1: 81].

Говоря о плане выражения, отметим, что напряженный эмоциональный строй рассказа поддерживается восклицаниями, обращениями, риторическими вопросами (*«и стоит белая красавица — сколько лет стоит!», «кому на радость?», «милый, дорогой человек!»*). Подобная риторика исключена в научном тексте, там

нет места субъективности, автор как бы самоустраняется, приводя обезличенные аргументы и факты. Роль агента, производителя действия, носителя состояния, передается неодушевленным предметам или абстрактным понятиям: *«лопатки делят фасад», «порталы создают впечатление», «грифоны держат лань», «фриз расчленяет здание», «пояс из масок проходит над окнами», «зооморфные мотивы украшают» фасад, «изображение является идейным центром»* [1: 80]. В рассказе «Мастер», напротив, писатель дает карт-бланш герою, через его восприятие и впечатление оценивается архитектурный памятник (*«Семка опять пошел к талицкой церкви... стал внимательно смотреть на нее... вот стоит. Кому на радость? О чем же думал тот неведомый мастер, оставляя после себя эту светлую каменную сказку?.. Как песню спел человек, и спел хорошо... Зачем надо было? Так просила душа.»*) [1: 44].

Использования средств выразительности. Литературный текст насыщен эпитетами (*«светлая каменная сказка», «неведомый мастер», «белая красавица», «тяжелая зелень тополей»*). Просторечные слова и выражения приближают текст к живой разговорной речи (*церковка, приглядываться, норовить, далеко забираться, заботить, величить, как будто нарочно, душа просит*). Повторы (*«много-много раз видела она»*), олицетворение (*«стоит... красавица...молчит»*) наполняют произведение художественной литературы фольклорными мотивами [Там же]. Все эти образные выразительные средства не характерны для научного текста, которому свойственна объективность, лаконичность, однозначное выражение мыслей, отсутствие слов с экспрессивной окраской.

Формированию навыков и умений построения текстов научного стиля служит система заданий, нацеленная на переход от наблюдений к самостоятельной практике написания научной работы на языке специальности (определите и запишите информативные единицы текста, сократите текст, дополните текст новой информацией, перечислите архитектурные детали и части здания, объясните значение терминов, расположите части текста в логической последовательности, составьте план текста; замените уменьшительно-ласкательные формы слов нейтральной лексикой (*церквушка, церковка, рисуночек, барельефчик, лопаточки, арочка, деталька* и т. п.), образуйте существительные от глаголов, образуйте причастия от глаголов, замените причастные обороты предложениями со словом *который*, замените деепричастный оборот предложением в составе сложного предложения; по фотографии опишите представленный на ней объект и пр.).

Сравнительно-сопоставительный анализ текстов подтвердил гипотезу о том, что наблюдение и изучение текстовых материалов с точки зрения их плана содержания и плана выражения способствуют осознанию учащимися необходимости разграничения речевых произведений разных функциональных стилей, а система заданий формирует языковую компетентность учащихся в профессиональной сфере, что позволит им успешно создавать тексты в научном стиле на языке специальности.

Литература

1. Стенина Н. С. Культура речи: художественное творчество: учеб. пособие / Н. С. Стенина. — ФЛИНТА: Наука, 2012. — 152 с.: ил.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF TEXTS OF DIFFERENT FUNCTIONAL
STYLES IN RUSSIAN LANGUAGE STUDIES**

Abstract: The article is devoted to the analysis of texts of different functional styles. The comparative-contrastive method allows to identify features of the scientific style of speech of Russian literary language, and the tasks system contributes to the formation of students' linguistic competence while creating texts on their specialty.

Keywords: comparison, analysis, text, scientific style.

КОНСТРУКЦИИ С ЭКСПЛИЦИТНО ВЫРАЖЕННЫМ ОТРИЦАНИЕМ В РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА: ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье исследуется функционирование эксплицитного отрицания в речи президента Владимира Путина на пленарной сессии XXI Заседания клуба «Валдай». Отрицательные конструкции рассматриваются как обусловленные коммуникативной ситуацией и проблематикой речи: они позволяют передать аудитории уверенность, категоричность точки зрения и другое, делая президентскую речь ярко акцентированной. Автор статьи приходит к выводу, что использование высказываний с отрицанием является достаточно характерной чертой идиостиля В. Путина.

Ключевые слова: эксплицитное отрицание, языковые средства выражения отрицания, политический дискурс, президентская речь.

В условиях современной политической ситуации в мире политические лидеры транслируют обществу наиболее значимую информацию, кроме того, они воздействуют словом на широкую аудиторию, формируя адекватное, правильное восприятие передаваемых смыслов и собственных действий, принимаемых решений. В этой связи политический медиадискурс, в центре которого субъект — политик, требует внимательного рассмотрения в аспекте использования и функционирования языковых единиц, реализующих коммуникативные стратегии речевого воздействия на аудиторию.

Отрицания — один из наиболее выразительных и мощных инструментов политической риторики, который служит для подчеркивания определенных позиций, разъяснения намерений или для манипулирования восприятием слушателей. Отрицательные конструкции относятся к таким средствам языка, которые достаточно частотны в речи политиков, поскольку обладают большим экспрессивно-эмоциональным потенциалом, обращают на себя внимание и в конечном итоге влияют на восприятие политических заявлений и позиционирование лидера.

Остановимся на теоретических подходах к определению отрицания. В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой дается такое определение понятия отрицания: «...отрицание — выражение при помощи лексических, фразеологических, синтаксических и др. средств языка того, что связь, устанавливаемая между элементами высказывания, реально не существует (мыслится в речи как реально не существующая)» [1: 291]. Из данного определения следует, что отрицание в языке реализуется с помощью единиц различных уровней. В данной статье рассматривается функционирование в речи политика эксплицитных средств выражения отрицания на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях в аспекте реализации коммуникативных интенций субъекта речи.

На лексическом уровне отрицание в тексте русского языка может быть выражено частицей «не», отрицательными предикативами «нет» и «невозможно»,

824 | прилагательными и наречиями с отрицательными приставками «не- / ни-», а также отрицательным предлогом «без».

Наиболее часто в своей речи президент В. Путин использует частицу «не»:

И в этой связи хочу вновь подчеркнуть: в отличие от наших оппонентов Россия не воспринимает западную цивилизацию как врага, не ставит вопрос «мы или они».

Политик начинает фразу с противопоставления с помощью оборота «в отличие от наших оппонентов», используя сильную стилистическую фигуру «повтор» (два отрицания подряд — «не воспринимает... не ставит»), достигает экспрессивного эффекта. Он не только подчеркивает позицию России, но и усиливает общий тон высказывания, делая его более категоричным, однозначным. Одновременно в этом содержится скрытая критика возможной враждебной или противоположной позиции оппонентов.

Вторым по частотности употреблением в речи президента В. Путина являются наречия и прилагательные с отрицательной приставкой «не-»: *Мы не раз говорили о той разрушительной роли, которую НАТО продолжала играть, особенно после распада Советского Союза и Варшавского договора, когда, казалось бы, альянс утратил формальный, ранее декларируемый повод и смысл своего существования. Мне кажется, что Соединенные Штаты понимали, что этот инструмент становится как бы непривлекательным, ненужным, а им нужен был и нужен сегодня, для того чтобы руководить в зоне своего влияния.*

Использование стилистических фигур усиления [4] — лексический, грамматический повтор — характерно выступлениям В. Путина, как правило, это связано с возможностями в устной речи дополнительно интонационно, невербально акцентировать, выделять значимые смысловые моменты. Такое сочетание различных средств выразительности в публичном выступлении позволяет эффективно реализовать интенцию убедительности, уверенности в том, о чем говорит политик, и соответственно вызвать доверие к сообщаемой информации. В прилагательных «непривлекательный, ненужный» значение отрицания реализуется с помощью приставки «не-», синтаксически это однородные именные сказуемые, посредством которых выражается изменение отношения на отрицательное (то есть полное неприятие чего-то) к «этому инструменту». Таким образом усиливая выразительность предложения, политик делает его более убедительным, кроме того, президент проявляет критическую позицию по данному вопросу.

Отрицательные местоимения и наречия на «ни-/не-» занимают третье место по частоте использования в речи президента, позволяя реализовать речевую стратегию усиления, подчеркивания, достижения большей убедительности. Отметим, что отрицательные наречия и местоимения употребляются в предложениях с двойным отрицанием — усилением отрицательного значения, поскольку местоимения и наречия актуализируют значения частноотрицательные, а общее отрицание оформляется использованием частицы «не» при сказуемом-предикативе: *Я ничего не преувеличиваю. Повторю: мы никому ничего не навязываем и не будем этого никогда делать. Нам самим это незначит, и никому это не нужно.*

В предложении многократно используются отрицательные местоимения и наречия на «ни- / не-», такие как «ничего», «никому», «никогда», «незначит». Повторное использование «не» и «ни» усиливает отрицательную интонацию, делая выражение

более решительным и ясным, что подчеркивает уверенность, четкую позицию говорящего. Данный пример характерен насыщенностью отрицательных формантов на текстовый фрагмент — на 25 слов 10 слов с эксплицитно выраженным отрицанием.

Обратим внимание на использование формантов отрицательности, таких как: «*без*», «*нет*» и «*невозможно*» в выступлении президента на Валдайском форуме: *Сегодня те же силы и люди пытаются использовать ограничения как инструмент давления на инакомыслящих. Из этого ничего не выйдет по той же самой причине: огромное мировое большинство за открытость без политизации.*

Отрицание посредством форманта «*без*» указывает на недопустимость фактора политизации в политике открытости отношений между государствами. Данное средство отрицания используется только в двухчастной конструкции, где первый элемент указывает на то, что есть и должно быть, а второй отрицается: отрицающая «*политизацию*» и подчеркивая не политизированный характер «*открытости*». Это отрицание не только семантически ясно, но и усиливает критическую позицию президента.

Предикатив «*нет*» регулярно употребляется в речи президента В. Путина в формате пресс-конференций и брифингов, это обусловлено диалогической формой общения с журналистами и представителями прессы. «Вопрос — ответ» должны быть лаконичными и исчерпывающими по сути содержания. Данное отрицательное слово четко и однозначно позволяет конкретизировать неприятие, запрет, несогласие с чем-то — данная форма ответа характерна уверенным и ответственным за свои дела и слова политикам, готовым дать неприятный (отрицательный) ответ на вопрос, а не уйти от ответа. Вместе с тем в монологических выступлениях, как анализируемая нами речь, опытный оратор моделирует ситуацию (интерактивного взаимодействия с собеседником) диалога с аудиторией, обществом, используя риторические конструкции — восклицания [2]. Например: *Отставание многих стран и обществ по уровню социально-экономического развития — комплексный феномен. Волшебного средства против этой болезни, конечно, нет. Нужна долгосрочная системная работа.*

Слово «*нет*» в этом предложении отрицает существование «*волшебного средства*». Сочетание его с вводным словом «*конечно*», обозначающим большую степень уверенности, не только ясно передает информацию, но и с помощью метафоры усиливает эффект, делая интонацию отрицания более решительной.

Другой пример характерен употреблением предикатива «*невозможно*»: *В этой связи часто приходится слышать, что полное равноправие невозможно, утопично и иллюзорно.*

Слово «*невозможно*» подчеркивает нереалистичность идеала «*полного равенства*». Это отрицание усиливается однородным рядом, выраженным словами «*утопично*» и «*иллюзорно*», формируя мощную критику идеи абсолютного равенства.

К основным морфологическим способам выражения отрицания в словах русского языка относится аффиксация, которая представляется в большей степени префиксацией. Наиболее употребительными префиксами с отрицательным значением являются: приставка «*не-*» и «*без(с)-*» в речи В. Путина. Слова с этими отрицательными аффиксами выражают значение отсутствия, лишения, противоположности и являются формантом отрицательного значения.

В середине 90-х, даже в конце 90-х от одного из тогдашних политических деятелей США прозвучало: теперь мы будем относиться к России не как

826 к побежденному противнику, а как к тупому инструменту в наших руках. Вот этим руководствовались. Не хватило ни широты взгляда, ни общей культуры, ни политической культуры. **Непонимание** того, что происходит, и **незнание** России. В том, как Запад превратно и в своих интересах истолковал то, что считал итогами холодной войны, как стал перекаивать под себя мир, его **беспардонная** и **беспрецедентная** геополитическая жадность — вот подлинные истоки конфликтов нашей исторической эпохи, начиная с трагедий Югославии, Ирака, Ливии, а сегодня и Украины, и Ближнего Востока.

«Непонимание», «незнание», «беспардонная» и «беспрецедентная» несут дополнительные коннотации в контексте речи, последние два отмечены семой высшей степени проявления качества, эмоционально окрашенные. С их помощью в речи ясно выражена критика поведения Запада, ряды однородных членов — повторы усиливает эффект убедительной речи.

К синтаксическим средствам относят некоторые союзы с эксплицитно выраженным отрицанием: «не только ..., но и ...» и «не столько ..., сколько ...». Сочинительный градационный союз «не только ..., но и ...» позволяет усилить выразительность сообщаемого, подчеркивая масштабность, а также, возможно, и неожиданность случившегося: *Нам с вами также выпало жить в эпоху кардинальных, по сути, революционных перемен, **не только** осмыслять, **но и** быть непосредственными участниками сложнейших процессов первой четверти XXI века.*

Составной союз «не столько... сколько» отрицает доминирование или значимость первого элемента, подчеркивая, что внимание должно быть сосредоточено на втором. Это позволяет создать контраст и акцентировать внимание на более важном аспекте, тем самым уравнивая или переориентируя акценты в предложении, например: *Если угодно, мы движемся к мироустройству **не столько** полицентрическому, **сколько** к полифоническому, в котором слышны и, главное, должны быть услышаны все голоса.*

Кроме того, президент Путин трижды последовательно использовал в своей речи конструкции с «не только» (фигура «градация»), чтобы подчеркнуть логику, усилить эффект воздействия [3] — экспрессивно выделить важные смысловые элементы высказывания: *Поэтому можно смело сказать и повторить: мы **не только** за свою свободу боремся, **не только** за свои права, **не только** за свой суверенитет, **а** защищаем всеобщие права и свободы, возможности для существования и развития абсолютного большинства государств.*

В ходе исследования было проанализировано функционирование конструкций с эксплицитным отрицанием в политическом дискурсе — в речи В. В. Путина на пленарной сессии клуба «Валдай». Полученные результаты подтверждают, что отрицание является эффективным языковым инструментом в реализации авторских интенций и коммуникативных стратегий в политической коммуникации. Посредством рассмотренных формантов выражения отрицательного значения в речи президента реализуются интенции убедить, подчеркнуть достоверность информации, передать уверенность в своей позиции и мнении, продемонстрировать ответственность за слова и дела. Перспективным представляется дальнейшее изучение использования в политическом дискурсе — речах политиков имплицитных средств выражения отрицания.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — 2-е изд., стер. — М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. — 571 с.
2. Богуславская В. В. Негативные конструкции в роли заголовков (на материале газетно-публицистического стиля современного русского языка): автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. — Ростов-на-Дону, 1993. — 19 с.
3. Грузнова И. Б. Функциональные особенности грамматических средств выражения отрицания в художественном тексте (на материале произведений Г. И. Пинясова). — Грамота, 2015. — № 5 (47): в 2-х ч. Ч. I. — С. 84–86.
4. Хазегаров Т. Г. Стилистика и риторика в схемах, таблицах и иллюстрациях. Том Часть 1. Экспрессивные средства языка / Хазегаров Т. Г., Ширина Л. С., Богуславская В. В., Ширина Е. В. — Ростов-на-Дону, 1998. — 24 с.

Song Xiaoran

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

CONSTRUCTIONS WITH EXPLICIT NEGATION IN THE SPEECH OF A POLITICAL LEADER: FUNCTIONAL AND COMMUNICATIVE ASPECT

Abstract: The article examines the functioning of explicit negation in President Vladimir Putin's speech at the plenary session of the XXI meeting of the Valdai Club. Negative constructions are considered as conditioned by the communicative situation and the problems of speech: they allow to convey confidence, categoricalness of the point of view and other things to the audience, making the presidential speech brightly accentuated. The author of the article comes to the conclusion that the use of statements with negation is a fairly characteristic feature of V. Putin's idiostyle.

Keywords: explicit negation, linguistic means of expressing negation, political discourse, presidential speech.

СИМВОЛИКА ЦВЕТА С МИФОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация: статья посвящена описанию символического значения колоронимов, обусловившего мифологическую специфику в китайской и русской лингвокультуре. Представлен анализ причин появления этих значений в сознании народов двух стран. Было показано, что в мифологии обеих культур белый, черный и красный несут богатую символическую нагрузку; в китайских мифах с древних времен значительное место еще занимают зеленый и желтый цвет в связи с распространением учения У-син и У-сэ (пять элементов и пять цветов).

Ключевые слова: символика, цвет, мифы, лингвокультура.

Французский антрополог Люсьен Леви-Брюль (1857–1939) утверждал, что люди доисторического периода осознали предметы и явления через жизненные инстинкты и чувства своего тела, и непосредственно расширили значения колоритов из самих предметов и явлений [4: 70]. В теории, отсутствие письменности делало первобытных людей очень зависимыми от неписьменных средств общения, в которых цвет играл очень важную роль. Как было сказано ранее, цвет в данный период обладал таинственными свойствами. Почитание и увлечение цветом у первобытных народов прослеживаются уже в мифах и легендах, в которых символика цвета отражает понимание человеком природы, жизни и Вселенной.

Как говорится, пространственно-временные параметры мифа могут быть определены формулами «сейчас и всегда», «здесь и везде». Мифологическое сознание не порождается одним человеком, а основывается на развитии общенародной мысли, и впервые зародилось в наблюдениях первых людей за окружающей их природой. Таким образом, образы и явления, возникающие в мифах, имеют универсальное значение. В процессе формирования и развития мифического сознания цвет из некоего реального предмета превратился в носителя человеческой мысли и духа [2: 15–19].

В китайской мифологии одной из самых известных историй, связанных с цветом, является история о богине Нюйва, которая чинит прохудившийся небосвод с помощью камней пяти разных цветов, а вот и почему небо бывает не только синим, но иногда белым, и черным, и желтым, а то и красным. В сознании древних «небо» было верховным правителем, и даже император мог называться только «сыном неба». Когда в небе появлялась дыра, все в мире приходило в состояние хаоса, поэтому Нюйва использовала камни пяти цветов, чтобы починить небо, на самом деле она восстановила порядок в мире. Эти пять цветов должны быть пятью чистыми цветами, чтобы их можно было использовать для починки верховного «неба». Неудивительно, что «пять чистых цветов», т. е. белый, черный, красный, желтый и синий (иногда цвет синий может пониматься как зеленый, поскольку между цветами в спектре нет четких

границ, каждый цвет постепенно переходит в соседний) с самого начала уже имели возвышенное и почетное символическое значение.

Эта символика отражена и в другой легенде, согласно которой в древности существовало пять небесных божеств, каждое из них занимало определенную область мира. Они также отвечали за управление временами года. Бог на востоке считался повелителем весны, соответствующей элементу дерева в пяти стихиях, и был известен как Зеленый император; бог на юге отвечал за лето, что связано со стихией огня, его называли Красным императором; бог на западе — правитель осени, элементом которой является металл, и поэтому он получил свое звание как Белый император; Бог севера управлял зимой, что соответствует элементу воды, был известен как Черный император; а Желтый император, отвечающий за центральную часть света, считался главой остальных божеств, и соответствовал элементу земли.

Важно отметить, что вышеприведенные китайские мифы и легенды несут в себе следы пяти элементов/стихий. Совершенно очевидно, что в эпоху, когда Нюйва «чинила небо», не может существовать учение о пяти элементах. Это доказывает, что последующие поколения создавали мифы и легенды именно для выражения своих ценностей и мировоззрения. А что на самом деле означали пять цветов в эпоху Нюйва, если бы она действительно существовала, сказать уже невозможно.

Мифы о сотворении считаются самыми важными из всех видов человеческой мифологии, которые оказывают глубокое влияние на мировоззрение, взгляды на жизнь и ценности народа. Ведь основной смысл мифологии является превращением хаоса в космос, который с самого начала уже включает в себя ценностный аспект [2: 20]. Юваль Ной Хурари, автор книги «Краткая история человечества», утверждал, что человек — единственное животное во Вселенной, которое может рассказать историю [5]. Таким образом, в мифах о сотворении мира, рассказанных человеком, мы можем наглядно увидеть, какую особую роль играют цвета в традиционной китайской культуре.

Классический китайский мнемонический текст философского содержания 千字文 («Тысячесловие») начинается фразой 天地玄黄, 宇宙洪荒 / ‘Небо черное, земля желтая, Вселенная была погружена в хаос’. Смысл этого предложения в том, что до открытия небес и земли Вселенная пребывала в хаосе, а после их разделения небеса оказались наверху, представленные черным цветом ночного неба, а земля — внизу, представленная желтым цветом земли. Иными словами, черный и желтый, как «корневые» цвета, строили мирозерцание того времени, что оказало неизмеримое влияние на культуру последующих поколений.

Древние люди, считая небо и землю родителями человечества, чтобы вспомнить об истоках своей жизни и выразить благодарность небу и земле, надевали черную верхнюю одежду, а нижнюю — желтую. Это было зафиксировано в устойчивом выражении 玄衣黄裳 / ‘*черная верхняя одежда, желтая нижняя одежда*’, которое указывает на древнюю систему церемониальных костюмов для императора. И, безусловно, эти цвета были символичны, черный это символ Отца-Неба; а желтый представляет собой цвет Матери-Земли.

Культ красного цвета происходит из уважения и чувства страха первобытных людей к солнцу, огню и крови, и это существует почти в культуре каждой нации. Солнце дает тепло, когда оно светит, все живое радуется; огонь тоже приносит свет,

830 | тепло и может отгонять зверей, защищать жизнь человека, но в то же время ее лишать; а кровь в определенной степени можно трактовать как символ жизни. Поэтому красный всегда считается необычным для народов среди всех колоритов.

Кажется, красный был первым цветом, который оказался замеченным и воспроизведенным людьми. По мнению А. П. Окладникова, это объясняется тем, что красный с незапамятных времен уже непосредственно связан с кровью, огнем в человеческом сознании [2: 17].

Красный в китайской мифологии, прежде всего, является цветом жизни, крови, надежды. По преданию древнего Китая, Суй-жэнь (мифический император и мудрец) не только наш предок, но и бог огня, который научил людей добывать огонь трением. А именно красный огонь приносит тепло, дает надежду и является одним из предметов первой необходимости для выживания людей. Поклонение красному связано еще с уважением к жизни, поскольку красная кровь представляет жизнь. В древнем Китае, даже сейчас в некоторых деревнях, где еще сохраняются суеверия, существует кровавое жертвоприношение, т. е. посвящение крови человека или животных в качестве дорогой дани Богу или какому-то божеству, чтобы они помогали осуществлять мечты.

С другой стороны, красный еще связан со смертью. В китайской культуре писать человеческое имя красными чернилами запрещено, потому что по преданию у Яньвана (владыка загробного мира) есть книга «смерти и жизни», там написаны имена всех людей живого мира. Если Яньван пишет чье-то имя красными чернилами, значит этот человек скоро умрет. Таким образом, когда легенда переносится в реальность, красный цвет приобретает негативную коннотацию, связанную со смертью.

Как в китайской, так и в русской мифологии красный цвет выступает как оберег. В китайской мифах самыми ранними изображениями бога ворот были Шэнь-шу и Юй-люй, которые изгоняют зло и людей защищают, поэтому часто вырезают фигуры Шэнь-шу и Юй-люя из красной бумаги и приклеивают их по обе стороны ворот. Подобное же значение красного цвета также отражается в другой легенде, согласно которой каждый Новый год появлялось чудовище и нападало на людей и домашний скот. Позже выяснилось, что чудовища боялись красного цвета, поэтому каждый раз в канун Нового года люди запускали красные петарды и фейерверки, чтобы отогнать злых духов и обрести мир.

Русским кажется, что солнце и кровь могут отогнать зло и агрессию, дать людям жизненную силу, т. е. это символ жизни и здоровья. Соответственно, красный, представляющий собой цвет солнца и крови, напрямую ассоциировался и с этими атрибутами. В России, красный в качестве оберега употребляется в том случае, когда люди завязывают красную веревку или нить на запястье левой руки, чтобы избежать сглаза. Девушки носят красные сапоги или красное платье, считают, что это средство беречь здоровье и отгонять бесов и зла. Кроме того, такие предметы, окрашенные красным цветом, как красная ткань, красный камень, красное пасхальное яйцо и т. д., также соотносятся с такой семантикой этого цвета. Это говорит о том, что в русской культуре существует тот же феномен, что и в китайской — считается, что красный цвет отпугивает злых духов, красный талисман защищает от ведьм и дьявола.

Чрезвычайно интересным в данном аспекте оказывается присутствие во всех человеческих культурах цветовой триады 'белый — красный — черный', эксплицирующей

и объясняющей семасиологический узел 'рождение — жизнь — смерть'. Например, триадический принцип цветов в славянской мифологии отражается в классическом мифологическом образе Мирового древа, у которого есть белая крона, черные корни и красный ствол. Эти три цвета являются символическими, представляя верх — свет (рождение), низ — землю (смерть) и центр — жизнь соответственно.

Существует еще цветовая бинарная оппозиция 'белый — черный', которая в большинстве случаев используется как антонимы: добро — зло, истина — ложь, свет — тьма, мрак и т. д., при этом белый маркирует положительный компонент дихотомии, а черный, наоборот, ассоциируется с чем-то негативным. Однако «расшифровка» каждого из этих колоронимов варьируется в зависимости от этноментальной принадлежности группы носителей языка [1: 36].

Так, для всех славян характерно представление о царстве тьмы, т. е. о загробном мире, что и противопоставляет белому свету. По мифологии Белобог это олицетворение Белово света, он считается богом жизни, тепла, рождения и благодетельная сила созидания; его антагонист — Чернобог, является владыкой царства тьмы. Он имеет разрушающую силу мироздания, и представляет собой бог смерти, холода и мрака.

А в китайской мифологии подобные образы представлены 黑白无常 / 'Черная и Белая китайская нечисть'. Они служат проводниками, забирающими души в загробный мир. По легенде, Белая нечисть называется Би Ань, имя которой означает, если вы почитаете богов, то будете благословлены здоровьем и миром; а Черная нечисть звали по имени У Цзю, это обозначает те, кто творит зло, будут иметь злые последствия. Они являются воплощением инь и ян (это подробно обсудим ниже), а черный и белый цвета символизируют два полюса, которые одновременно противоположны и зависят друг от друга.

По О. В. Гусевой: «цвет может трактоваться как символ, намекающий на то, что порой не может быть показано, будь то образ бога, высших космических сил или потустороннего бытия» [3: 73]. Нам трудно описать характеристики мифологического персонажа одним словом или иероглифом, но с помощью определенного цвета, который может его представить, мы можем быстро ассоциировать ряд различных качеств этой фигуры, и именно в этом заключается уникальное значение и роль колоронимов в мифологии.

Из приведенных примеров легко понять, что сочетание материального и духовного определяло необычайный статус цвета в древней культуре. По мнению Э. В. Гмызиной, цвет способствовал преобразованию хаоса в порядок, выступая как средство описания, систематизации и классификации явлений природы. Можно сделать такой вывод, что на ранней стадии развития человечества цвет уже не только был простым природным явлением, а превратился в феномен культуры [2: 27].

Литература

1. Боженкова Н. А., Сунь Умэн. Колороним черный в контексте китайской лингвокультуры // Русский язык за рубежом. — 2023. — № 1. — С. 35–42.
2. Гмызина Э. В. Цвет в культуре древней Руси: слово и образ. дис. ... канд. культурологии. — Киров, 2000. — 164 с.
3. Гусевская О. В. Основы цветоведения: Учебное пособие для студентов вузов / О. В. Гусевская. — Иркутск: Иркут, 2017. — 107 с.

- 832 | 4. 吴保和, 魏燕玲. 中国红: 文化符号与色彩象征. 云南艺术学院学报. — 2023. — № 3. — С. 69–75.
5. <https://www.jfdaily.com/staticsg/res/html/web/newsDetail.html?id=570491>

Sun Wumeng

Pushkin State Russian Language Institute

**SYMBOLISM OF COLOR WITH MYTHOLOGICAL SPECIFICITY
IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUOCULTURE**

Abstract: The article is devoted to the description of the symbolic meaning of coloronyms, which determined the mythological specificity in Chinese and Russian linguoculture. The analysis of the reasons for the appearance of these meanings in the consciousness of the peoples of the two countries is presented. It was shown that in the mythology of both cultures white, black and red have a rich symbolic load, in Chinese myths green and yellow color still occupy a significant place due to the spread of the doctrine of Wu-xing and Wu-se (five elements and five colors) since ancient times.

Keywords: symbolism, color, myths, linguoculture.

ОБРАЗ ЧАЙХАНЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ 1910–1920-х ГОДОВ

Аннотация: восточные мотивы занимают значительное место в русской поэзии XX века, однако образ чайханы остается малоизученным в литературоведении. В статье на примере стихотворений К. А. Липскерова, А. В. Ширяевца, С. А. Есенина, Н. А. Клюева и А. Н. Волкова выявляются общие мотивы и особенности интерпретации этого образа в русской поэзии 1910–1920-х годов. Чайхана в проанализированных произведениях представлена как пространство, соединяющее традиции Востока и личный мир героя.

Ключевые слова: чайхана, образ, мотив, поэзия, Серебряный век.

*И я все расскажу тебе:
Как промчался «афганец» дикий.
И чей лик на белой луне,
Что нашепчут еще арыки,
Что подслушаю в чайхане.*

Анна Ахматова, 1942 г.

Ориентальные мотивы стали играть значимую роль в русской поэзии, начиная с первой половины XIX века. Именно в романтической традиции наблюдается живой интерес к Востоку, что проявилось в творчестве А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и других поэтов. Кавказ, Крым и Персия воспринимались ими как пространство свободы, красоты, мудрости и тайны, противопоставляемое повседневной действительности. Однако если в XIX веке восточные образы чаще служили фоном для романтических приключений и экзотических картин, то в поэзии начала XX века происходит углубление смыслов, и восточная тематика приобретает более символическое наполнение. Фокус ориентализма смещается со ставших уже привычными Кавказа и Крыма на еще пока посторонний для русского сознания Туркестан. Происходит радикальное обновление самих восточных реалий: в поэзию приходит характерная для Средней Азии чайхана.

Традиционное восточное заведение, сочетающее в себе функции места отдыха, общения и размышлений, чайхана стала частым мотивом в русской литературе Серебряного века и последующих лет, что было связано с поисками новых форм эстетического выражения, стремлением к синтезу культур и созданию образов, выходящих за пределы привычной европейской традиции.

Тем не менее, поэтический образ чайханы остается малоизученным в современном литературоведении. Существуют научные работы, посвященные чайхане в прозаических произведениях. В частности, этот образ рассматривается в одной из монографий Е. М. Каминской на примере романа С. П. Бородина «Последняя Бухара». По мнению исследовательницы, чайхана является обобщенной моделью восточного мира [3: 24–34].

Наиболее раннее известное нам стихотворение о чайхане датируется 1916 годом и принадлежит К. А. Липскерову (1889–1954), русскому поэту Серебряного века, известному своими переводами классической восточной поэзии. В 1914 году он совершил путешествие в Среднюю Азию, что нашло отражение в цикле «Туркестанские стихи». Среди них есть сонет «Ночью», в котором обнаруживаются такие строки:

В сапфирной мгле мне Чай-ханэ видна.
Фонарь горит, зовя призывом алым,
За ним другой... Как грузным опахалом,
Пахнула страстью древнею страна. [5: 31]

Чайхана, упомянутая в первой же строке четверостишия, оказывается своего рода воротами в мир Востока, где господствует атмосфера таинственности, чувственности и древнего восточного соблазна.

Пространство чайханы возникает на фоне «сапфирной мглы», что создает эффект сумеречного, приглушенного света и отсылает к заглавию сонета. Ночь здесь предстает не просто временем суток, а скорее символом перехода в иную реальность — восточную сказку из «1001 ночи».

Фонари, «зовущие призывом алым», акцентируют внимание на чувственности происходящего: алый цвет традиционно ассоциируется с желанием, страстью, а их ритмичное повторение («за ним другой...») усиливает ощущение влечения.

Сравнение «как грузным опахалом» дополнительно усиливает атмосферу медлительности, зноя, расслабления. Опахало, предмет роскоши, здесь становится образом тяжелого, томного дыхания самой страны, которая «пахнула страстью древнею».

Возвращаясь к первой строке стихотворения, обратим внимание на само написание слова «Чай-ханэ». Употребление формы слова с характерным восточным окончанием передает его звучание в сознании поэта ближе к оригинальному тюркскому произношению. С одной стороны, это говорит об еще не устоявшемся на тот момент в русском языке варианте написания самого слова, с другой — помогает усилить эффект аутентичности и экзотики.

Константин Липскеров не единственный автор, соединивший образ чайханы с драгоценным камнем по принципу цветовой символики.

К подобному приему прибегает другой поэт Серебряного века, проживший несколько лет в Средней Азии, Александр Ширяевец (1887–1924). В его книге 1924 года «Бирюзовая чайхана» есть короткое стихотворение с таким же названием. Приведем здесь его текст:

Сидело Солнце в Бирюзовой Чайхане,
Кок-чай тянуло, горький сок кукнара.
Спать завалилось. Слышало во сне,
Как чьи-то звонко звякнули дутары.

Явилась Ночь и погасила зной,
Упал чимбет над Бирюзовой Чайханой. [7: 166]

Стихотворение насыщено тюркской лексикой, что говорит о близком знакомстве автора с азиатской культурой и помогает создать восточный колорит. Героями стихотворения являются персонифицированные образы Солнца и Ночи. Чайхана

здесь предстает местом покоя, отдыха и наслаждения. Кок-чаем у тюркских народов традиционно называют зеленый чай, но Шириявец связывает его с наркотическим опьянением, приравнивая его к кукнару — заварке из маковой соломы. Это создает двойственность восприятия: чай как символ бодрствования и уединенной беседы, а кукнар — как символ сонливости, медитативного состояния, ухода от реальности. Сквозь сон Солнце слышит звук восточных струнных музыкальных инструментов — дутаров. Наступление сумерек метафорически сравнивается с чимбетом — женским головным убором, закрывающим лицо от посторонних взглядов. В стихотворении важен контраст: сон — музыка, покой — движение, зной — прохлада. Сама чайхана названа бирюзовой по двум возможным признакам. Согласно первому, внешнему, чайхана выложена голубой плиткой — наиболее распространенным элементом архитектурного декора зданий на Востоке. Согласно второму, символическому, бледно-голубой цвет бирюзы ассоциируется с дневным светом, который противопоставлен сумеркам чимбета.

Такая интерпретация покажется более убедительной, если мы вспомним одно из более ранних стихотворений Шириявца, вошедшее в его книгу «Край солнца и чимбета» 1919 года:

Ем сочный виноград
янтарно-хризолитовый,
А в небе бирюза и мысли бирюзовы...
Чайханщик Ахмеджан с усердною молитвою
Сидит на коврике и бьет поклоны снова...
Проходит девушка...
Из-под чимбета глянули
Глаза лукавые, без робости и страха.
Вот скрылась за углом...
Прощай, прощай!.. Ну, стану ли
Роптать на жизнь, на мудрого аллаха?.. [7: 170]

Бирюза в контексте этого стихотворения воплощает чистоту и прозрачность. Мысли лирического героя так же чисты и прозрачны, как безоблачное небо.

Чимбет здесь упомянут не в метафорическом, а прямом своем значении. Из-под покрывала герою на мгновение открывается лицо восточной красавицы. Она глядит «без робости и страха», будто бросая ему вызов, что создает напряжение между запретом и искушением.

Весьма сходные мотивы обнаруживаются в стихотворении Сергея Есенина 1924 года «Улеглась моя былая рана». Приведем здесь отрывок из этого стихотворения:

Улеглась моя былая рана —
Пьяный бред не гложет сердце мне.
Синими цветами Тегерана
Я лечу их нынче в чайхане.

Сам чайханщик с круглыми плечами,
Чтобы славилась пред русским чайхана,
Угощает меня красным чаем
Вместо крепкой водки и вина.

Угощай, хозяин, да не очень.
 Много роз цветет в твоём саду.
 Незадаром мне мигнули очи,
 Приоткинув черную чадру. [2: т. 1, с. 248]

У Есенина, как и у Шири́евца, чайхана это место отдыха, в котором лирический герой находит покой и умиротворение, залечивая душевные увечья именно синими цветами Востока. Сюжет разворачивается с упоминанием тех же пунктов, с минимальной разницей: лирический герой Есенина не акцентирует большого внимания на мимолетном образе восточной девушки. А под розами в саду, по-видимому, подразумеваются, в том числе, и многочисленные жены в гареме.

В качестве своеобразного иронического ответа Есенину можно привести стихотворение новокрестьянского поэта Николая Клюева (1884–1937), «Четвертый Рим» 1921 года. Стихотворение проникнуто антиесенинским настроением и, хотя сам Клюев никогда не был в Туркестане, образ чайханы концентрирует в себе ориентальные мотивы с негативной коннотацией:

Легче сгнать в песках Чарджуев
 С мягкозадым бачой-сартенком.
 В чайхане дремать на циновке,
 В полосатом курдском халате,
 И видеть, как звезд подковки
 Ныряют в небесной вате. [4: 640]

Для Клюева чайхана — это пространство праздного времяпровождения и лени, а полосатый курдский халат — своеобразный символ отступничества от своих корней, в котором Клюев упрекал Есенина за сближение с имажинистами.

Возвращаясь к Шири́евцу и Есенину, сходство их стихотворений неслучайно. Два поэта были близкими друзьями. Во время своего двадцатидневного пребывания в Ташкенте в 1921 году Есенин останавливался именно у Шири́евца, но их знакомство началось гораздо раньше и переключки их творчества отражаются даже в их личной переписке. В 1917 году в одном из писем Шири́евцу Есенин писал: «Дорогой Шура, очень хотел приехать к тебе под твое бирюзовое небо, но за неимением времени и покачнувшегося здоровья пришлось отложить» [2: т. 6, с. 94].

По мнению историка и краеведа Б. А. Голендера, в рассмотренных нами стихотворениях Шири́евца и Есенина речь идет об одной и той же чайхане: «Несомненно, что существуют многочисленные параллели и совпадения в восточных стихах друзей-поэтов С. Есенина и А. Шири́евца. Но если «Персидские мотивы» принципиально внегеографичны, “голубая да веселая страна” — тот же абстрактный Гулистан, придуманный великими классиками Востока, то “Бирюзовая чайхана” — поэтический памятник, реально существующей земле Узбекистан. Это русские стихи о Самарканде и Бухаре, о маленькой железнодорожной станции Хаваст, затерянной в Голодной степи, о ташкентском Шейхантауре, где еще до недавних пор существовала та самая чайхана, в которой С. Есенин и А. Шири́евец угощались красным чаем у “чайханщика с круглыми плечами” (кстати, А. Шири́евец называет даже его имя — Ахмаджан)» [1: 167–168].

На наш взгляд, нельзя уверенно сказать, действительно ли Есенин и Шири́евец описывают пространство одной и той же чайханы, однако не стоит игнорировать мотивную переключку между двумя стихотворениями.

Также стоит отметить, что отчасти похожий сюжет разворачивается в одном из стихотворений другого туркестанского товарища Есенина, художника и поэта Александра Волкова (1886–1957), который с 1916 года жил и работал в Средней Азии. Он, безусловно, был хорошо знаком с поэзией Шириевца и Есенина. Примерно в 1926 году Волковым было написано такое стихотворение:

Сижу в чай-ханэ под глиняной крышей —
Коротки мысли, как в стенах саман.
В гору уходит все выше и выше
День золотой — золотой караван.

Сижу в чай-ханэ — подносы по нишам —
Чайники в розах — эмалевый сад.
Мне остальное все кажется лишним.
Помню лишь твой неожиданный взгляд.

Сижу в чай-ханэ — вот сумерки ниже
— Говор толпы непомерно возрос.
Жемчугом небо вечернее брызжет,
Жемчуг у губ средь пылающих роз. [6: 668]

В первой строфе Волков использует реалистические детали, передающие традиционный восточный колорит: глиняная крыша, саманные стены, которые подчеркивают простоту и замкнутость пространства. Как и Липскеров, Волков употребляет восточную лексику «чай-ханэ». В отличие от Есенина, который подчеркивает контраст между русским героем и восточным миром, или Шириевца, растворяющегося в восточной среде, Волков делает акцент на личных ощущениях, мыслях, которые, как стены чайханы, оказываются краткими и конкретными. Далее возникает двоякий образ хода времени: с одной стороны, он буквально описывает движение солнца, заходящего за горизонт, что отсылает к Солнцу, «заснувшему» в чайхане в стихотворении Шириевца. С другой — день уподобляется каравану, что символизирует ход времени как восточное странничество.

Во второй строфе возникает мотив женского взгляда, который перекликается со строками Есенина и Шириевца. Как и в их стихотворениях, этот взгляд у Волкова — мимолетный, но значимый, он производит сильное впечатление на лирического героя. Но, в отличие от Есенина, который неодобрительно пишет о традиции укутывать восточных женщин в паранджу, и Шириевца, чей герой легко прощается с девушкой, Волков делает женский взгляд центральным образом своей памяти — это единственное, что не растворяется во времени.

Интересна также метафоризация мотива розы в стихотворении Волкова. Если у Есенина роза становится символом женского начала, то у Волкова чисто визуальный образ нарисованных на чайниках цветов превращается в орнаментальный эмалевый сад.

В третьей строфе Волков подводит героя к вечернему состоянию чайханы. Наступление вечера становится ощущаемым через звук и свет. «Говор толпы» — чайхана наполняется жизнью. Бирюзовое дневное небо Шириевца у Волкова уступает место звездам-жемчужинам, которые отражаются в горячих («пылающих») чайных пиалах с тем же орнаментом из роз.

Заметим, что чайхана нашла свое отражение не только в поэзии Волкова, но и в его живописи. Апогеем его художественного творчества традиционно считается полотно 1924 года «Гранатовая чайхана», выполненное в темно-красных тонах. С одной стороны, это вызывает ассоциации с драгоценным гранатом, с другой — отсылает к одноименному фруктовому плоду, который пользуется большой популярностью на территории Туркестана.

Таким образом, ключевые мотивы чайханы отражают различные аспекты восприятия Востока и его культурных кодов. Это место, где герой может вырваться из суеты. Символика чая, тени, медленного течения времени создает атмосферу расслабленности, которая во многом противопоставлена европейской динамике жизни.

В поэзии разных авторов чайхана часто сопряжена с символикой цвета и камня, что придает ей особую художественную выразительность. Зачастую чайхана описывается в контрасте дня и ночи, как в двух полярных состояниях образа: медлительный и сонный дневной зной — шумная и торопливая вечерняя прохлада.

Поэтический образ чайханы в русской поэзии 1910–1920-х годов вобрал в себя множество смыслов: это пространство медитативного покоя и мирозерцательной гармонии; символическое пространство, в котором пересекаются философия Востока, мудрость, красота, экзотика, таинственность и мимолетность жизни.

Литература

1. Голендер Б. А. Мои господа ташкентцы. История города в биографиях его знаменитых граждан. — Ташкент, 2007.
2. Есенин С. А. Полное собрание сочинений: В 7 т. — М., 1995–2002. — Т. 1. Стихотворения. — 1995. — Т. 6. Письма. — 1999.
3. Каминская Е. М. Поэтика прозы С. П. Бородина. — Ташкент, 2012.
4. Клюев Н. А. Сердце Единорога. Стихотворения и поэмы / предисловие Н. Н. Скатова, вступ. А. И. Михайлова; сост., подг. текста и примеч. В. П. Гарнина. — СПб., 1999.
5. Липскеров К. А. Песок и розы. Стихи. — М., 1916.
6. Неизвестные страницы отечественного востоковедения. Выпуск 3 / сост. В. В. Наумкин, Н. Г. Романова, И. М. Смилянская. — М., 2008.
7. Ширяевец А. Песни волжского соловья: избранное / предисл. В. И. Субботина, Е. Г. Койновой. — Тольяти, 2007.

Sukhanov V. A.

National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulaugbek

THE IMAGE OF THE CHAIHANA IN RUSSIAN POETRY OF THE 1910s–1920s

Abstract: Eastern motifs occupy a significant place in Russian poetry of the 20th century; however, the image of the chaihana remains understudied in literary scholarship. This article examines the poems of K. A. Lipskerov, A. V. Shiryayevets, S. A. Yesenin, N. A. Klyuev, and A. N. Volkov to identify common motifs and distinctive features of this image in Russian poetry of the 1910s–1920s. In the analyzed works, the chaihana is presented as a space that unites Eastern traditions with the personal world of the lyrical hero.

Keywords: chaihana, image, motif, poetry, Silver Age.

КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ «ВДОХНОВЕНИЕ»: РАСШИРЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРАНИЦ В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация: настоящее исследование применяет метод компонентного анализа к лексеме *вдохновение*. Наряду с традиционными семами (эмоции, мотивация, творчество) выделены и проанализированы новые семантические признаки: резонанс, сенсорный опыт, ностальгия, сообщество, инклюзивность, минимализм, устойчивость. Показана эволюция значения в современном социокультурном контексте на основе анализа текстовых примеров.

Ключевые слова: вдохновение, компонентный анализ, семантика, семы, современный контекст.

Компонентный анализ, эффективно разлагая значение лексемы на семантические компоненты (семы), позволяет выявить общие и дифференциальные признаки в значениях слов и определить структуру семантической системы языка. И. В. Арнольд предлагает использовать словарные дефиниции для компонентного анализа, так как четкие семантические поля, необходимые для реляционного анализа, в лексике встречаются редко [1: 51].

Согласно традиционному компонентному анализу лексемы *вдохновение* на основе словарных дефиниций выделяются следующие основные семантические признаки (семы): [эмоциональное состояние], [положительные эмоции], [интенсивность в моменте], [мотивация], [когнитивный процесс], [творчество], [активность], [внешний стимул], [новые идеи], [кратковременность] и др. (Головатина, 2006; Филимонова, 2007; Владимирова, 2013; Пань Юнвэнь, 2023; Мирошниченко, 2024). Эти семы являются базовыми и позволяют отличить *вдохновение* от смежных понятий, таких как *скука*, *усталость*, *рутина*. Однако, подобный анализ не охватывает всей сложности и многогранности этого явления в современном контексте.

При поиске слова *вдохновение* в Яндекс-браузере отображаются материалы с таких ресурсов: электронные библиотеки (ЛИТМИР, БиблТека.рф), литературные платформы (Проза.ру, Стихи.ру), социальные сети (ВКонтакте, Pinterest), справочные сайты (КудаЕкб), онлайн-сервисы (музыка mail.ru), форумы (Ответы Mail), СМИ (Мегабайт), контент-платформы (Дзен, женская блогика, TrendMind), блог-платформы (Телеграф), коммерческие сайты и официальные страницы учреждений. Анализ контента, доступного в интернет-среде, выявляет следующие дополнительные семантические признаки, отсутствующие от традиционного компонентного анализа.

1. Сема [резонанс]: Вдохновение, метафорически представленное как резонанс, подчеркивает глубокое взаимодействие между внешними стимулами и внутренним миром индивида.

«Толчок — музыка, пробуждающая резонансное вдохновение с вложенными в нее спектрами обратных реплик атомов, молекул и соединений...». Здесь вдохновение предстает как сложное, многогранное явление, которое возникает благодаря взаимодействию с внешним стимулом (музыкой) и вызывает глубокий внутренний отклик. Это не просто чувство, а активный процесс, связанный с гармонией, усилением и универсальными законами бытия.

«А Кайрос дает возможность сделать каждый миг неповторимым за счет резонанса-вдохновения и реализовать себя в творчестве». Вдохновение здесь — это не просто чувство, а активный процесс, который пробуждается моментом (Кайросом), усиливается через резонанс и находит свое выражение в творчестве. Оно становится связующим звеном между осознанием уникальности момента и его воплощением в реальности.

Кроме того, вдохновение тесно связано с гармонией и способностью влиять на окружающих. Это ярко выражено в примере: *«Любовь и вдохновение неизбежно сделают вас идеальной нотой для этого аккорда и идеальным камертоном для окружающих».* Оно также метафорически представлено как ключ к внутреннему миру, который помогает человеку раскрыть свои сокровища: *«Вдохновение как ключ к сокровищам внутреннего мира».* В другом контексте вдохновение сравнивается с эхом, которое продолжает звучать и влиять на человека даже после того, как первоначальный стимул исчез: *«Но вдохновение, как эхо в бескрайнем мире, // Продолжает звучать и идти по потоку».* Наконец, вдохновение может возникать стихийно как отклик на внешние стимулы, что подчеркивает его связь с окружающей средой: *«Когда вдохновение приходит стихийно, среда подкидывает нам стимулы, и они формируют некий отклик».*

Таким образом, вдохновение — это активный, динамический процесс, связанный с гармонией, познанием себя, взаимодействием с миром и творчеством, который соединяет внутренний мир с внешним, помогая людям не только творить, но и находить себя, влиять на других и интегрироваться в жизнь.

2. Сема [сенсорный опыт]: Вдохновение может быть вызвано зрительными, слуховыми, тактильными, вкусовыми ощущениями и др.

«Сенсорное вдохновение вы можете найти во всем, что окружает вас». В этом контексте вдохновение раскрывается через призму сенсорного опыта, то есть через восприятие окружающего мира с помощью органов чувств, представляя как сенсорное явление, которое можно обнаружить через активное взаимодействие с миром. Оно связано с чувственным восприятием, что подчеркивает его двойственную природу: вдохновение — это не только абстрактное состояние, но и конкретный, осязаемый опыт.

В названии выставки *«Вдохновение в цвете: палитра чувств зимы»* вдохновение раскрывается через зрительный сенсорный опыт, акцентируя внимание на цветах и их эмоциональном воздействии, и предстает как палитра чувств, где каждый цвет становится источником вдохновения.

Вдохновение раскрывается через слуховой сенсорный опыт, что подчеркивается метафорой прекрасная симфония: *«Вдохновение — это прекрасная симфония, приближающая человека к божественным высотам, это чистая и высокая энергия...»*. Через эту метафору вдохновение предстает как гармоничное, эмоционально насыщенное явление, связанное с музыкой и звуками.

В названии плейлиста *«Прикосновение музы вдохновения»* вдохновение раскрывается как тактильный, воспринимаемый органами чувств феномен, который можно «почувствовать» (метафора «прикосновение»). Это придает ему осязаемость и эмоциональную близость. Также присутствует аспект **кураторского вдохновения**: отобранный контент, преодолевающий информационную перегрузку.

Вдохновение можно почувствовать через вкус, что делает его более личным и глубоко переживаемым. Вдохновение — что-то горькое: *«А у моего вдохновения вкус горький-горький! Не знаю почему, но именно этот вкус дает мне много разного и именно после вкуса горечи вдруг...»*. Вдохновение раскрывается через кулинарные метафоры, что подчеркивает его роль в творческом процессе: *«Работа сценариста — это математика. Если добавить вдохновение, получится идеальный рецепт вкуснейшего коктейля, который сшибает тебя напрочь»*; *«Вдохновение — как специя, ее нужно совсем мало, но она может изменить все»*. Вдохновение также как сенсорный Катализатор: *«Вдохновение — это не просто приятное ощущение, это мощный катализатор, который запускает цепную реакцию позитивных изменений»*.

3. Сема [ностальгия] / [винтаж]: Ностальгия и винтаж служат мощным источником вдохновения, пробуждая воспоминания, эмоции и творческие способности.

Вдохновение предстает как связь с прошлым, где оно черпается из исторического и культурного наследия: *«Эстетика рекламы: Вдохновение из прошлого, изображение № 5. Интересно, что в 19 веке рекламные плакаты создавались с большой тщательностью.»*; связь с памятью или воспоминаниями личности:

«Память, как источник вдохновения, помогает нам расти и развиваться как личности.» и связь с винтажными элементами в моде: *«В качестве примеров для вдохновения и стилизации можно привести модные дома, которые представляют коллекции, вдохновленные винтажной модой.»* Таким образом, вдохновение здесь — это мост между прошлым и настоящим, проявляющийся через историческое наследие, личные воспоминания и винтажную эстетику, которые обогащают творчество и личностное развитие.

4. Сема [сообщество]: Сообщества выступают важным источником вдохновения, предоставляя платформу для взаимной поддержки, обмена новаторскими идеями, конструктивной обратной связи и реализации потенциала совместного творчества.

«Ведущий творческий коллектив г. Москвы хор „Вдохновение“, состоящий из учащихся старших классов различных отделений детской музыкальной...»: В контексте хорового коллектива «Вдохновение» эта категория понимается как многогранное явление, неразрывно связанное с коллективным творчеством. Сообщество хора функционирует как среда, в которой взаимоподдержка и совместная деятельность создают общее вдохновение, транслируемое вовне и стимулирующее творческий рост.

К числу подобных объединений относятся социальные платформы, клубы и другие организации, в рамках которых взаимодействие с людьми, объединенными общими интересами, может существенно оптимизировать творческий потенциал и стимулировать появление вдохновения, что иллюстрируется следующими примерами:

«Мы уже рассказывали о сообществах „ВКонтакте“, где лучше черпать вдохновение для модных образов этой осенью.»; «На заседании рассмотрели и утвердили план работы общественного клуба „Вдохновение“ на 2022 год».

5. Сема [инклюзивность]: Инклюзивность может выступать в качестве мощного источника вдохновения, создавая возможности для творческой самореализации всех индивидов и стимулируя формирование более справедливого, гуманного и разнообразного общества.

«Инклюзивное вдохновение: Встреча Национального Паралимпийского Комитета с Фондом „Қазақстан Халқына“, пара спортсменами и „Ottobock“». В этом контексте заголовка «инклюзивное вдохновение» понимается как признание ценности каждого человека, независимо от его физических возможностей. Встреча представителей Паралимпийского комитета, благотворительного фонда, параспортсменов и компании Ottobock символизирует консолидацию усилий по созданию инклюзивной среды, обеспечивающей возможности для самореализации.

Похожие выражения, такие как **«Вдохновение без границ»**, **«Вдохновение для всех»**, **«Вдохновляющее разнообразие»** и т. д., часто используются в качестве названия канала, конкурса и фестивалей. Например, *«Добро пожаловать на канал Вдохновение для всех на RUTUBE.»* (здесь также присутствует аспект **кураторского вдохновения**, именно RUTUBE — российский онлайн-сервис для хостинга и просмотра видео); *«Добро пожаловать на канал Вдохновение в Разнообразии на RUTUBE.»*; *«Настоящее Положение определяет порядок организации и проведения Конкурса проектов „Вдохновение без границ“»*; *«Наши Эля и Максим стали гостями фестиваля „Вдохновение без границ“ на форуме ассистивных технологий „Город безграничных возможностей“».*

6. Сема [минимализм]: Минимализм может быть мощным источником вдохновения, помогая сосредоточиться на главном, увидеть красоту в простоте и создавать что-то новое и оригинальное, освобождаясь от лишнего.

«Ознакомьтесь с наилучшими идеями на тему «Дизайн вдохновение минимализм» от Pinterest»: Здесь вдохновение в минимализме — это поиск идей для простых, функциональных и гармоничных дизайн-проектов, основанных на эстетике чистоты и ясности.

«Для меня #живопись, — это #источник вдохновения, белый холст, — это начало нового пути, новой истории, #начало нового открытия.»: В данном контексте вдохновение понимается как творческий импульс, возникающий при контакте с белым холстом, символизирующим простоту и потенциал.

«Бальзам «Вдохновение» способствует очищению всего организма от токсинов, излишков солей тяжелых...»: В контексте бальзама **«Вдохновение»** семантика названия косвенно связана с минимализмом: очищение организма от излишков метафорически перекликается с упрощением пространства в минималистичном дизайне.

Бальзам символизирует стремление к естественному здоровью, как и минимализм — к гармонии и функциональности, предполагая, что очищение приносит не только физическое здоровье, но и прилив жизненных сил.

7. Сема [устойчивость]: Вдохновение, ориентированное на устойчивое развитие, стимулирует инновации и творческие проекты.

«Вдохновения для экологии: как переработка может изменить планету»: В контексте вдохновение тесно связано с принципами устойчивого развития и служит для мотивации к действиям по защите окружающей среды посредством переработки отходов, подчеркивая этическую ответственность за будущее планеты.

«Развитие качества реализации ФГОС ДО и ФОП ДО с использованием образовательной платформы „Вдохновение“»: Образовательная платформа, названная в честь вдохновения, способствует созданию устойчивой системы образования, предоставляя ресурсы для постоянного развития и адаптации.

«Вдохновение как двигатель общественного прогресса: Вдохновение играет ключевую роль не только в жизни отдельных людей, но и в развитии общества». В данном контексте вдохновение — это инновации, побуждающие общество к прогрессу, основанному на принципах устойчивости и ответственности за будущее планеты.

Результаты компонентного анализа лексемы *вдохновение* демонстрируют расширение и трансформацию ее семантической структуры в современном дискурсе. Выделенные семы (резонанс, сенсорный опыт, ностальгия, сообщество, инклюзивность, минимализм, устойчивость) отражают новые грани понимания творческого импульса, связанные с социокультурными и технологическими изменениями. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении влияния цифровой среды на формирование семантики вдохновения.

Литература

1. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1991. — 140 с. ISBN 5-06-001499-1.
2. Владимирова П. В. Мотивирующие признаки концепта «вдохновение» (на материале русской традиции) // Сибирский филологический журнал, 2013. — № 1. — С. 203–206.
3. Головатина В. М. Репрезентация концепта «вдохновение» в русской литературной традиции: специальность 10.02.01.: дис. ... канд. филол. наук / Головатина В. М.; Ур. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 248 с.
4. Мирошниченко А. А. Язык и культура: взгляд молодых. Материалы Международной научно-практической конференции «XXV Кирилло-Мефодиевские чтения» (23 мая 2024 г.): сборник статей / гл. ред. В. И. Карасик. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2024. — 1235 с.
5. Пань Юнвэнь. Концепт «Вдохновение» в русских современных афоризмах и цитатах (вторая половина XX — начало XXI века) [Электронный ресурс] // Выпускная квалификационная работа, Санкт-Петербургский государственный университет, 2023. — 113 с. — URL: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/43052/2/Pan_Unven.pdf

- 844 | 6. Филимонова О. Е. Репрезентация сложного эмотивного концепта «вдохновение» // Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: Учебное пособие. — СПб.: Книжный Дом, 2007. — С. 292–305.

Tang Beibei

Pushkin State Institute of Russian Language

**COMPONENT ANALYSIS OF THE LEXEME INSPIRATION: EXPANDING
SEMANTIC BOUNDARIES IN A MODERN CONTEXT**

Abstract: The present study applies the method of component analysis to the lexeme inspiration. Along with the traditional semes (emotion, motivation, creativity), new semantic features are identified and analyzed: resonance, sensory experience, nostalgia, community, inclusiveness, minimalism, sustainability. The evolution of meaning in the modern socio-cultural context is shown on the basis of analyzing textual examples.

Keywords: inspiration, component analysis, semantics, semes, semes, modern context.

ЭПИТЕТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОТ ТЕОРИИ БУСЛАЕВА И ПОТЕБНИ ДО СОВРЕМЕННОЙ КЛАССИФИКАЦИИ

Аннотация: статья посвящена исследованию эпитетов в русском языке, их роли в художественной речи и эволюции понимания этого термина в лингвистике. Рассматриваются различные подходы к определению эпитета, начиная с работ М. В. Ломоносова, Ф. И. Буслаева, А. А. Потебни и других ученых. Особое внимание уделено классификации эпитетов, предложенной К. С. Горбачевичем и В. П. Москвиным, которая включает общезыковые, народно-поэтические и авторские эпитеты, а также их деление на прямые и переносные, свободные и постоянные, простые и сложные. В статье подчеркивается значимость эпитетов как средства создания ярких образов, усиления эмоциональности речи и выражения индивидуального авторского стиля. Эпитеты рассматриваются как важный инструмент в художественной литературе, публицистике и повседневной речи, способный обогатить язык и сделать его более выразительным.

Ключевые слова: эпитет, русский язык, метафорические и метонимические эпитеты, художественная выразительность, авторские эпитеты, эмоциональная речь, образность языка.

Исследование эпитетов в русском языке остается актуальным, несмотря на длительную историю изучения этого явления. Новизна работы заключается в систематизации различных подходов к определению и классификации эпитетов, а также в рассмотрении их роли в современной речи. Актуальность темы обусловлена необходимостью понимания механизмов создания выразительности и образности в языке, что особенно важно в условиях современной коммуникации, где имеет значение не только содержание, но и форма передачи информации. Изучение эпитетов позволяет глубже понять процессы формирования языковых образов и их влияние на восприятие текста, что имеет значение как для лингвистики, так и для практики преподавания русского языка и литературы.

В лингвисти термин «эпитет» рассматривался в целом ряде работ, начиная с трудов М. В. Ломоносова. Его трактовали как средство художественной выразительности, которое придает тому или иному понятию образность и представляет собой определение. Так, Ф. И. Буслаев писал, что эпитетом называется «признак, по которому предмет получает свое название» [1: 289]. Ученый считал, что предметы или явления зачастую получали свое наименование за счет тех впечатлений, которые они производили на людей. Соответственно, статус эпитета при таком подходе получали только те прилагательные, которые сопровождали предмет или явление на постоянной основе «чистое поле, красная девица, ясное солнце». А. А. Потебня продолжил теорию Ф. И. Буслаева, но добавил в нее понимание

846 | о наречии как эпитете, который дает определенные признаки глаголу. Вопрос о рассмотрении качественных определительных наречий как эпитетов до сих пор остается открытым, однако идея Потебни была своего рода достижением в попытках теоретически осмыслить понятие 'эпитет'. Особенно ценной в развитии идей лингвистов об эпитетах стала теория академика А. Н. Веселовского, который рассматривал эволюцию эпитетов в рамках историко-литературного процесса. С точки зрения ученого, эпитеты представляли собой не только постоянные определения, отражающие суть существительного, с которым они связаны, но и так называемые «пояснительные определения», содержащие в себе метафорическое «переносное» значение.

Самое первое определение сформулировал А. Горнфельд, отмечая, что «эпитет — это аналитическое определение, повторяющее признак, заключенный в самом определяемом слове и добытый из его анализа» [3: 926]. Особый вклад в историю изучения понятия 'эпитет' внесли такие ученые, как Б. В. Томашевский, В. М. Жирмунский, А. Зеленецкий, А. Шалыгин, Б. Лукьяновский, Л. Тимофеев и др., однако единства мнения в отношении определения понятия так и не образовалось. Но можно выделить два подхода:

1) эпитет — это образное определение адъективного характера, которое прибавляет новые качества к значению определяемого слова и нередко употребляется в переносном значении [5: 334];

2) эпитет — это определенное слово, «относящееся к какому-либо определяемому и подчеркивающее в нем какое-либо его отличительное свойство, индивидуальное или родовое» [8: 419]. Согласно второму подходу к эпитетам могут относиться не только прилагательные/причастия, но и наречия, деепричастия, существительные, числительные.

В настоящее время эпитет рассматривают широко, как образное определение, которое выражено преимущественно прилагательными или причастиями, но не исключаются и другие грамматические формы, которые определяют предмет с образной точки зрения. Получается, что и на текущий момент нет определенности в теории изучения эпитетов и отсутствует точное определение понятия. Тем не менее, в процессе исследования этого языкового явления были составлены классификации эпитетов.

Так, К. С. Горбачевич предлагает типологию эпитетов по сфере употребления. Ученый выделяет три группы:

1. Общеязыковые эпитеты. Они представляют собой закрепившиеся в языке определения, которые имеют ряд характерных признаков. Для них характерна относительная устойчивость связи между определяющим и определяемым словами, воспроизводимость сочетаний, неоднократность употребления в литературном языке, типа *«могучий дуб, хрустящий снег и др.»*.
2. Народно-поэтические. Такие эпитеты закрепились в языке благодаря устному народному творчеству. Основной чертой таких эпитетов является их постоянство и ограниченность в употреблении, т. е. определяющее и определяемое слово всегда находятся в безотрывном положении друг от друга, например, *«красна девица, добрый молодец, белы ручки, чисто полюшко»*.
3. Авторские — это «группа редко воспроизводимых эпитетов». Основу этой группы составляют довольно неожиданные, редко встречающиеся, а потому

практически невоспроизводимые эпитеты, характерные для определенного авторского контекста. Они возникают в творчестве поэтов и писателей и придают предмету или явлению какой-то особый признак. Так, например, «*речь недостойная*» А. А. Ахматова, «*скудный берег*» у А. С. Пушкина, «*задумчивый и нежный мой край*» С. А. Есенин. Необходимо отметить, что при частотном употреблении авторских эпитетов в речи они могут перейти в разряд общеязыковых [2: 532].

Типология эпитетов по способу обозначения признаков. По способу обозначения признака эпитеты делятся на две группы, на основе прямого и переносного значения. В прямом значении характеристика «признак» предмета или явления употребляется в прямом «первоначальном» смысле, к примеру, *ранний закат*, *синее море*. В переносном же значении объект или субъект наделяется характеристикой «признаком» в «несвойственном» значении, например, *стальной голос*, *горячие мысли*. В. П. Москвин, который разработал наиболее полную классификацию эпитетов, учитывая их грамматические и синтаксические особенности, делит эпитеты с переносным значением еще на две подгруппы:

- 1) метафорические — «*золотой голос*»;
- 2) метонимические — «*зеленый шум*».

Метонимические эпитеты, по В. П. Москвину, образуются путем использования такого стилистического приема, как смещение, потому что часто в научной литературе можно увидеть, что метонимические эпитеты называют смещенными [6: 27–30].

Рассматривая эпитеты с точки зрения их **сочетаемости**, то есть по степени устойчивости связи с определяемым словом, выделяют две группы — свободные и постоянные. Свободными эпитеты называются потому, что они имеют способность сочетаться с разными существительными, придавая им образное значение. К примеру, прилагательное «серебряный» может образовывать следующие словосочетания: *серебряный месяц*, *серебряный голос*, *серебряный взгляд*, *серебряный век* и проч. Что же касается постоянных эпитетов, то они представляют собой устойчивую, крепкую связь с определяемым словом, т. е. с конкретным существительным, и чаще всего такие эпитеты относятся к народно-поэтическим (*чудо чудное, диво дивное, красно солнышко*).

В. М. Жирмунский, говоря о постоянных эпитетах, отмечал, что они вместе с определяемым словом образуют «фразеологическое клише» [4: 56], а В. П. Москвин пишет, что постоянный эпитет может быть употреблен и без определяемого слова «прием антомазии», это приводит к тому, что эпитет переходит в разряд имени *громовержец*, *серебровласый* [6: 30].

Также эпитеты различаются по структуре: простые и сложные. К разряду простых относятся прилагательные, имеющие один корень «*мрачный взгляд*, *высокий разум*». Сложные эпитеты представляют собой такие, в состав которых входит более одного корня, а также их можно представить в виде развернутого словосочетания. Например, *оловянно-мутные глаза* — это *глаза цвета мутного олова*, *добродушно-грустная улыбка* — *добродушная и грустная улыбка*.

В научной литературе говорится о том, что сложные эпитеты представляют собой полиосновные прилагательные и используются они в качестве средства свертывания, или сокращения. Можно выделить три способа свертывания:

- 1) сокращение цепочек эпитетов: *грустный и серый день* — *грустно-серый день*;
- 2) сокращение сравнений: *белый, как снег* — *белоснежный*;
- 3) сокращение конструкций со значением принадлежности к чему/кому-либо: *конь с черной гривой* — *черногривый конь*.

Эпитеты представляют собой мощный инструмент, благодаря которому любое описание может стать живым, ярким, эмоционально насыщенным, а также позволяет усилить воздействие на читателя и передать глубокие эмоции и чувства. Они способствуют усилению выразительности не только в художественной литературе или публицистике, но и в повседневной речи. Выделим основные эпитетов

1. Эпитеты усиливают эмоциональность и выразительность речи

Благодаря эпитетам автор может передать собственное отношение к объекту, который он описывает «радость, ирония, восхищение, насмешка и проч.». Так, слушатель или читатель получает возможность детальнее понять и глубже прочувствовать авторский посыл «будь то художественное произведение или простое высказывание». К примеру, «тревожный день» — передается состояние тревоги и беспокойства; «счастливый вечер» — вызывает эмоции радости и счастья, чувство удовлетворения.

2. Эпитеты — средство создания ярких образов

При помощи эпитетов можно создать живой, яркий и запоминающийся образ, они помогают сделать описание более четким, наглядным, конкретным. Особенно это важно для поэтического творчества, где целью автора является воссоздание той или иной картины, которая формирует определенное визуальное представление у читателя. Например, «черные скалы» — создается образ мрачных, возможно, гнетущих скал; «чистое озеро» — передается образ чистой и прозрачной воды.

3. Эпитеты — средство уточнения и конкретизации

Эпитеты позволяют конкретизировать и уточнять описание явлений или предметов, так как появляется возможность добавить какие-то дополнительные характеристики, которые детализируют образ и сделают его точным и подробным. Например, «старинный дом» — указание на возраст постройки или демонстрация ее исторической значимости; «глубокий овраг» — содержит информацию о глубине.

4. Эпитеты — средство обогащения и разнообразия языка

Благодаря эпитетам автор получает возможность избежать однообразия и скудности в речи, избавиться от повторов и сделать свой текст или высказывание интересным и приятным для восприятия. К примеру, «светлый разум» или «темный лес» вместо использования «голых» существительных.

5. Эпитеты — средство выражения индивидуально-авторского стиля

Эпитеты являются средством, которое подчеркивает индивидуальный авторский стиль или стиль говорящего, выражает определенную манеру речи и видение мира по-своему. При помощи эпитетов создается неповторимый авторский стиль, благодаря которому можно отличить одного поэта/писателя/говорящего/ от другого. Кроме того, эпитеты могут отражать и целое литературное направление, подчеркивая его характерные особенности. Например, в текстах романтического стиля частотно употребление таких эпитетов, как «грустный», «мрачный», они дают эмоциональную характеристику не только отдельно взятому произведению, но и всему течению в целом, а модернистические, в свою очередь, могут содержать в себе более сложные, окказиональные (индивидуально-авторские неологизмы) эпитеты, которые отражают экспериментальный характер стиля как такового.

Таким образом, эпитеты служат для создания ярких и запоминающихся образов, которые способны оказать определенное воздействие на читателей и слушателей, сформировав в их сознании устойчивое понимание о предмете или явлении «хороший/плохой, качественный/некачественный, положительный/отрицательный и проч.». В художественной литературе и публицистике эпитеты могут передавать общую атмосферу и настроение, конкретизируют и индивидуализируют образ, дают представление об описываемых персонажах или явлениях действительности, раскрывают поведенческие или духовно-нравственные качества, создают неповторимые национально-культурные устойчивые образы.

Эпитеты — это мощный лингвистический инструмент не только в руках поэтов и писателей, но и всех тех, кто так или иначе имеет отношение к языку (журналисты, репортеры) и стремится к точной, красивой, выразительной и богатой речи. Эпитеты позволяют нам сделать свою речь более содержательной и интересной, что особенно значимо сегодня, когда значение имеет не только информация, но и способ ее передачи. Неслучайно В. А. Солоухин когда-то сказал, что «эпитеты — это одежда слов».

Литература

1. Буслаев Ф. И. Предмет и его эпитет // Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. — М.: Учпедгиз, 1959. — С. 289–291.
2. Горбачевич К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка. — М.: Наука, 1979. — 567 с.
3. Горнфельд А. Эпитет / А. Горнфельд // Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз и И. А. Эфрон. — СПб, 1904. — Т. 80. — С. 926–928.
4. Жирмунский В. М. К вопросу об эпитете // Поэтика: Хрестоматия по вопросам литературоведения для слушателей университета. — М.: РОУ, 1992. — С. 52–60.
5. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. — М.: Сов. Энциклопедия, 1987.
6. Москвин В. П. Эпитет в художественной речи // Русская речь. — № 4. — 2001. — С. 28–32.
7. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. — Киев: Синто, 1993. — 343 с.
8. Тимофеев Л. Эпитет / Л. Тимофеев // Энциклопедический словарь Русского bibliографического общества «Гранат». — М.: ОГИЗ, 1948. — Т. 54. — С. 419–420.

**EPITHETS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: FROM BUSLAEV
AND POTEBNYA'S THEORY TO MODERN CLASSIFICATION
AND THEIR ROLE IN ARTISTIC SPEECH**

Abstract: This article is dedicated to the study of epithets in the Russian language, their role in artistic speech, and the evolution of understanding this term in linguistics. Various approaches to the definition of epithets are considered, starting with the works of M. V. Lomonosov, F. I. Buslaev, A. A. Potebnya, and other scholars. Special attention is given to the classification of epithets proposed by K. S. Gorbachevich and V. P. Moskvina, which includes general linguistic, folk-poetic, and authorial epithets, as well as their division into direct and figurative, free and fixed, simple and complex. The article emphasizes the significance of epithets as a means of creating vivid imagery, enhancing the emotionality of speech, and expressing individual authorial style. Epithets are seen as an important tool in artistic literature, journalism, and everyday speech, capable of enriching the language and making it more expressive.

Keywords: Epithets, Russian language, metaphorical and metonymic epithets, artistic expressiveness, authorial epithets, emotional encounters, imagery of language.

Тимофеева Марта Николаевна
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
Martimo2001@mail.ru

ТРАНСКУЛЬТУРНОЕ СОЗНАНИЕ К. Д. БАЛЬМОНТА (на примере рассказа «Почему идет снег»)

Аннотация: в статье рассматривается транскультурная творческая личность К. Д. Бальмонта. На примере автобиографического рассказа «Почему идет снег» выявляются основные черты мультикультурности поэта. Лингволитературоведческий анализ текста производится на идейно-эстетическом уровне, жанрово-композиционном и языковом.

Ключевые слова: транскультурность, К. Д. Бальмонт, Почему идет снег, Воздушный путь, философия, бытие.

Термин транскультурность был введен в науку в 1940 году кубинским ученым Ф. Ортисом [5]. Термин можно определить как «*одновременное существование индивида в роли сразу нескольких идентичностей в разных культурах, с сохранением отпечатков каждой из них*» [4: 158]. К. Д. Бальмонт — один из тех, чье сознание действительно совмещает в себе элементы разных культур и представляет собой их синтез.

Новизна. Творчество Константин Бальмонт часто становится объектом литературоведческих исследований, однако анализа его личности с точки зрения явления транскультурности обнаружено не было. **Актуальность** данного исследования обусловлена изучением транскультурности — важной для межкультурной коммуникации компетенции, способствующей созданию уважительного отношения между представителями разных культур.

Объектом исследования является мультикультурное сознание поэта Константина Бальмонта. **Предметом** — основные черты транскультурности, отраженные в рассказе К. Бальмонта «Почему идет снег».

Цель исследования — выявить и описать особенности транскультурной творческой личности Константина Бальмонта через анализ его автобиографического наследия (на примере рассказа «Почему идет снег»). **Задачи исследования:** проанализировать проявление транскультурности К. Д. Бальмонта на 1) идейно-эстетическом уровне, 2) жанрово-композиционном и 3) языковом уровнях рассказа «Почему идет снег».

Константин Бальмонт — один из представителей Серебряного века русской поэзии, противоречивая и многогранная фигура. Жизнь в разных культурах, путешествия привели к формированию его мультикультурного сознания. К. Д. Бальмонт знал множество различных языков и применял их в своей переводческой деятельности. Его творчество, как и его жизнь, пропитано духом странствий, языковой эклектики и синтеза культур. Его вторая жена Е. А. Андреева-Бальмонт писала о нем: «Он жил мгновением и довольствовался этим, не смущался пестрой сменой мигнов,

852 лишь бы только полнее и красивее выразить их. Он то взывал к Христу, то к Дьяволу, то воспевал Зло, то Добро, то склонялся к язычеству, то преклонялся перед христианством. Но эти противоречивые начала его не смущали, быть может, потому, что они объединялись в его чувстве космической цельности...» [1: 460]. Ярким примером такой цельности и отражением транскультурности К. Д. Бальмонта является рассказ «Почему идет снег» (сборник «Воздушный путь») [2: 1288–1292].

Из-за того, что произведение автобиографично, герой и автор почти тождественны друг другу. Оговорка «почти» не случайна. Мы понимаем, что функция искусства — подражание под действительность, а события и мысли в тексте либо выдуманы, либо додуманы. Но все выдуманное является плодотворным материалом для анализа личности его создателя, т. к. в нем отражается его взгляд на мир.

Главный герой рассказа начинает повествование со слов: *«Нас было семь за столом, семь, как в балладе»*. Принимая во внимание те факты, что К. Д. Бальмонт хорошо знал английскую поэзию и часто переводил произведения известных английских стихотворцев (это, к слову, стало одной из причин, по которой К. Д. Бальмонта пригласили прочитать курс лекций в Оксфорде [1: 419]), мы можем рассматривать начальную фразу текста как отсылку к балладе У. Вордсворта «Нас семеро».

Если кратко пересказывать сюжетную линию баллады У. Вордсворта, лирический герой спрашивает у сельской девочки, сколько у нее братьев и сестер; девочка упрямо отвечает, что их семеро, несмотря на то, что двое уже умерли: *«„How many are you, then, “ said I, / „If they two are in heaven? “ / Quick was the little Maid's reply, / „O Master! we are seven. “»* *«Но если брат с сестрой в раю, — / Вскричал я, — сколько ж вас?» / Она в ответ на речь мою: / «Нас семеро сейчас!»* (пер. И. Меламед). В рассказе «Почему идет снег» прослеживается похожий мотив оторванности, отъединенности двух героинь — *«полувзрослой малютки»* Тамарик и *«златоволосой девочки девяти лет»* Вероники — от круга остальных, круга взрослых. В разговоре участвует семь человек. К. Д. Бальмонт повторяет числительное *«семь»* два раза, чем акцентирует внимание читателя на цифре и сравнительном обороте после нее; поэтому *«семь, как в балладе»* читаем *«именно семь»* и *«именно как в балладе»*. Двое из этих семи ближе к духовным материям, к «Миру» и *«в магическом зеркале своей первичной свежести»* видят его *«глубокую правду»*.

Какую же правду они видят, по мнению главного героя? Вероника как ответ на вопрос — почему идет снег — приносит *«детскую сказку»* собственного сочинения, Тамарик — *«полудетскую легенду»*. Первая очень напоминает всем знакомую «Золушку» (олицетворение природы и природных явлений, девочка-сирота, злая мачеха) только с печальным финалом. Вторая мимикрирует под шаманский миф (олицетворение природы и природных явлений, большой белый олень, шаман). В основе обеих историй — тема жертвенности.

После прощания с собеседницами герой рассказа продолжает рассуждать над своим вопросом, переходя уже к более глобальному — основе бытия. Герой вспоминает два прецедентных текста: «Браманас» и «Голубиную книгу» (*«Я думал о древней индусской книге «Браманас». Там говорится, что основа всего бытия есть жертва... Я думал о нашей «Голубиной книге», где та же мысль...»*). Если мы посмотрим на сущность жертвенности в индуизме и христианстве, то увидим большой разрыв.

В индийской философии жертва, жертвенность — это начало всего сущего, гармония между макрокосмосом и микрокосмосом, где каждое существо участвует в круговороте энергии. Жертвенность христианская — акт любви, самоотречения и спасения других. К. Д. Бальмонт течением мысли героя смешивает эти два понимания жертвенности в одно, смещенное больше в сторону индуизма.

Пошагово данное смешение происходит следующим образом: 1) герой первой вспоминает «Браманас» (*«Я думал о древней индусской книге «Браманас». Там говорится, что основа всего бытия есть жертва...»*); 2) следующей вспоминает «Голубиную книгу» (*«Я думал о нашей «Голубиной книге», где та же мысль...»*) и начинает новую мысль с того же словосочетания — *«я думал»*, что создает эффект перечисления, а, значит, равенства упоминаемых объектов; 3) герой приводит отрывок из «Голубиной книги», в котором говорится о создании «Белого света», но нет темы жертвы/жертвенности, утверждая при этом, что мысль *«та же»*; 4) герой приводит отрывок из «Браманас» тоже о создании мира (*«Владыка создания есть жертва»*), считая последний очевидным доказательством схожести и завершая эту часть рассуждения. В конечном результате получается некоторый культурный объект, состоящий из полупрозрачной оболочки индийской философии и едва виднеющейся внутри нее философии христианской. Сюда же через тему жертвенности присоединяются и языческие представления о Мире (уже упомянутый шаманизм, образом оленя и местом действия — Лапландией — связанный с карело-финским эпосом). Все это характеризует и героя, и автора рассказа как мультикультурную личность, транслирующую в мир синтез усвоенных в разных культурах идей.

Анализируя более подробно языковую картину мира автора-героя рассказа, также нельзя сказать, что текст написан человеком знающим, понимающим и принимающим только одну культуру, религию или философию. В произведении упоминается большое для столь малого объема количество прецедентных феноменов: карело-финский эпос «Калевала», часть индийских вед «Браманас», апокрифическая «Голубиная книга», образ Молчалиницы, имя мученицы Перпетуи, название немецкой горы Ханенкопф, грузинская царица Тамара, норвежский драматург Ибсен, христианский Бог, планета Земля, Мир, Вселенная, инд. Владыка, Первоисток, Лапландия, полубог, русалочьи глаза, кошки, их шерсть и влага как символы сладострастия. Слияние столь разнообразного материала — отражение транскультурной творческой личности К. Д. Бальмонта, его попытка обьять все, что он видел и изучал.

Анализ рассказа «Почему идет снег» показал эклектичность мышления К. Д. Бальмонта. На идейно-эстетическом уровне это проявилось в смешении понимания жертвенности в христианстве и индуизме; на жанрово-композиционном — в отсылке к классику английской поэзии У. Вордсворту и уже упомянутом слиянии идей разных религиозных философий; на языковом — большим количеством прецедентных феноменов характерных для разных лингвокультур.

К. Д. Бальмонт переносил то чувство *«космической цельности»* [1: 460], о котором писала Е. А. Андреева-Бальмонт, в свои произведения. Особенность творческой личности К. Д. Бальмонта заключается в его умении соединять элементы разных культур в одно полотно повествования, сохраняющее внутреннюю гармонию и создающее нечто новое, чего не было до этого ни в одной из взятых им культур.

Литература

1. Андреева-Бальмонт Е. А. Воспоминания [Электронная версия] / Екатерина Алексеевна Андреева-Бальмонт. — М.: Изд-во им. Сабашниковой, 1997. — 698 с.
2. Бальмонт К. Д. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. — М.: АЛЬФА-КНИГА, 2018. — 1399 с.: ил. — (Полное собрание в одном томе).
3. Вордсворт У. Нас семеро / Уильям Вордсворт; пер. И. Меламед. — 2014. — URL: <https://poezia.ru/works/103216>
4. Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение / З. Г. Прошина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2017. — Т. 14, № 2. — С. 155–170. — DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170. — EDN ZEFYJR.
5. Ortiz F. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Spanish edition. / F. Ortiz, перевод Harriet de Onis, Durham, NC, and London: Duke University Press Books, USA, 1995. — 408 p.

Timofeeva M. N.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

K. D. BALMONT'S TRANSCULTURAL CONSCIOUSNESS

(on the example of the story 'Why does it snow')

Abstract: The article deals with the transcultural creative personality of K. D. Balmont. On the example of the autobiographical story «Why does it snow» the main features of the poet's multiculturalism are revealed. Linguoliterary analysis of the text is made at the ideological-aesthetic level, genre-composition and linguistic levels.

Keywords: transculturality, K. D. Balmont, Why does it snow, Airway, philosophy, existence.

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена проблеме текстовой деятельности обучающихся русскому языку как родному и иностранному. Представлена технология создания текста русской волшебной сказки на основе заданных конструкторов.

Ключевые слова: методика обучения языку, текстовая деятельность, волшебная сказка, симболарий культуры.

Методики обучения родному и иностранному языку в настоящий момент имеют все больше точек соприкосновения. Это обусловлено тенденциями глобализации, общим понижением культурной грамотности обучающихся. В этом аспекте высокой степенью эффективности является работа с фольклорным материалом. В прошлом году нами было проведено занятие с учителями русского языка Республики Сербской. Аудитории было предложено составить из заданных конструкторов русского сказочного симболярия волшебную сказку. Удивительно, но учителя не были знакомы с русской волшебной атрибутикой, испытывали трудности при выполнении задания, однако эффект от занятия был очевиден: слушатели пополнили свой методический багаж знаниями обыденной русской культуры, фольклора, русского языка. Аналогичное занятие мы провели и с обучающимися с русским родным языком и наблюдали аналогичную картину. В этой статье мы в эскизной форме представим материалы данного занятия.

Тема занятия: «Создаем текст: по дорогам волшебной сказки!».

Текстовая деятельность опирается на прием выбора подходящего содержательного пазла. На разных этапах создания текста обучающимся предлагается выбрать нужный конструктор, поместить его в текст, придумав для него нарративную программу. Выбранные конструкторы могут сопровождаться культурологическими комментариями. Работа может осуществляться совместно, в группах или индивидуально. Эффективность текстовой деятельности может повысить визуализация отдельных образов.

Перед слушателями ставится вопрос: **Как обычно начинается сказка?** На этом этапе формируются представления о структуре, композиции текста. Предлагается выбрать один из предложенных вариантов зачина.

Жил-был старик со старухой, было у него три сына

В некотором царстве, в некотором государстве...

За тридевять земель, в тридесятом царстве, не в нашем государстве

На следующем этапе предлагается определить главных героев.

Обучающиеся также должны сделать выбор: царь // старик со старухой // три сына (брата): Иван-царевич // Иван-дурак.

Придумайте какое-то происшествие: например, кража, нашествие, сватовство.

Какое задание будет дано герою? Куда он должен направиться? Чтобы перейти из своего в чужое пространство необходимо пересечь границу. Границей может быть

856 | Огненная река / река Смородина (в этом случае нужно рассказать об этимологии названия). Опишите берега этой реки. Соединяет берег Калинов мост. (Почему он получил такое название?) На чужом берегу герой может встретить избушку на курьих ножках / камень / лес. Герой может направиться в царство оловянное / медное / изумрудное / серебряное / золотое / подземное / подводное / тридевятое / тридешатое.

На пути героя ждут испытания. Кто испытывает героя? (На этом этапе слушателям можно продемонстрировать картинки с изображением Бабы Яги, Жар-птицы и др.) Какой даритель встретится герою? Какими волшебными предметами он пользуется (обучающимся демонстрируются картинки с изображением гуслей-самогудов, шапки-невидимки, меча-кладенца, скатерти-самобранки, сапог-скороходов и др.)? Какие ритуалы он совершает? Сколько раз даритель испытывает героя? Герой может встретить помощников: серого волка, сивку-бурку, молочную реку с кисельными берегами, яблоню с золотыми яблочками, печь. Выбираем один образ и обсуждаем, как герой встретил помощника, чем он может помочь ему. На своем пути герой встречает героев-антагонистов: Змея Горыныча, Лешего, Кошечку Бессмертного, Водяного, Кикимору и др., которых помогает победить помощник. Слушатели выбирают героя и придумывают связанную с ним историю. На следующем этапе обучающиеся выбирают волшебное средство, которое помогает герою: живая и мертвая вода, зеркало, молодильные яблоки и др. Некоторые образы могут быть сопровождаемы культурологическим комментарием, отражающим представления русского человека о мире. Особое внимание нужно обратить на символы. Например, заяц, игла — символы смерти, утка, яйцо — символы жизни. Далее необходимо продумать, какое вознаграждение получит герой? Для завершения сказки необходимо выбрать концовку.

И жили они долго и счастливо.

И стали они вместе жить да поживать да добра наживать.

И я там был, мед — пиво пил, по усам текло, а в рот не попало.

Я сам у него в гостях был. Брагу пил, халвой закусил! Обо всем разузнал и вам рассказал.

Я там недавно была, мед-пиво пила, в молоке купался, полой утирался.

А кто эту сказку сказал, все это своими глазами видал.

Кто не верит, — пусть проверит.

Вот вам сказка, мне бубликов вязка.

Жили царь с царицей, а в саду у них колодец, а в колодце корец, а моей сказочке конец.

Итак, когда основа текста создана, необходимо его отредактировать и украсить постоянными эпитетами. Обучающимся можно предложить найти соответствия определяемых слов и определений в таблице:

Поле	Серый
Молодец	Широкое/Синее
Море	Чистое
Вода	Мертвая/Живая
Леса	Красная
Ветры	Темный
Слезы	Буйный
Волк	Горючие
Девушка	Добрый
Сокол	Синее
Небо	Дремучий

Подобная работа позволяет решить комплекс задач, связанных с развитием коммуникативной, культурно-языковой компетенцией.

Литература

1. Токарев Г. В. Краткий словарь русских лингвокультурных единиц. — Тула: ТГПО, 2020. — 273 с.

Tokarev G. V.

Tula State Pedagogical Leo Tolstoy University

TEXT ACTIVITY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract: The article is devoted to the problem of text activity of students of Russian as a native and foreign language. The technology of creating the text of a Russian fairy tale based on specified constructs is presented.

Keywords: language teaching methods, textual activity, fairy tale, cultural symbolarium.

ПРИЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ НА ПАТЕНТ

Аннотация: в статье рассмотрены отдельные приемы подготовки обучающихся к экзамену на патент.

Ключевые слова: методики обучения русского языка как иностранного, коммуникативная компетенция, страноведение, текст, речь.

Одним из направлений изучения русского языка как иностранного в современных условиях является подготовка к экзамену на патент. Заметим, что люди, сдающие данный экзамен, характеризуются неоднородностью с точки зрения владения русским языком: от не владеющих вообще до хорошо владеющих. Более того, большинство из них работает на рабочих специальностях, то есть их обучение ограничилось школой, а следовательно, не сформированы универсальные интеллектуальные и учебные компетенции. В данной статье мы дадим некоторые рекомендации по подготовке к экзамену по русскому языку на патент, ссылаясь на свой опыт работы.

При формировании контингента обучающихся на курсах по подготовке к экзамену на патент следует учитывать 1) уровень владения языком, 2) родной язык, 3) культурно-религиозные особенности. Учет данных критериев обеспечит эффективность образовательной программы, гармонизирует усилия преподавателя.

Трудность для всех категорий обучающихся представляет страноведческий компонент. На каждом занятии следует работать с картой Российской Федерации. Демонстрировать местонахождение наиболее крупных городов, параллельно отрабатывать их прочтение и написание. Особое внимание следует обратить на перифразы: Санкт-Петербург — северная столица, культурная столица и пр. Перифразы должны находить простое и достаточное объяснение. При работе с городами важно подчеркивать региональный признак: бренд, реки, производства и прочее.

Обучающиеся должны определять российский флаг и герб. Целесообразно предлагать смежные изображения, например, триколоры с теми же цветами, но расположенными в иной последовательности или вертикально.

Обучающихся следует познакомить с перечнем государственных праздников.

1.01 — Первое января — Новый год

7.01 — Седьмое января — Рождество

23.02 — Двадцать третье февраля — День защитника Отечества

8.03 — Восьмое марта — Международный женский день

1.05 — Первое мая — День весны и труда

9.05 — Девятое мая — День Победы

6.06 — Шестое июня — День рождения Пушкина, День русского языка

12.06 — Двенадцатое июня — День России

4.11 — Четвертое ноября — День народного единства

При отработке данного блока можно предложить небольшие тексты, рассказывающие об особенностях данного праздника.

В ночь с тридцать первого декабря на первое января в России отмечают Новый год. В домах ставят елку. Елку украшают гирляндами, игрушками, конфетами. К детям приходит Дед Мороз и Снегурочка. Они дарят ребятам сладкие подарки. Вечером россияне садятся за стол. Они слушают поздравление Президента. Под удары кремлевских часов люди загадывают желания. Люди дарят друг другу подарки и поздравляют с новым годом. Здоровья, счастья, успехов и благополучия в новом году! Все смотрят по телевизору новогоднюю программу — новогодний огонек.

Седьмого января россияне, исповедующие православие, отмечают Рождество. В этот день родился Иисус Христос. В этот день люди идут в церковь. Потом они собираются за столом и едят рождественского гуся. К Рождеству заканчивается пост. Во время поста люди усердно молятся и не употребляют в пищу мясо и молочные продукты. Время от Нового года до Рождества называется рождественскими каникулами. Это нерабочие дни.

Двадцать третье февраля — День защитника Отечества. В этот день поздравляют всех, кто защищал Россию, кто служил в армии. Обычно защищают Родину мужчины, поэтому в этот день поздравляют мужчин. 23 февраля — это праздничный, нерабочий день.

Восьмое марта — Международный женский день. В этот день поздравляют женщин. Мужчины дарят им цветы и подарки. 8 Марта — это праздничный, нерабочий день.

Первое мая — праздник Весны и труда. В этот день люди идут на демонстрацию. Многие уезжают за город, на дачи. Там они отдыхают. Сажают растения.

Девятое мая — День Победы. Россияне празднуют победу в Великой Отечественной войне над фашистской Германией. Война закончилась девятого мая тысяча девятьсот сорок пятого года (9 мая 1945 года). Важная роль в разгроме фашистской Германии принадлежит Советскому Союзу (СССР). Союзниками СССР были США и Великобритания.

Двенадцатое июня — День России. В этот день в 1990 году была принята декларация о суверенитете Российской Федерации. В этот день Президент вручает государственные награды. Проходят концерты. Вечером устраивают салют. Это нерабочий день.

Четвертого ноября — День народного единства. В этот день вспоминают события 1612 года, когда под руководством Минина и Пожарского были изгнаны польские захватчики из Москвы. В этот день проводятся митинги и демонстрации. Это нерабочий день.

Данные тексты целесообразно сопровождать переводом на родной язык. Возможно, организовывать небольшую беседу по данным текстам или на эту тему: Какой праздник? Как празднуют? ...

Полезно предложить обучающимся ситуативные тексты, работа с которыми поможет улучшить навыки чтения, обогатит словарный запас, улучшит коммуникативные умения. Тексты должны отражать типичные жизненные ситуации. Приведем несколько примеров.

В аптеке

- Здравствуйте! Если ли у Вас что-то от боли в спине?
- Здравствуйте! Да, конечно! Вот таблетки. Принимайте их 3 раза в день после еды.
- Спасибо!
- Еще я Вам посоветую мазь. Втирайте ее на ночь.
- Да, пожалуйста. Я возьму.
- Еще хорошо помогает эта микстура. Ее нужно пить до еды по столовой ложке.
- Очень хорошо!
- Вам нужен пакет?
- Да!
- Распечатать чек?
- Нет.
- Будьте здоровы. До свидания!

В салоне связи

- Здравствуйте! Мне нужна симкарта.
- Да. Пожалуйста. Вы выбрали тариф?
- Нет. Мне нужен большой трафик интернета.
- Тогда Вам подойдет тариф «Мой разговор». Здесь безлимитный интернет, 200 бесплатных минут для исходящих звонков вне сети. Разговоры внутри сети бесплатные.
- А входящие от других операторов платные?
- Все входящие всегда бесплатные!
- Должен ли я платить за роуминг?
- Нет, в России нет роуминга внутри страны.
- Мне подходит этот тариф.
- Тогда дайте Ваш паспорт.
- Какой номер Вам нравится?
- Вот этот. 950–823–142–76.

В миграционном центре

- Здравствуйте, я бы хотел стать на миграционный учет.
- Здравствуйте, дайте, пожалуйста, Ваш паспорт с действующей визой и миграционную карту.
- Возьмите, пожалуйста.
- Покажите трудовой договор и напишите заявление о постановке на миграционный учет.

В автобусе

- Скажите, какой это автобус?
- Двадцать восьмой.
- Пожалуйста, передайте за проезд.
- Вы выходите на следующей остановке?
- Остановите, пожалуйста, на следующей остановке.

В банке

- Здравствуйте! Я бы хотел поменять рубли на доллары.
- Да, конечно.
- Я могу отправить эти деньги во Вьетнам?
- Да. Комиссия составит двадцать процентов. У вас есть карта нашего банка?
- Да. Пожалуйста.
- Нужен Ваш паспорт.
- Конечно.
- Перевод осуществлен. До свидания.

В регистратуре поликлиники

- Здравствуйте. Я бы хотел записаться на прием к терапевту.
- Да, конечно. Пожалуйста, Ваш полис.
- Вот, возьмите.
- Ваш адрес?
- Тула, улица Школьная, дом семь, квартира пять.
- Ваш врач принимает во вторую смену, с пятнадцати до двадцати часов в триста двадцать пятом кабинете. Ваша медицинская карта будет у доктора.
- Спасибо.

У врача

- Здравствуйте, как Ваша фамилия?
- Моя фамилия Минг.
- На что жалуетесь? / Что Вас беспокоит?
- У меня першит горло, болит голова, сильный кашель, насморк.
- Откройте рот. Покажите горло. Разденьтесь до пояса. Есть ли у Вас температура? Вы делали прививку от гриппа?
- Вот рецепт. Поставьте печать в кабинете триста сорок семь. Вам нужен больничный лист?
- Да.
- Жду Вас на повторный прием в среду. Запишитесь, пожалуйста, на сайте «Доктор 71».

Важной частью подготовки к экзамену является совершенствование коммуникативных умений вести беседу, рассказывать о себе. Обучающимся следует предложить перечень вопросов и регулярно отрабатывать ответы на них.

- Как Ваше имя? Меня зовут...
- Как Ваша фамилия? Моя фамилия...
- Откуда Вы приехали? Я приехал из ...
- Какое у Вас гражданство? У меня гражданство ...
- Сколько Вам лет? Мне ... лет.
- Где Вы сейчас живете? Я сейчас живу в ...
- Ваш адрес? Город, улица ..., дом..., квартира.
- Какое у Вас семейное положение? Я женат / замужем / холост / не замужем.
- Где живет Ваша семья? Моя семья живет в ...

У Вас есть дети? Да. У меня два ребенка, сын и дочь.
Кто Вы по профессии? Я швея.
Где Вы работаете? Я работаю на фабрике.
Что Вы делаете в России? Я работаю на фабрике.
Какое у Вас хобби? Я люблю читать.
Что Вы любите делать? Я люблю шить.
Какой сегодня день недели? Сегодня вторник.
Какая сегодня погода? Сегодня холодно. Пасмурно. // Тепло. Солнечно. // Идет дождь.
Что Вы делали вчера? Я вчера читал.
Как Вы себя чувствуете? Спасибо. Хорошо.
На какой уровень Вы сдаете? Я сдаю на начальный уровень.

Полагаем, что организаторам экзамена следует учесть лексико-грамматическую трудность последней части, посвященной российскому законодательству. Данный блок проверяет правовую компетентность иностранца, поэтому вопросы следует формулировать на родном языке.

Tokarev G. V.

Tula State Pedagogical Tolstoy University

METHODS OF PREPARATION FOR THE PATENT EXAM

Abstract: The article discusses individual methods of preparing students for the patent exam.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, communicative competence, regional studies, text, speech.

КЛУБ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ДРУЖБЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: статья посвящена роли интернациональных клубов дружбы в социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов. В данном материале представлен опыт работы интерклуба на базе кафедры русского языка как иностранного. Определены основные задачи интерклубов, описаны различные форматы проведения мероприятий клуба, указано тематическое содержание занятий. В результате проведенного исследования сделаны выводы о том, что интерклубы содействуют формированию гармоничных международных отношений между представителями различных национальностей и способствуют повышению интереса и мотивации студентов-иностранцев к изучению русского языка и знакомству с русской культурой.

Ключевые слова: клуб интернациональной дружбы (КИД), интерклуб, русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, иноязычная коммуникативная компетенция.

Численность иностранных студентов, обучающихся в российских вузах по итогам 2024 года оценивается в 389 тыс. [5]. К 2030 году число иностранных студентов должно достичь не менее 500 тысяч человек, говорится в Указе Президента от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». В этой связи возрастает актуальность создания международных клубов дружбы, работа которых должна объединить молодежь, установить дружеские связи между студентами разных стран путем совместного участия в мероприятиях, познакомить с культурой и национальными традициями России, помочь в адаптации иностранных обучающихся на территории Российской Федерации. В регионах создание международных клубов дружбы стало продолжением программы «Культурное шефство» Всемирного фестиваля молодежи — 2024, организатором которого выступила Росмолодежь.

Клуб интернациональной дружбы не новая форма работы. Само по себе понятие «клуб интернациональной дружбы» (КИД или «интерклуб») появилось еще во времена СССР. В широком смысле слова интерклуб — это добровольное общество, созданное из числа учащихся образовательного или нескольких образовательных учреждений с целью формирования у участников установок толерантного сознания и выработки норм социального поведения, характерных для многонационального гражданского общества [2: 124]. Основные принципы современного КИДа — уважение, открытость, свобода, миролюбие, неприятие национализма, толерантность, гуманизм. Особенно значимым является то, что данная форма внеаудиторной работы по русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой эффективный способ, способствующий спонтанному общению на русском языке в различных коммуникативных ситуациях [1: 19].

Пермский государственный медицинский университет имени академика Е. А. Вагнера становится точкой притяжения большого количества иностранных граждан из ближнего и дальнего зарубежья. Для адаптации иностранных обучающихся в российской социокультурной среде и развитию иноязычной коммуникативной компетенции на кафедре русского языка как иностранного с 2019 года действует клуб интернациональной дружбы «Меридиан». «Меридиан» — это образовательный культурно-научный проект, объединяющий студентов из разных стран мира, ведущий просветительскую деятельность в поддержку идей мира и дружбы между народами. Работа клуба основана на уставе, который определяет общие положения, цели и задачи.

Основными целями Клуба являются:

- укрепление и создание дружественных связей между студентами различных стран, формирование толерантности по отношению к жизни представителей разных национальностей и конфессий;
- расширение и углубление страноведческих знаний о культуре, традициях и истории России;
- развитие навыков межкультурной коммуникации на русском языке в различных сферах деятельности.

Клуб «Меридиан» освещает свою деятельность на странице социальной сети ВКонтакте (<https://vk.com/club215653928>). Это является эффективным способом коммуникативного объединения обучающихся через привлечение их к обмену опытом и обсуждению значимых тем и событий [4: 387]. У Клуба имеется свой логотип. Заседания Клуба проводятся в различных формах по нескольким направлениям:

- подготовка и проведение мероприятий, посвященных национально-культурным традициям и обычаям народов России;
- организация экскурсий и видеоэкскурсий с целью ознакомления иностранных обучающихся с социальной и культурной жизнью Университета, жителей Перми и Пермского края, России;
- подготовка учащихся к участию в творческих конкурсах и научных конференциях;
- организация встреч языкового разговорного клуба.

Так, с 2019–2024 г. в ходе заседаний Клуба проведено более 30 мероприятий. Выделим наиболее значимые:

- проведение экскурсий для первокурсников «Знакомьтесь, Пермь»;
- организация ряда встреч иностранных студентов с российскими школьниками «Межкультурный диалог»;
- проведение ежегодной викторины, посвященной Дню Университета и Е. А. Вагнера «Университет — мой дом»;
- организация театральных постановок «От сессии до сессии», «Женский день»;
- организация видеопоздравлений к значимым датам (День Победы, День России, День Космонавтики, Новый год, Международный женский день);
- организация конкурсов сочинений на русском языке;
- организация конкурсов чтецов;
- организация фотовыставки «Студент в городе на Каме», посвященной 300-летию города Перми;

- организация съемки короткометражного фильма «День Учителя»;
- организация видеомарафона «Путеводитель по Перми для первокурсников»;
- встречи киноклуба «Поговорим о кино»;
- реализация проекта «Мы спросили у иностранных студентов о...».

Каждое из мероприятий способствует интеграции иностранных студентов в новую социокультурную среду, помогает развивать речевую иноязычную компетенцию. Однако особое внимание следует уделить проекту «Мы спросили у иностранных студентов...», в рамках которого студенты участвуют в интервью, отвечая на вопросы по-русски. Темы для обсуждения формулируются с учетом актуальных вопросов, представляющих интерес для иностранных студентов, а также тех аспектов их жизни и учебной деятельности, способствующих их адаптации.

Проект реализуется на протяжении двух лет и включает в себя 5 видеосюжетов, героями которых стали иностранные обучающиеся ПГМУ. Темами роликов уже стали новогодние традиции народов России, трудности, возникающие при изучении русского языка, достопримечательности Перми, особенности жизни в Перми, стереотипы о России. Новой практикой в организации творческих проектов стало сотрудничество с российскими студентами других вузов, что оказалось очень полезной и эффективной формой работы, основанной на содружестве и взаимной заинтересованности сторон-партнеров [3: 37]. Данные проекты предоставляют участникам возможность делиться своими мнениями и переживаниями, что, в свою очередь, содействует более глубокому пониманию культурных различий и общих ценностей.

Таким образом, Клуб интернациональной дружбы «Меридиан», работающий на кафедре русского языка как иностранного, является удобной площадкой для социокультурной адаптации иностранных студентов и эффективным инструментом для изучения русского языка. Интерклуб повышает интерес и мотивацию студентов-иностранцев к изучению нового языка и культуры, расширяет знания о России, ее истории и культурных традициях. Проект также укрепляет дружеские связи между студентами из различных стран и снимает психологические барьеры в межличностном общении. Более того, он содействует в выявлении и развитии творческих, интеллектуальных и организационных способностей студентов, объединяет иностранцев, а также формирует уважение к представителям других национальностей на основе признания ценности каждого индивидуума.

Литература

1. Минина Н. Е., Курдеко Ж. П., Струнченко А. А. Клуб интернациональной дружбы как форма внеаудиторной работы по русскому языку как иностранному // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2017. — № 12. — С. 18–20.
2. Николаева С. М., Лапшина Д. А. Клубы интернациональной дружбы как форма работы в сфере межнациональных отношений на примере Республики Татарстан // Единство России в дружбе народов: материалы Первого Гражданского межрегионального форума. — Марийский государственный университет, 2017. — С. 121–126.

- 866 | 3. Павлова И. В. Партнерский студенческий проект как эффективный метод адаптации иностранных обучающихся в русской культурно-языковой среде // Развитие образования. — 2024. — Т. 7. — № 4. — С. 35–41.
4. Павлова И. В., Токарева М. В. Постижение национальных культур в сопоставительном аспекте как средство формирования лингвострановедческой и межкультурной компетенций иностранных студентов // Методология и технологии преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 15 февраля 2024 года. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2024. — С. 384–390.
5. Число иностранных студентов в РФ [Электронный ресурс] // ТАСС. — URL: <https://tass.ru/obschestvo/22845895> (дата обращения: 20.01.2025).

Tokareva M. V.

Perm State Medical University named after Academician E. A. Wagner

INTERNATIONAL FRIENDSHIP CLUB AS AN EFFECTIVE WAY OF SOCIO-CULTURAL AND LANGUAGE ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

Abstract: This article is dedicated to the role of international friendship clubs in the socio-cultural and linguistic adaptation of foreign students. The material presents the experience of the interclub operating at the Department of Russian as a Foreign Language. The primary objectives of the interclubs are defined, various formats for club events are described, and the thematic content of the activities is outlined. The findings of the study indicate that interclubs facilitate the formation of harmonious international relations among representatives of different nationalities and enhance the interest and motivation of foreign students to learn the Russian language and engage with Russian culture.

Keywords: International Friendship Club, interclub, Russian as a foreign language, socio-cultural adaptation, foreign language communicative competence.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: цель настоящего исследования — изучить технологию формирования лингвокультурологической компетенции на уроках русского как иностранного. Для достижения поставленной цели был проанализирован отбор содержания обучения, было раскрыто понятие лингвокультурологической компетенции, определены содержательные компоненты, выделена единица обучения. В статье представлен комплекс заданий, направленный на формирование лингвокультурологической компетенции, который может применяться на занятиях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, концепт, лингвокультурологическая компетенция, языковая картина мира.

Согласно социальным требованиям современного общества учащиеся при овладении иностранным языком погружаются в новую для них культуру, где они знакомятся и овладевают новыми способами ее восприятия и обозначения. Е. И. Пассов полагал, что взаимодействие человека с культурой способствует проявлению и самореализации человека, является необходимой предпосылкой диалога культур [4: 10]

В последние десятилетия двадцатого века в процессе изменений в системе дидактических координат произошел переход от «обучения языку — ознакомления с культурой» к «обучению языку — ознакомлению с культурой — обучению языку» [2: 10–20]. На современном этапе культура воспринимается не как предмет соизучения, а как неотъемлемая составная часть учебного предмета иностранный язык, в частности при обучении русскому языку как иностранному. Основная цель состоит в обеспечении условий для формирования иноязычной коммуникативной компетентности учащихся, способствующей их вовлечению в живую коммуникативную деятельность.

Язык является зеркалом культуры человека, с помощью которого мы идентифицируем специфические культурные факты характерные для разных народов мира. Данный вывод доказывает важность формирования лингвокультурологической компетенции и требует, помимо знаний, формирования навыков и умений.

Разногласия в понимании базового понятия лингвокультурологии, повлекло расхождения в трактовке термина лингвокультурологическая компетенция. В контексте данной статьи мы определяем лингвокультурологическую компетенцию как способность осознать культурные факты, национальную специфику инофонной картины мира, национально-культурный компонент значения языковых единиц и готовность к взаимопониманию на основе овладения знаниями, вербализованными посредством иноязычных средств. В результате формирования лингвокультурологической компетенции обучающиеся овладевают рецепцией и продукцией языкового и речевого материала на уровне, характерном для образованных носителей языка.

В ходе разработки комплекса заданий, направленных на формирование лингвокультурологической компетенции в качестве единицы обучения нами был выбран концепт. С методической точки зрения И. Ф. Савельева рассматривает концепт как: 1) базовую единицу культуры; 2) единицу концептуальной системы индивида, отражающей знание и опыт человека [5: 124]. Это объясняется тем, что при обучении любому иностранному языку происходит вхождение, освоение обучающимся новой культуры, он знакомится и овладевает новыми способами восприятия и обозначения культуры (концептами), которые иначе представляют знакомую ему окружающую действительность. Так же, при овладении иностранным языком происходит расширение уже сложившихся представлений о мире.

Учитывая условия обучения, специфику работы с китайскими студентами, были выделены концепты (*молодость, деньги, родители, дружба, брак, спорт, одиночество, патриотизм, природа, счастье*), которыми должны овладеть учащиеся на занятиях русского языка как иностранного при формировании лингвокультурологической компетенции. Отбирались концепты согласно темам, которые представлены в учебно-методическом пособии «**Русский язык 6**».

В вербальном аспекте концепт имеет сложную многослойную структуру [5: 123]. Самая распространенная модель описания концепта состоит в определении его ядерной и периферийной зоны. Ядро и периферия концепта коррелируются со статикой и динамикой, находящихся в диалектическом единстве. Статика концепта раскрывается в содержательной сущности, заключенной в словарной дефиниции его языкового представления. В реальной речевой действительности концепт выходит из состояния устойчивости, статика концепта преобразовывается в разнообразные смыслы, порождает и возрождает едва уловимые образы, сохраняющие тень основного значения, которое не только не исчезает, а проходит сложную внутреннюю динамическую трансформацию, чтобы, обогатившись, вернуться в исходное состояние. Например, статическая составляющая концепта «**одиночество**» — *состояние одинокого человека* (словарная статья Большого толкового словаря Д. Н. Ушакова). К динамики данного концепта мы отнесем следующее: 1) *пустота* (*Смерть, болезнь, утрата, невозможность любви и понимания, скука и одиночество — вот ее главные темы.* (Ведомости, 2020.10.13)); 2) *изоляция* (*Самое страшное в нынешней пандемии то, что пациенты лечатся или умирают в одиночестве.* (Аргументы и факты, 2020.14.11)).

Для формирования лингвокультурологической компетенции у китайских студентов филологов на уроках РКИ нами был разработан комплекс заданий, представленный ниже.

Задание 1. Прочитайте определение слова «молодость», подчеркните в определениях ключевые (= самые важные слова).

Цель — определение сформированности у студентов умения выделять ядерное значение концептов.

✓ *Возраст между отрочеством и зрелостью; период жизни в таком возрасте [Ожегов].*

Задание 2. Подумайте и запишите ваше определение для слова «молодость».

Цель — определение сформированности у студентов умения аккумулировать имеющуюся у них информацию.

Задание 3. Прочитайте предложение, выберите подходящее определение для слова «молодость».

Цель — определение сформированности у студентов умения определять ценностные признаки, отраженные в лексике.

❖ **Молодость** жестока, потому что она устремлена в будущее, а старость — в прошлое.

Молодость — 1) стремления, желания,
2) юные годы.

Задание 4. Подумайте и напишите основное и дополнительные значения слова «молодость».

Цель — определение сформированности у студентов умения группировать поученные данные.

СЛОВО	ОСНОВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ	ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ
Молодость		

Разработанный и представленный комплекс заданий был использован на уроках РКИ у китайских студентов 3 курса на занятиях «Чтение газетного текста», он доказал свою эффективность, вызвал большой интерес у студентов, позволил углубить имеющиеся знания, помог лучше понять культурные факты России.

Литература

1. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово. — М.: Русская словесность, 1997. — С. 267–279.
2. Башурина Д. Ф. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям. — СПб.: СПбГУ, 2005. — С. 10–98.
3. Василенко Е. И., Доровольская В. В. Методика преподавания русского языка иностранным учащимся. — М.: МГУ, 1999. — 88 с.
4. Пассов Е. И. Технология диалога культур. — Липецк, 2005. — 40 с.
5. Савельева И. Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — СПб.: КАРО, 2007. — С. 197–211.
6. Седых А. П., Феоктистова Е. Е. Ключевые национальные концепты. — Иркутск: Вестник, 2010. — С. 56–57.

THE TECHNOLOGY OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract: The aim of this study is to analyze the technology of linguocultural competence formation at the Russian as a foreign language lessons. To achieve the goal the selection of teaching content was analyzed, the concept of linguocultural competence was revealed, the content components were defined and the unit of teaching was defined. The article presents a set of tasks aimed at the formation of linguocultural competence which can be used at the Russian as a foreign language lessons.

Keywords: Russian as a foreign language, concept, linguocultural competence, linguistic worldview.

ТЕМА СЕМЬИ В СБОРНИКЕ СТИХОВ «САВЕЛЬИЧ И ЛАСТОЧКА» Д. Э. ШНОЛЯ

Аннотация: в статье рассматривается тема семьи в сборнике стихов Д. Э. Шноля «Савельич и ласточка». Семейная память вырастает до памяти народной. Пушкинская тема, отсылки к его «Капитанской дочке» и стихам, возникающие уже в названии сборника и завершающие его, обращены к разработке семейной темы в творчестве поэта-классика. Принципы поэзии А. С. Пушкина — пронзительная ясность, легкость интертекстуальных связей и смирение — нашли отражение в сборнике Д. Э. Шноля «Савельич и ласточка».

Ключевые слова: православное христианство, русский язык, семья, стихи, Д. Э. Шноль.

Автор сборника стихов «Савельич и ласточка» (2010) — математик и филолог Дмитрий Эммануилович Шноль. Он родился в семье ученых-математиков. Его дядя, Симон Эльевич Шноль, написал книгу «Гении, злодеи и конформисты отечественной науки» (1997), выдержавшую несколько переизданий [3]. В ней рассказывается об истории дореволюционной российской, затем советской и вновь российской науки: представлены судьбы выдающихся ученых (в основном биологов), опубликованы воспоминания их современников, документы.

Д. Э. Шноль много лет работает учителем математики, заведует кафедрой математики в лицее-интернате для одаренных детей «Интеллектуал» в Москве. Он вел курс «Режиссура педагогического процесса» в МГУ им. М. В. Ломоносова, был директором многих циклов интенсивных занятий («школ»): Зимней Пушкинской школы, каникулярной математической школы с международным участием в «Интеллектуале» и других.

В сборник «Савельич и ласточка» вошла поэзия разных лет. О ней уже писали словесники [1]. Тема семьи в этом сборнике ранее не рассматривалась.

Открывает сборник стихотворение «Деды» [2: 7], в первых строках которого задается тема наследия:

I

Они все умерли, а кровь осталась с нами,
И боль, и дрожь.
Они все умерли, и вот теперь мы — сами,
И *хощь* — *не хощь*.

II

Пока нам сдачу выдает кассир,
Дневная жизнь насквозь прошита снами,
И в центре кадра зэк и конвоир —
Один из них мой дед — они куда-то едут,
Я вглядываюсь в них и не могу узнать,
Мерцающей золой чуть теплится беседа —
Лишь шевеленье губ, а слов не разобрать.

Дед автора, Эли Гершевич Шноль, как и многие в сталинское время, был репрессирован. Одно из стихотворений в середине сборника посвящено тем же событиям с точки зрения жены Э. Г. Шноля, Фаины Яковлевны Юдович:

...Подступают реже
Бабушкины страхи: топтуны,
Черные маруси — чем помрежи
Были большевицкие сильны [2: 45].

В следующем стихотворении [2: 8] тема семьи задается лексически. Я-герой стихотворения уподобляется библейскому царю Давиду, поэту, сложившему псалмы, и пророку. Говорится о духовном борении и Пасхе:

...И вот — взглянул на меня Господь
И сжалился надо мною:
Он вырастил у меня на пути
Семейку дружных сморчков,
Цвета луковых пасхальных яиц,
Крепких, как хороший кочан.

В стихах автора звучит диалог с женщиной, которую он любил до брака. Стихотворение становится итогом душевной борьбы:

Все это выболело, вымерло, ушло...
Наш младший будит нас с женою на рассвете
И, разгоняя сны и встречи эти,
Нырять к нам — под теплое крыло [2: 9].

Следующее стихотворение — разговор поэта с отцом, Э. Э. Шнолем: «Сколько еще нам даровано будет таких разговоров, / Тех разговоров, что движутся, словно Гомер или море? [2: 10]. В конце сборника — еще один такой разговор: «За обедом отец отвечает не сразу и невпопад...» и далее:

...Вынырнув сделать вдох,
Видишь, что сын ждет ответа, и как ты там ни оглох,
В подкорке записаны звуки — мед или мармелад.
Расшифровываешь и отвечаешь — не сразу и невпопад [2: 50].

Далее идут стихи о супружестве: «Мы покупаем яблоки с бочками...» [2: 13], «Петр и Феврония» [2: 14–16], «Был замысел о нас иного рода...» [2: 17], «Весна все не приходит толком...» [2: 21], «Лоб пахнет молоком...» [2: 22], «Вдруг непослушливы предметы и пространства...» [2: 23], «Как в темной глубине большая рыба движет...» [2: 24] и другие. Автор обращается к жене:

...Ты спишь ли, солнышко, иль, к ранней поспеша,
Как сонное дитя, глядишь на город спящий,
И, тихо празднуя, немотствует душа,
И слаще радости исток неуходящий [2: 26].

Строки стихотворения «Пока я расправляю одеяло...», вероятно, посвящены событиям Великой Отечественной войны, когда бабушка автора, Фаина Яковлевна

Юдович, учитель русского языка и литературы, спасалась вместе с детьми от наступающих немцев, уезжая из Калуги на последнем эвакуационном поезде:

Пока я расправляю одеяло
В пододеяльнике, встряхнув за уголки,
Она бежит, впотьмах накинув полушалок,
А стук и дым летят вперегонки [2: 27].

Детская тема сначала появляется в метафоре («Что знаю я о том? Откуда ночь настала? / Я был звеном в утробе у нее...» [2: 27]) и сравнении («...И всему живона-чальна / Идет весть — необычайна, / Как зачатое дитя»), а потом, в стихотворении «Дети» [2: 29–39], в заглавии. В последнем объединено 11 стихов. Первые три описы-вают вынашивание ребенка:

...Проснуться глухою полночью
От чувства предельного счастья —
Когда он, играя, толкнется
В упругий и теплый живот.

Второе стихотворение — от лица женщины:

...Тяжело тебе, родной!
Как родишься, милый мой,
Положу тебя на грудь —
Отсыпаться.

Третье — от лица мужчины. Заботе о младенце посвящены все последующие стихи, кроме последнего — диалога автора с маленьким сыном. Его предваряет эпи-граф из пушкинского стихотворения «Пора, мой друг, пора!»:

XI

— Папуть, а когда вы с мамой умрете,
Я буду уже большим?
— Бог его знает, лапуль, наверно.
И дальше листвою шуршим.
Он шлепает в луже. Я жду. Все утро
Кружится пушкинский стих.
— Ну что, пойдем? — Папуть, я хотел бы,
Чтоб никогда не расти [2: 39].

Жареные оладьи становятся триггером воспоминаний о бабушке и размышлений о семейной памяти:

...И неотступнее, переворачивая очередные пять:
О чем они думали, назад лет двать,
Переворачивая свои, о чем молчали?
Уплетая оладьи, какой улов
Уносят внуки, что узнают без слов,
Чьи сны их мучают, чьи печали? [2: 40]

Память семьи расширяется до памяти народа. Автор призывает преодолеть ошибки прошлого: это необходимо, чтобы можно было жить дальше:

И солнце нам уже не светит
Сквозь дым былых гражданских смут,
И неприметно быстро дети,
Как у чужих людей, растут [2: 41].

Следующее стихотворение апеллирует к библейскому рассказу об Иосифе и его братьях (Быт. 37–50) [2: 42].

«Последние дни» — вновь о бабушке:

Бабушка лежит, как деточка.
И пеленки те же — с корабликом...
...Комната наполнена до краев,
как пятилитровая бутылка,
принесенная с родника [2: 43].

Строки стихотворения «Он держит тебя на широких плечах...» вначале заставляют вспомнить библейский рассказ о том, как Бог повелел Аврааму принести в жертву его любимого сына Исаака, и Авраам нес его на гору (Быт. 22). Последнее четверостишие, где местоимение «Он» трижды называет Того, кто держит ребенка на плечах и несет в гору, открывает, что это Бог, а ребенок — сам автор [2: 47].

Тема семейной и народной памяти возникает и в следующем стихотворении:

То, что мы не домололи,
Мы оставим сыновьям:
Бессознательные роли,
Комья страхов по углам... [2: 48–49].

В нескольких стихотворениях автор пишет только о себе: «Возвышенная самодрессура заканчивается нервным срывом...» [2: 51], «Садясь в автобус, сладко предвкушаешь / Час передышки в кресле у окна...» [2: 52], «Кому одиноко жить на Руси?.. <...> Выпивает папа стакан кагора / И глядит на всех ироничным взором, / Как елей Ааронов, блестит слеза» [2: 53], «Время не уносит, а приносит...» [2: 55].

Стихотворение «Весть принес весенний ветер...» [2: 54] посвящено евангельским событиям: Пресвятая Богородица, ожидая рождения Спасителя, идет в Нагорный град к южике своей Елизавете и живет там три месяца (Лк. 1: 39–56).

Армейская служба задает тему братства и верности до смерти: «Служивый спит, а служба стоит...» [2: 56], «Тело не заболевает просто так...» [2: 57]:

...Тело терпит и терпит, тянет, не покладая рук,
Старится и болеет: от обид, чувства вины, разлук.
А если когда прощенная возликует душа,
Ступает, как нет его, не дыша.
Оно, как Савельич, службу несет по гроб.
Потому — при прощании, ласточка,
потому — при прощании, ласточка,
поцелуй его тихо в лоб.

Пушкинская тема, отсылки к его «Капитанской дочке» и стихам, возникающие уже в названии сборника и завершающие его, обращены к разработке семейной темы в творчестве поэта-классика. Принципы поэзии А. С. Пушкина — пронзительная ясность, легкость интертекстуальных связей и смирение — нашли отражение в сборнике Д. Э. Шноля «Савельич и ласточка».

Я благодарю Его Высокопреосвященство Митрополита Калужского и Боровского Климента, духовенство Калужской Митрополии, руководство, преподавателей, студентов Калужской духовной семинарии за возможность выполнения, обсуждения, проверки данной работы.

Литература

1. Павлова М. А. «Тело» и «душа» в стихотворении Дмитрия Шноля [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Гильдия словесников». — URL: <https://slovesnik.org/kopilka/raboty-uchenikov/telo-i-dusha-v-stikhotvorenii-d-shnolya-telo-ne-zabolevaet-prosto-tak.html?ysclid=m7ymo31t5m435558865> (дата обращения: 07.03.2025).
2. Шноль Д. Э. Савельич и ласточка. — М.: Изд-во Н. Филимонова, 2010. — 60 с.
3. Шноль С. Э. Герои, злодеи и конформисты отечественной науки. — Изд. 6, испр. — М.: УРСС, 2022. — 776 с. — (Серия: Наука в СССР: Через тернии к звездам).

Turilova M. V.

M. V. Lomonosov Moscow State University

THE THEME OF FAMILY IN THE COLLECTION OF POEMS *SAVEL'ICH AND THE SWALLOW* BY D. E. SHNOL

Abstract: The article discusses the theme of family in the collection of poems *Savel'ich and the Swallow* by D. E. Shnol. The family memory grows to the memory of Russian nation. Pushkin's theme, references to his *Captain's Daughter* and poetry, which appear already in the title of the collection and conclude it, are addressed to the development of a family theme in the work of the classical poet. The principles of A. S. Pushkin's poetry — the piercing clarity, lightness of intertextual connections and humility — are reflected in D. E. Shnol's collection *Savel'ich and the Swallow*.

Keywords: family, Orthodox Christianity, poetry, Russian, D. E. Shnol.

ПАРАДИГМЫ РУССКИХ МЕСТОИМЕНИЙ В ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: актуальность исследования заключается в функциональном подходе к изучению местоимений современного русского языка. Цель исследования — описать парадигматические потенциальные и результативные функции местоимений. Применялись методы: критического анализа, грамматического анализа и сопоставления. В результате анализа было выяснено, что все парадигмы местоимений современного русского языка являются аномальными, поскольку в них наблюдается или избыток, или недостаток словоформ.

Ключевые слова: местоимения, функция, парадигма, парадигматика, избыточная парадигма, неполная парадигма.

По мнению лингвистов, местоимения — один из самых сложных для исследования объектов. Основанием для этого мнения послужил тот факт, что на сегодняшний день в языкознании существует множество разноречивых трактовок местоименной семантики в целом, разных толкований семантики и функций не только местоименных разрядов, но и отдельных местоимений, также нет согласия и по вопросу позиции местоименных слов внутри класса (так, по одной точке зрения иерархически главенствующей единицей местоименного поля является *я*, по другой — *это*). Кроме этого, существуют разноречивые точки зрения на границы и состав местоименного класса слов в языке. Изучения сути проблемы показало, что часто противоречия возникают из-за того, что местоимения рассматриваются через параметры, присущие словам других грамматических классов, а их специфические особенности изучаются в аспекте традиционной грамматики. Для объективного осмысления этого класса слов необходим анализ путем изучения их специфических характеристик.

Главное качество, которое обуславливает специфику местоимений, — это особая природа их плана содержания. Эти слова отличаются от других классов слов языка тем, что, с одной стороны, они имеют общие со всеми соответствующими единицами языка грамматические характеристики, но, с другой стороны, эти грамматические характеристики во время коммуникации проявляются специфически, не так, как у других слов. Возможно, это объясняется тем, что местоимения в отличие от знаменательных слов или имеют в коммуникации прямую непосредственную связь с обозначаемыми реалиями, или выражают отношения между понятиями, словами и частями текста. При этом надо отметить, что часто местоимение выражает не отдельное отношение между двумя языковыми элементами, а целый комплекс смысловых связей, которые обеспечивают смысловую целостность текста [3: 205].

Местоимения в отличие от других самостоятельных слов не обладают лексическим значением и вопреки представлению традиционной грамматики не указывают

на реалии действительности, они актуализируют комплексы связей, необходимых для осуществления коммуникации [3]. Местоимения связывают глубинные когнитивные и поверхностные коммуникативно-речевые отношения, которые организуют высказывания и делают их и функционально-коммуникативными единицами. С одной стороны, семантику местоимений можно охарактеризовать как устойчивую структурную (не случайно составители словаря структурных слов русского языка «Объяснительный словарь русского языка» включили в него и местоимения [2]). С другой стороны, наблюдения показывают, что при использовании любого местоимения происходит актуализация связей, которые репрезентируют одновременно ряд когнитивных понятий, образов и реалий коммуникативного акта.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что местоименный класс в функциональном аспекте отличается от слов других грамматических классов, и его следует изучать, учитывая специфические характеристики. Если рассмотреть разные местоимения с точки зрения их функциональной природы, то заметно, что они кардинально отличаются не только от слов других грамматических классов, но и друг от друга. Каждое местоимение в языке имеет свое функциональное поле, которое представляет собой оригинальный комплекс связей между единицами разной природы. Между тем, большой ряд трудов, посвященных местоимениям, основывается на исследовании в аспекте русской грамматической традиции, которая ориентирована на универсальные для всех классов слов языка категории. Также малопродуктивным является подход, при котором местоимения рассматриваются исключительно через грамматические качества слов, которые замещаются ими в речи, поскольку буквально каждая парадигматическая словоформа употребляется по-особому.

В русской грамматической традиции при характеристике слов за главный принцип принят морфологический, который сводится к описанию парадигматических отношений, определяющих все потенциальные грамматические функции слова. Причем важно, что набор потенциальных грамматических функций каждого слова строго регламентирован отношениями между словоформами внутри парадигмы. Редко какие слова могут выходить за границы возможностей парадигматических отношений. Анализ особенностей местоименной парадигматики показал, что именно ее осмысление через критерии традиционной грамматики вызывает впечатление, что местоимения как класс грамматической системы русского языка «угасают». Об этом написал В. В. Виноградов в книге «Русский язык», назвав главу о местоимениях «Грамматические пережитки местоимений как особой части речи в современном русском языке» [1: 255–272]. Это мнение вызвано в первую очередь тем, что местоимения по русской грамматической традиции всегда изучались через характеристики, свойственные словам, которые замещались ими в речи. И по этой причине за образцовые парадигмы местоимений обычно принимаются парадигмы имен существительных и прилагательных, вместо которых они используются.

Все изложенное выше подводит к необходимости свежего взгляда на местоименные парадигматические свойства в функциональном аспекте с учетом не только потенциальных парадигматических, но и результативных функций местоимений, проявляющихся в конкретных случаях употребления. У знаменательных слов результативные функции, как правило, обуславливаются лексическим значением. У местоимений

878 нет собственного лексического значения, поэтому их семантика определяется грамматическими значениями и лексическим значением антецедента либо антиципента, в качестве которых могут выступать разные по грамматической природе слова [3: 212]. И это влияет на функциональные свойства местоимений в каждом случае употребления. Наблюдения показали, что в классе местоимений практически нет парадигм, которые бы соответствовали парадигмам других самостоятельных частей речи даже тех, которые принимаются за образцовые для местоимений. В местоименных парадигмах, как правило, наблюдается или наличие избыточных форм или отсутствие форм каких-либо падежей.

Парадигмы, в которых форм больше, чем должно быть в образцовой, называются избыточными. Так, например, В. В. Виноградов заметил у местоимений (указательных, притяжательных, определительных, вопросительных и т. д.) особое рельефное, выражение значений одушевленности/неодушевленности формами винительного падежа в мужском и среднем роде единственного и множественного числа [1: 269], например: *купил этот журнал* — *купил этого попугая*; *осмотрел весь парк* — *осмотрел всего человека*; *любил эти занятия* — *любил этих детей*; *видел свои работы* — *видел своих товарищей* и т. д. У этих же местоимений в женском роде единственного числа наблюдается дублетная форма с окончанием -ою/-ею: *этой* — *этою*, *самой* — *самою*, *ничьей* — *ничьею* и т. д. Эти избыточные падежные формы и являются основанием называть парадигмы местоимений (указательных, притяжательных, определительных, вопросительных и т. д.) избыточными.

Парадигмы, в которых форм меньше, чем в образцовой, называются неполными. Так, например, у местоимения *некто* есть только форма именительного падежа; у местоимения *некого*, напротив, форма именительного падежа отсутствует; местоимение *нечто* имеет формы и именительного и винительного падежей, но все остальные формы отсутствуют; у местоимения *ничего* нет форм именительного и винительного падежей. При этом следует иметь в виду, что парадигмы личных местоимений *мы*, *вы*, не имеющие форм единственного числа, все-таки считаются полными, так же являются полными и парадигмы местоимений *я*, *ты* — без форм множественного числа. Это связано с их реальным ролевым значением в коммуникативном акте: *я* и *ты* могут быть только в единственном числе, *мы* и *вы* — только во множественном.

Есть определенные закономерности, обусловленные постоянным взаимодействием между местоимениями и словами, замещаемыми ими. У местоимений, замещающих имена прилагательные и имеющие аналогичные им грамматические характеристики, форм в парадигмах, как правило, больше, чем у их предшественников прилагательных. А у местоимений, которые употребляются вместо существительных, форм может быть больше или меньше по сравнению с парадигмами существительных. Кроме этого, отдельные формы местоимений и существительных отличаются по семантике и количеству потенциальных функций. Например, лично-указательное местоимение третьего лица обладает парадигмой, которая состоит не только из системы единственного и множественного числа, но еще и из трех родовых вариантов во всех падежах единственного числа. Кроме того, полная парадигма лично-указательного местоимения фактически состоит из двух частных парадигм: одна используется без предлогов (*ее*, *его*, *ему*, *им*, *ей*, *ими*, *их* и т. д.), а вторая только после предлогов. Все формы предложной парадигмы

начинаются на **н-** (*от нее, к нему, от них, перед ней, с ними, о нем* и т. д.). При этом форма именительного падежа представлена только в беспредложном варианте, так как этот падеж не употребляется с предлогом; в предложном же падеже, напротив, нет форм без начального **н-**, поскольку этот падеж употребляется только с предлогами. Кроме этого, и предложные и беспредложные формы творительного падежа женского рода единственного числа имеют варианты, обусловленные древними фонетическими процессами, связанными с фонемой *j: *ею — ей, с нею — с ней*. Это дает основание считать их избыточными, а парадигму с ними избыточной. Отличается и качество парадигматических словоформ. Так, В. В. Виноградов заметил, что «у всех местоимений (кроме местоимения 3-го лица)» отсутствует значение принадлежности у форм родительного падежа [1: 269]. Возвратное местоимение *себя*, напротив, в единственном числе не имеет формы именительного падежа, а во множественном числе форм всех падежей.

Таким образом, парадигмы местоимений, которые замещают имена существительные являются либо избыточными, либо неполными. Кроме этого, некоторые местоимения имеют смешанные парадигмы, то есть по представлению форм некоторых падежей являются неполными, а по формам других падежей — избыточными.

Исследование отношений внутри парадигм показало, что каждая парадигматическая местоименная форма обладает самостоятельностью по сравнению с парадигматическими формами знаменательных слов. У местоимений количество результативных функций значительно преобладает над количеством потенциальных парадигматических функций, следовательно, возможности каждой местоименной формы гораздо шире возможностей, обусловленных отношениями в парадигме. Так, в предложении: *У нас в городе построили новый драматический театр* — форма *у нас* имеет результативные функции более широкие, чем грамматические значения, обусловленные парадигмой: первое лицо, единственное число, родительный падеж. В данном случае доминирующей в смысловом плане является граммема родительного падежа со значением места, а граммема первого лица, которая обычно является архисемой этой формы, выполняет функцию идентификации места через отношение к говорящему.

Также следует заметить, что буквально у всех местоимений, кроме притяжательных, есть функциональная особенность — они могут выступать в качестве средства связи между единицами языка. Фактически они совмещают свойства знаменательных и служебных слов, и это делает их многофункциональными единицами языка с широкими возможностями. Именно это качество подтверждают избыточные парадигмы, являющиеся для местоименной парадигматики характерным явлением, в то время как у других самостоятельных частей речи чаще образуются неполные парадигмы. Таким образом, являясь весьма немногочисленным классом в языке, местоимения обнаруживают большие возможности грамматическое разнообразие, которое обусловлено их исключительным функциональным качеством. В результате предпринятого исследования было выяснено, что причиной этого является отсутствие в семантике местоимений лексического значения, которое в обычных случаях стабилизирует функциональное качество слов.

Отсутствие лексического (реального) значения стало причиной того, что описание местоимений по традиционной схеме не может быть эффективным, поэтому для их классификации нужен новый подход.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). — М.: Высшая школа, 1972. — 613 с.
2. Морковкин В. В., Луцкая Н. М., Богачева Г. Ф., Граф И. И., Борисова Е. Г., Успенская И. Д. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы. — М.: Астрель; АСТ, 2003. — 421 с.
3. Урунова Р. Д. О масштабах синтагматики анафорических местоимений в функциональном аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 3(21). Ч. 2. — С. 202. — 213.
4. Урунова Р. Д. Местоимения русского языка (Разноаспектное описание). — Ульяновск: УлГУ, 2014. — 185 с.
5. Шведова Н. Ю. Местоимение и смысл. — М.: Азбуковник, 1998. — 176 с.

Urunova R. D.

Kazan (Volga Region) Federal University

PARADIGMS OF RUSSIAN PRONOUNS IN FUNCTIONAL ASPECT

Abstract: The relevance of the study lies in the functional approach to the study of pronouns of the modern Russian language. The purpose of the study is to describe the paradigmatic potential and effective functions of pronouns. The following methods were used: critical analysis, grammatical analysis and comparison. As a result of the analysis, it was found that all paradigms of pronouns of the modern Russian language are anomalous, since they have either an excess or a lack of word forms.

Keywords: pronouns, function, paradigm, paradigmatics, abundant paradigm, incomplete paradigm.

ГЛАГОЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ БЫСТРОТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности выражения семантики быстроты реализации действия средствами глагольной лексики. Характеризуются разновидности семантики высокоскоростного действия. Выделяются три типа лексико-семантических групп глаголов: 1) способных самостоятельно выражать быстроту реализации действия; 2) выражающих быстроту реализации действия контекстуально; 3) неспособных выражать быстроту реализации действия.

Ключевые слова: глагол, семантика, быстрота реализации действия, лексико-семантические группы глаголов.

Процессуальная характеристика быстроты реализации действия определяет потенциальную возможность актора совершать какое-либо действие с высокой скоростью. По словам Ж. Ж. Варбот, «представление о скорости как объективно существенной характеристике движения и его субъекта является, очевидно, конструктивным и информативным элементом картины мира» [2: 99], т. е. точка зрения на происходящее, исходя из сложившегося представления о быстром и медленном, является основополагающей, подобно представлениям о большом и маленьком, высокому и низкому, далекому и близкому и т. п.

Издrevле способность человека быстро действовать связывалась в народном сознании с представлениями о здоровье, жизненной энергии, активности, первенстве, успехе [4: 280]. Неслучайно Н. В. Гоголь связывает быструю езду, которую любит всякий русский, с удалью, свойственной «бойкому» народу, покорившему огромные территории, привыкшему к широким пространствам [3: 57–58].

Цель данной работы — рассмотреть особенности выражения семантики быстроты реализации действия средствами глагольной лексики. Исследование проведено на материале художественных и публицистических текстов, составляющих коллекцию Национального корпуса русского языка (<https://ruscorpora.ru>), а также произведения русских писателей; для уточнения лексического значения слов мы прибегали к Словарю русского языка в 4 томах под редакцией А. П. Евгеньевой [7].

Исследователи семантики быстроты И. М. Богуславский, Л. Л. Иомдин и В. А. Плунгян выделили процессуальное, результативное и реактивное значения слова *быстро* [см.: 1; 6]. Мы полагаем, что такие значения присущи всему комплексу средств выражения смыслов высокоскоростного действия. Даже если в высказывании

882 | отсутствует это слово (или его синонимы), оно реализует соответствующую семантику. Таким образом, «быстродействие» может быть трех видов: 1) процессуальная быстрота: *...Опять навстречу **несется вскачь, летит, вопит, орет** лихач...* [А. Блок. Двенадцать]; *По простыне, на которой сегодня мы спали, **бежит** паровоз...*; *Люди в зале **вскрикивают**, поднимаются в страхе с мест* [В. Маленко. Киноискусство]; 2) результативная быстрота: *Эх, эх, поблуди! Сердце **екнуло** в груди!* [А. Блок. Двенадцать]; *Снится: Мострест так высоко **взвинтил** ставки — что на колокольню Ивана Великого влез и хохочет с колокольной главки* [В. Маяковский. Газетный день]; *Моя собеседница **соскочила** с кирпичей, как кипятком ошпаренная, **швырнула** мне гимнастерку вместе с иголкой* [В. Зайцев. За Волгой для нас земли не было]; 3) реактивная быстрота: *Правдив и свободен мой вещий язык и с волей советскою дружен, но, **натолкнувшись** на эти низы, даже я **запнулся**, сконфужен* [В. Маяковский. Стихотворение о Мясницкой, о бабе и о всероссийском масштабе]; *Лишь первая фабрика **взвила** бым — враждой к вам в рабочих **вспыхнули** души* [В. Маяковский. Моя речь на Генуэзской конференции]; *По лицу **хлестнул** горячий, с огненными осколками, воздух — и **сразу** к глазам **прилипла** густая, вязкая темнота* [В. Зайцев. За Волгой для нас земли не было] и др.

Основным средством выражения быстроты реализации действия в русском языке выступает глагольная лексика. Глаголы с указанным значением входят в различные лексико-семантические группы, но их объединяет двухкомпонентная сема, отражающая как особый тип действия актора, так и скоростную характеристику этого движения (*Студенточки, сидевшие напротив, **приснули**, одна из них покрутила пальчиком у виска* [Ю. Давыдов. Синие тюльпаны]; *Далее он карабкался вместе со всеми по крутым каменным приступкам башни, в одном месте **упал** и едва не скатился вниз* [В. Быков. Главный кригсман]; *Кони снова **взбесились**, не обращали внимания на плетъ, которой я их **лупил**, на отборнейшие матюки* [В. Астафьев. Обертон]. Кроме того, особым средством выражения быстроты реализации действия служат усеченные отглагольные образования типа прыг, хватъ, шась и др. [9].

Следует отметить, что в русском языке существуют глаголы, семантика действия которых довольно формализована при наличии семы быстроты. Их основное значение заключается в указании на развитие высокой скорости: *убыстрить(ся) — убыстрять(ся), ускорить(ся) — ускорять(ся)*. Поскольку семантика действия указанных лексем формальная, грамматическая, они активно сочетаются с отглагольными существительными или иными словами, указывающими собственно на действие, процесс или состояние: *Но никто так упорно, как бабушка, не стремился **убыстрить процесс** моего замедленного **развития*** [А. Алексин. Раздел имущества]; *Движение машины заметно **убыстрилось**, но мотор работал не перегреваясь, ровно, без перебоев, и осветленные до зеркального блеска отвалы плугов ровно и аккуратно переворачивали пласты земли* [А. И. Мусатов. Земля молодая]; *Красноперов **ускорил шаги*** [С. Довлатов. Иная жизнь].

Если действие, о котором идет речь в высказывании, представляет собой развивающееся, но цельное событие, которое осуществляется силой и энергией полученного импульса (*взбеситься, грохнуться, нестись, сцапать, ударить* и т. п.), то его скорость определяется временем от начала совершения действия до его конца. Однако

в некоторых случаях высокоскоростное действие представляет собой последовательность однородных микродействий: *метать, рубить, стрелять, хлестать, хлопать*. В подобных случаях скорость действия «выступает как частота, с которой следуют друг за другом повторяющиеся кванты события» [1: 15]. К таким действиям, отличающимся значительной скоростью, в русском языке применим глагол *частить* 'очень часто, быстро совершать какие-либо движения'; 'производить какое-либо действие в слишком быстром ритме, темпе, слишком поспешно': *Сердце частило. Ввела кор- глюкон внутримышечно* [И. Грекова. Перелом]; *Илларион перестал раскланиваться и перестал частить «извините»* [А. Солженицын. В круге первом]; *Тут порученцы стали частить, показывая, что просто по бытовому, по частному, семейному делу кочевого характера* [В. Аксенов. Таинственная страсть].

Рассмотрим, как выражают семантику быстроты реализации действия глаголы разных лексико-семантических групп (при распределении глаголов на лексико-семантические группы мы опираемся на труды Е. В. Падучевой, А. Н. Тихонова, Н. М. Шанского, М. А. Шелякина и др. [см., напр.: 5: 31; 8: 150–151; 10: 5]).

Наиболее ярко и последовательно значение высокоскоростного действия передают глаголы, входящие в группы глаголов движения (*бежать, гнать(-ся), лететь, мчать(-ся), нестись*), физического воздействия (*колоть, толкнуть, ударить, хлестнуть, шлепнуть*), деструктивных глаголов (*взорвать, разрубить, разрушить, рассечь, смять*), глаголов говорения (*болтать, бормотать, стрекотать, тараторить, частить*): *Война гнала за атомщиками уже в прямом смысле* [Д. Гранин. Зубр]; *Не она — Екатерина Михайловна. Которая ударила Лидию Тимофеевну по лицу* [А. Геласимов. Фокс Малдер похож на свинью]; *Однажды в драке упала вниз лицом, рассекла бровь о камень* [И. Грекова. Перелом]; *И пока шел через зал, терзался, что наговорил директору много слов. Тараторил, как... Извинялся, что ли?* [В. Шукшин. Калина красная]. Глаголы из перечисленных лексико-семантических групп способны самостоятельно выражать семантику быстроты реализации действия и не нуждаются в соответствующем контексте, хотя в речи довольно часто поддерживаются словами со значением высокой скорости (ср.: *Там летела навстречу красным лучам маленькая ракета с четырьмя большими крыльями* [А. Б. Сальников. Петровы в гриппе и вокруг него]. — *По тому, как внизу два ряда редких огней слились в две непрерывные огненные черты, по тому, как быстро они пропали сзади, Маргарита догадалась, что она летит с чудовищною скоростью, и поразилась тому, что она не задыхается* [М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита]).

Существенная часть русских глаголов способна выражать высокоскоростные действия контекстуально. Действия или процессы, которые могут протекать и быстро, и медленно, называют слова, входящие в лексико-семантические группы глаголов, обозначающих проявление и изменение признака (*взрослеть, добреть, краснеть, полнеть, худеть*), профессионально-трудовые действия (*грузить, паять, писать, строгать, читать*), а также событийных (*возникнуть, оказаться, появляться, произойти, случиться*) и ментальных (*надумать, понимать, представить, смекнуть, соображать*) глаголов: *Дети-нелегалы взрослеют куда быстрее своих благополучных сверстников* [М. Ясинская. Уйти красиво]; *Из особняков спешно грузили ворованные картины, ковры, мебель* [К. А. Куприна. Куприн — мой отец];

884 | Эта перемена случилась **быстро** и неожиданно — **в течение одного рабочего дня**, и ничто не предвещало этой перемены [А. А. Уткин. Крепость сомнения]; Он **мигом смекнул**, в чем дело; **сел на табуретку**, **скрестил руки на груди** и эдаким смиренным голосом произнес... [Б. Можжев. Живой].

Наконец, большая часть глаголов в русском языке выражать быстроту реализации действия не способна. Это касается слов, входящих в лексико-семантические группы глаголов состояния (*белеться, болеть, грустить, радоваться, светить*), отношения (*весить, превосходить, совпадать, соответствовать, стоить*), восприятия (*видеть, осязать, слышать, созерцать, чувствовать*), а также бытийных (*быть, жить, иметься, находиться, существовать*), пространственных (*валяться, висеть, лежать, сидеть, стоять*), оценочных (*желать, мочь, полагать, считать, хотеть*) глаголов. Очевидно, что действия, состояния и процессы, называемые указанными глаголами, невозможно охарактеризовать с точки зрения скорости совершения, поскольку нельзя быстро (спешно, стремительно, скоро, мигом, моментально) болеть, совпадать, слышать, жить, висеть, мочь и т. п. Быстрота как свойство не сопряжена в нашем сознании с теми идеями, которые не находятся в поле времени. Такие действия не предполагают мысленное разделение ситуации на отдельные сегменты, которые отличались бы друг от друга определенными изменениями, происходящими с субъектом действия на каждом этапе данной ситуации. Подобные действия нерасчленимы: «Застывшая, неменяющаяся, лишенная развития ситуация фаз иметь не может, и глагол, обозначающий такую ситуацию, с наречиями скорости не сочетается...» [1: 15].

Следует отметить, что действия, выраженные глаголами, не реализующими семантику быстроты, получают потенциальную сему времени благодаря аффиксальной деривации (потенциальную, так как обнаруживается она лишь в контексте): *болеть* — *заболеть*, *видеть* — *увидеть*, *чувствовать* — *почувствовать*. Присоединенный аффикс определяет способ глагольного действия, передающий идею времени, а значит, делающий возможной оценку скорости совершения действия: *Одни срочно заболели*, *Фрейдлин улетучился в командировку*, *Фаина оскандалилась с уроком по соффедржио* [В. А. Швец. Дневник]; *Вскоре Николай Григорьевич увидел*, *как автоматчики вывели из одиночки приговоренного к расстрелу* [В. Гроссман. Жизнь и судьба]; *Он мне поверил — это я почувствовал сразу* [В. Белоусова. Второй выстрел].

Таким образом, комплекс смыслов, связанных с идеей высокоскоростного действия, реализуется в нескольких видах в зависимости от характеризуемого времени совершения события: процессуальном (быстрота течения/разрешения ситуации), результативном (быстрота достижения предела / цели действия) и реактивном (быстрота действия, совершившегося после другого действия).

Семантика быстроты реализации действия присуща не всякой ситуации, а лишь той, которая потенциально способна развиваться, изменяться от фазы к фазе. В связи с этим значение высокоскоростного действия способны выражать глаголы движения, физического воздействия, деструктивные глаголы, глаголы говорения. Глаголы, обозначающие нерасчленимые ситуации (глаголы состояния, восприятия, бытийные, пространственные, оценочные глаголы), не подразумевающие никаких изменений, такой семантикой не обладают. Остальные глаголы могут обозначать быстро совершаемое действие при поддержке контекста.

Литература

1. Богуславский И. М., Иомдин Л. Л. Семантика быстроты // Вопросы языкознания. — 1999. — № 6. — С. 13–30.
2. Варбот Ж. Ж. Исследования по русской и славянской этимологии. — М.: СПб.: Нестор-история, 2012. — 645 с.
3. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 544 с.
4. Морозов И. А. Быстрый // Славянские древности: этнолингвист. слов.: в 5 т. Т. 1 / под ред. Н. И. Толстого. — М.: Междунар. отношения, 1995. — С. 280–282.
5. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 608 с.
6. Плунгян В. А. 'Быстро' в грамматике русского и других языков // Слово в тексте и в словаре: сб. ст. к семидесятилетию акад. Ю. Д. Апресяна. — М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 212–223.
7. Словарь русского языка [Электронное издание]: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исслед.; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. — М., 1999. — URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>
8. Современный русский язык: учебник: в 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 256 с.
9. Хвостунова Т. И. Функционирование глагольно-междометных форм в современном русском литературном языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук. — Нижний Новгород, 2000. — 18 с.
10. Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические основы. — Таллин: Валгус, 1983. — 216 с.

Fereshteh Zanganeh

Mochalova T. I.

Pushkin State Russian Language Institute

**VERBAL VOCABULARY AS A MEANS OF EXPRESSING THE ACTION
IMPLEMENTATION RAPIDITY IN MODERN RUSSIAN**

Abstract: In the article, the features of expressing the semantics of the action implementation rapidity by means of verbal vocabulary are considered. The high-speed action semantics varieties are characterized. Three types of verbs lexico-semantic groups are distinguished: 1) able to independently express the action implementation rapidity; 2) expressing the action implementation rapidity contextually; 3) unable to express the action implementation rapidity.

Keywords: verb, semantics, action implementation rapidity, verbs lexico-semantic groups.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РОЛЕВЫХ ИГР

Аннотация: в статье рассматриваются приемы работы по развитию навыков построения композиционно и логически завершенного текста.

Ключевые слова: ролевые игры, монологическое высказывание, триггеры текста, анимационный фильм.

Иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах на подготовительном факультете, обязаны владеть навыками монологического высказывания, необходимыми для дальнейшего получения образования в российских университетах, поскольку в процессе овладения новыми знаниями им придется изучать учебно-научные тексты, обрабатывать и воспроизводить усвоенную информацию в аудитории, а также самостоятельно продуцировать высказывания на заданные темы. Обучение составлению монологического высказывания начинается на элементарном уровне с продуцирования отдельных высказываний, состоящих из нескольких логически связанных предложений, отражающих основные функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение) и продолжается на базовом и продвинутом уровнях.

Ролевые игры относятся к современным интерактивным технологиям, позволяющим иностранным студентам в непринужденной форме овладеть русским языком. Они дают возможность организовать более эффективную работу в группе, смоделировать повседневные жизненные или профессиональные ситуации, требующие описания и обсуждения, создать эмоциональное пространство и безопасную коммуникативную среду для общения, которые способствуют раскрытию личностных качеств студента и снятию языковых барьеров. Кроме того, ролевые игры способствуют развитию таких навыков при создании монологического высказывания, как способность выстраивать логически правильное высказывание, критическое мышление, способность воспринимать текст на слух и реагировать на него, задавая вопросы; правильное использование грамматических и лексических средств.

В статье мы приведем несколько практических советов работы с ролевыми играми при обучении монологическому высказыванию иностранных студентов на базовом уровне. После освоения элементарного уровня предлагается симитировать встречу людей разных профессий, приехавших на встречу «Дружба народов» в Москву. Цель игры — развитие навыков монологического высказывания на основе предлагаемых речевых образцов текста. Каждому студенту предлагается текст о семье, профессии, увлечениях, составленный преподавателем. Каждый текст представляет собой описание фрагмента жизни реального человека. Приведем примеры таких текстов:

1. Я Акира Ватанабэ. Я живу в Японии. Я инженер, я делаю чертежи автомобилей. Я работаю на заводе «Тойота». Наш завод делает красивые и комфортабельные автомобили. Мы продаем машины в Америку, в Россию, в Европу. Наши машины любят люди из разных стран. Я работаю долго: я начинаю работать утром в 8 часов и заканчиваю вечером в 8 часов. У меня есть жена. Она преподаватель математики в старших классах в школе. У меня есть сын и дочь. В выходные мы ездим в лес и гуляем по лесу. Мой сын хорошо играет в волейбол, он участвовал в городских соревнованиях. Их команда заняла первое место, они чемпионы. Дочь ходит в художественную школу и хорошо рисует. Она любит ходить в музеи и смотреть картины.

2. Я Мишель Бернар. Я живу во Франции. Я инженер. Я делаю чертежи пожарных машин. Мне нравятся мои пожарные машины. Они красивые, небольшие и быстрые. Недавно я начертил автоцистерну. В автоцистерне может помещаться 70 литров воды. Сейчас рабочие делают эту машину на заводе. Я не хочу жениться. Я люблю смотреть телевизор, ходить в клуб и пить пиво.

3. Я Давид Кучера. Я живу в Чехии в маленьком городе Брно. Каждый день я езжу на работу в Прагу на машине. Я повар, я очень хорошо делаю торты и пирожные. На прошлой неделе мы делали очень большой торт, его масса — 60 килограммов. Его ели 120 человек. Мои торты очень красивые и вкусные. Еще я очень хорошо варю пиво, Вы же знаете, что в Чехии самое лучшее пиво в Европе. Мы с друзьями любим встречаться вместе, пить пиво и петь песни. У меня есть дочь и три сына. Я счастливый отец. Вечером мы любим разговаривать о жизни и читать книги. Моя дочь очень красивая, она мечтает о кино и театре.

Студентам необходимо выступить в роли этих персонажей, рассказав об их жизни в учебной группе, группа в свою очередь должна задавать вопросы после выступления. При составлении таких текстов нужно учитывать, что они должны содержать такие триггеры, которые бы заставили аудиторию заинтересоваться личностью героя и создать полноценный расширенный диалог, в ходе которого студенты использовали бы творческие способности, чтобы продолжить историю героя, придуманную преподавателем. Триггерами могут выступать широкий круг тем, среди которых семейное положение, количество детей в семье, отношение к алкогольным напиткам, необычные хобби семьи, место социальных сетей в жизни. В результате этого упражнения студенты тренируют навык составления логически и композиционно правильного высказывания на тему о семье и хобби.

На следующем этапе необходимо составить собственный текст по аналогии с первым, преподаватель предлагает исходную информацию о профессии и стране, причем профессии выбираются современные (блогер, дизайнер сайтов, топ-менеджер компании по производству сотовых телефонов и др.). Студенты самостоятельно составляют тексты и выступают от имени своих героев. Осознав структуру построения текста, предложенную преподавателем, студент самостоятельно готовит монологическое высказывание и вводит информацию, связанную с современной действительностью, что создает дополнительную мотивацию для обучающихся. На втором этапе выступление организуется в мини-группах по 3–4 человека, где также монолог сопровождается обсуждением.

Навыки монологического высказывания помогает развивать работа с анимационными фильмами без слов, такими как «Варежка» (реж. Р. Качанов), «Лили и снеговик» (2015 г.), «Красная черепаха» (2024). Можно предложить два способа использования фильмов на занятии по русскому языку: 1) озвучивание реплик героев фильмов; 2) составление рассказа по сюжету фильма. На предварительном этапе необходимо обсудить фильм по ранее заготовленным вопросам, раскрывающим сюжет фильма, эмоциональный настрой героев, чудо, случившееся в жизни и причины этого чуда. Здесь же определяется лексический минимум, необходимый для подготовки собственного монологического высказывания. Затем в письменной форме составляется план, выполняющий роль ориентира во время рассказа и иностранный студент по нему начинает рассказывать историю о жизни героев из фильма. Если фильм можно разбить на тематические блоки, то каждый тематический блок можно закрепить за мини-группой в составе 3–4 человек. На протяжении 7–10 минут группа составляет свой рассказ, а потом один человек из этой группы переходит в соседнюю и рассказывает свою часть, так через некоторое время история оказывается собранной и ее рассказывает тот, кто еще ни разу не воспроизводил текст вслух. Можно попросить студентов сыграть роль главных героев и от их имени передать сюжет фильма. Рассказывая историю, обучающиеся могут говорить о своем эмоциональном состоянии. Можно попросить разыграть интервью с главным героем.

Таким образом, ролевые игры способствуют созданию у иностранных студентов мотивации, обеспечивающей устойчивый интерес к продуцированию высказываний, желание выходить в коммуникативное пространство и реализовываться как самостоятельная творческая личность. Предлагаемые формы работы стимулируют учащихся на создание не отдельных предложений, а целых текстов, имеющих композиционную завершенность, обладающих способностью оказывать эмоциональное воздействие на собеседника и порождать ответные реакции со стороны слушателя.

Filippova E. V.

State Fire Academy of EMERCOM of Russia

DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SKILLS IN FOREIGN STUDENTS BASED ON ROLE-PLAYING GAMES

Abstract: The article discusses methods for developing skills in constructing a compositionally and logically complete text.

Keywords: role-playing games, monologue, text triggers, animated film.

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ОБОЗНАЧЕНИИ МЕСТА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: статья посвящена анализу наиболее частотных лексических единиц, обозначающих место во французском языке, с точки зрения их этимологии, лексической и грамматической сочетаемости и употребления при переводе.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, межкультурная коммуникация, перевод.

В процессе изучения какого-либо иностранного языка нередко приходится сталкиваться с проблемой выбора адекватного перевода для того или иного слова, которая продиктована полисемией, причем сложность могут вызвать как многозначные слова родного, так и изучаемого иностранного языка. Для перевода одного «родного» слова иногда приходится запоминать несколько иностранных, улавливать различие между ними и учитывать лексическую сочетаемость выбранных элементов для их корректного употребления.

Во французском языке наиболее частотными лексическими единицами для обозначения места являются слова *lieu*, *place* и *endroit*. Помимо этого, существуют еще *point*, *site*, *emplacement*, *position*, *localité*, *siège*, которые тоже могут переводиться как 'место'. Рассмотрим контексты употребления указанных слов.

Слово *lieu* происходит от латинского *locus* [1: 598]. Значение этого слова включает следующие интерпретации: 'место' (в пространстве, в окружающей среде); 'жилище'; 'пост'; 'момент'; 'время'; 'случай'; 'возможность'; 'положение'; 'состояние'; 'обстоятельства'; 'условия'; 'отношение'.

То есть *lieu* — это некая локация, координаты, точка в пространстве или во времени, точнее, в какой-нибудь череде, — в которых что-то происходит. Событие или процесс — вот характеристики места. Наиболее коротко сформулировать контекст, уместный для употребления данного слова, можно так: *lieu* — это то место, где...

Например:

Le lieu où j'ai passé ma jeunesse — 'Место, где я провел молодость'

Le lieu où j'ai travaillé — 'Место, где я работал'.

В приведенных примерах используется придаточное предложение обстоятельства места, содержащее слово *où* — 'где', но оно также может быть выражено посредством предлога *de*, атрибутирующим к определенному месту:

lieu de naissance — 'место рождения'

lieu de résidence — 'место жительства'

lieu de travail — 'место работы'

lieu d'accident — 'место происшествия'

lieu de rendez-vous — 'место встречи'

lieu du crime — 'место преступления'.

Помимо этого, идея события как атрибута места отражается в выражении *avoir lieu* — ‘иметь место’, ‘происходить’.

Слово «место» часто употребляется в переносном смысле, когда речь идет не только о конкретном пространстве, но и об описании общественных процессов, о череде событий, то есть о позиции — и во французском языке это тоже *lieu*:

en premier lieu — букв. «на первом месте»: ‘в первую очередь’, ‘первым делом’;

en dernier lieu — букв. «на последнем месте»: ‘в последнюю очередь’, ‘в заключение’, ‘напоследок’;

de haut lieu — букв. «из высокого места»: ‘из «верхов»’, ‘из богатых»’ (о людях, занимающих высокое положение, благородного происхождения).

Французское выражение *au lieu de* — ‘вместо’ (кого-то или чего-то), а также *au lieu de faire qch* — ‘вместо того, чтобы что-то делать/сделать’, и *au lieu que*... — ‘в то время, как’, не содержит в себе идею конкретного места в пространстве или во времени:

Je préférerais que il y aille au lieu de toi. — ‘Я бы предпочел, чтобы он пошел туда вместо тебя’.

Au lieu de faire plus, faites moins et mieux — ‘Вместо того, чтобы делать больше, делайте меньше и лучше’.

Au lieu que cette histoire l'ait calmé, il s'est fâché encore plus — ‘В то время, как эта история должна была его успокоить, он еще пуще рассердился’.

Но интересно то, что в данном значении и в данном контексте — «вместо» — слово «lieu» коррелирует с аналогичными выражениями в других языках, не только романских, но и относящимся к другим индоевропейским группам, имеющих другой корень, но тождественную модель построения, в котором слово «место» синонимично словам «черед» «раз» (как точка во времени).

Португальский выражение *em vez de*, где *em* = ‘in’, а *vez* = ‘turn/time’, а также итальянское слово *invece* (*vece* и *vez* происходят от латинского *vicis* со значением «раз», «черед», «место»). Для большей иллюстративности можно добавить еще несколько примеров из других языков: румынское выражение *în loc de*, английское слово *instead* (*in stead* = ‘в + место’), немецкое *anstatt*, датское *i stedet* ‘for’, голландское *in plaats van*, испанское *en lugar de*, бретонское *e-lec’h*, ирландское *in áit*, латышское *vietā*, литовское *vietoje*.

Если сравнить употребление слова «место» во фразах «это место, где я тебя впервые встретил» и «в кладовке много места», будет очевидно, что речь идет о совершенно разных понятиях. Для перевода в рамках первого контекста будет уместно употребление слова *lieu*, а второго — *place*.

Слово *place* образовалось от латинского слова *platēa* [1: 775], обозначавшего широкую улицу, публичное пространство, рынок, а также двор, то есть ограниченную по периметру локацию. Само оно было заимствовано из греческого, а корни его уходят в индоевропейский язык — к слову **plat*, которое было источником для таких слов современного французского языка, как *plat* (‘плоский, ровный’), *plateau* (‘поднос и плато’) и даже *платан* [4: 437–438], из-за его больших плоских листьев.

Place сохранило свое древнее значение и по-прежнему обозначает городскую площадь [4: 1445]. И в дополнении к этому за время своего существования оно

приобрело дополнительные интерпретации, которые удобно охарактеризовать формулой **place** — **это место, которое можно занять**.

В современном французском языке слово *place* используется, чтобы обозначить и размер занимаемого пространства, и само место, предназначенное для использования [4: 1445–1446], место это может быть понятие, употребленное как в прямом, так и в переносном смысле. Главное — его можно «занять»:

une place au soleil — ‘место под солнцем’

place dans la queue — ‘место в очереди’

de place en place — ‘с места на место’

mettre à sa place — ‘положить на (свое) место’

ça prend beaucoup de place — ‘это занимает много места’

prendre la place (de qqn) — ‘занять (чье-либо) место’

faire de la place — ‘освободить место’.

Место в кино, в самолете, машине, холодильнике, занятое на соревновании (1 место) или место в правлении — все эти понятия во французском языке передаются словом *place*. Встать на чье-нибудь место — тоже.

À ta place, je ne ferais pas ça. — ‘Я бы не стал этого делать на твоём месте’.

La place est libre? — ‘Это место свободно?’

Restez à vos places! — ‘Всем оставаться на своих местах!’

Помимо вышеназванных частотных единиц *lieu* и *place*, можно выделить слово *endroit*. Оно образовано слиянием предлога *en* /‘в’/ и наречия *droit* /‘прямо’/ и восходит к латинскому *in directum*, которое имело значение «прямо», «напрямик». В старофранцузском языке это слово писалось слитно: *endroit* — и одним из его значений стало: ‘точно’, ‘именно’, ‘как раз’, ‘аккурат’ [3]. *Endroit (endreit)* часто употреблялось после наречия места и времени и предлогов *auprès de* /‘рядом’, ‘возле’, *au moment où* /‘в то время/в тот момент как’. Наше слово *прямо* употребляется в сходной модели: *прямо у двери, прямо тогда*. В русском языке слово *прямо* тоже имеет значение ‘именно’, ‘как раз’, ‘аккурат’: ‘именно тогда, как раз тогда, аккуратно возле входа.

С течением времени в результате субстантивации слово *endroit*: перестало выполнять вспомогательную функцию (‘*прямо там*’, ‘*прямо тогда*’) и стало самостоятельным существительным, которое в современном французском языке, употребленное для описания места, означает некоторое пространство как часть чего-то большего, часть целого, которое обладает какими-то особыми свойствами, в значении некоего особого места. Наиболее образным и характерным переводом данного слова являются слова ‘*уголок*’, ‘*местечко*’. При этом подразумеваться может не только определенное место в пространстве, но и отрывок из книги или часть тела.

Au bon endroit au bon moment. — ‘В нужное время в нужном месте’.

Il y a quelques endroits faibles dans cette pièce de théâtre. — ‘В этой постановке есть несколько слабых мест.’

C'est le plus bel endroit de ce livre. — ‘Это лучшее место в этой книге’.

Иными словами, контекст употребления слова *endroit* удобно описать определением **это такое место, которое...**, за чем следует характеристика, конкретизация, определение, и дальше описание, чем оно особенное. Характеристика может быть выражена разными способами.

С помощью прилагательного: *C'est un bel endroit.* — ‘Это милое местечко’.

С помощью придаточного предложения: *C'est mon **endroit** favori dans cette région pour y prendre une bonne bière!* — 'Это мое любимое место в здешних краях, где можно выпить отличного пива'.

Посредством инфинитивной конструкции: *C'est le seul **endroit** pour passer.* — 'Это единственное место, которое не охраняется (букв. — 'единственное место, чтобы пройти')'.

В вопросительном элементе предложения: *A quel **endroit** a-t-il été blessé?* — 'Куда его ранили? В какое место?'

В определенном смысле семантическое поле слова *endroit* пересекается с семантическим полем слова *lieu*, но если *lieu* — это четко детерминированное понятие, это определенное место, к которому привязаны события или история, то *endroit* — это часто некая умозрительная область, но обязательно имеющая какие-то особые свойства, которые его отличают от окружающего пространства.

Подобно тому, как в русском языке мы используем слово «местечко» для обозначения городка или деревни, так и французы употребляют его в том же значении.

*C'est un petit **endroit** au bord de l'océan. Mes parents ont une maison là-bas.* — 'Это маленькое **местечко** на берегу океана, у родителей там дом'.

Изучая словарные дефиниции слов, обозначающих «место» во французском и русском языках, и контексты их употребления, мы можем наблюдать, что при использовании различных лексических единиц, разной этимологии, в предложенных примерах присутствует схожесть грамматических моделей и лексической сочетаемости как в русском, так и во французском языке, что позволяет нам проводить языковые параллели между этими языками на уровне концептов в их лингвокультурном аспекте [2: 1].

Литература

1. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. — М.: Русский язык, 1976. — 1096 с.
2. Карасик В. И. Концепт как единица лингвокультурного кода // Известия ВГПУ. — 2009. — № 10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-kak-edinita-lingvokulturnogo-koda> (дата обращения 25.01.2025).
3. Le Littré (XMLittré v2). Dictionnaire de la langue française, par É. Littré. — URL: <https://www.littré.org/> (дата обращения: 25.01.2025).
4. Le Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. — Paris: Dictionnaires LE ROBERT, 1992.
5. Le Robert. Dictionnaire étymologique du français. — Paris: Dictionnaires LE ROBERT, 1994.

Fedorova M. A.

Pushkin State Russian Language Institute

FEATURES OF THE CHOICE OF LEXICAL UNITS DENOTING A PLACE IN FRENCH

Abstract: The article is devoted to the analysis of the most frequent lexical units denoting a place in the French language in terms of their etymology, lexical and grammatical compatibility and usage in translation.

Keywords: foreign language teaching, intercultural communication.

ПРИМЕНЕНИЕ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТА В ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: в статье описан метод полного физического реагирования и его практическое применение на занятиях по русскому языку как неродному и иностранному с учащимися, не владеющими изучаемым языком. Раскрыта сущность данного метода, дана историческая справка и примеры его практического применения, раскрыты плюсы и минусы использования на уроках по РКИ.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, метод полного физического реагирования, урок физической культуры, коммуникативный метод.

Известно, что методика обучения русского языка как неродного и иностранного — это самостоятельная педагогическая дисциплина о законах и правилах обучения языку и способах овладения им, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка. Качество обучения РКИ зависит от многих факторов: контингента обучающихся, преподавательского состава, управления учебным процессом, средств обучения, объективности и надежности оценки и оценивания. Предметом обучения РКИ является оптимальная система управления учебным процессом, т. е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком. Важную роль в развитии РКИ сыграли В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин [1].

Современная методика преподавания РКИ — многоаспектная учебная дисциплина. Так, например, учебник по методике преподавания РКИ Л. Н. Чумака содержит разделы по типологическому, функционально-коммуникативному, культуроведческому описанию РКИ, раздел практической методики преподавания [4].

Характеризуя ситуацию в целом, отметим, что к настоящему времени разработаны десятки различных методик преподавания РКИ; один только перечень их в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А. Н. Щукина занимает более страницы [5].

В настоящее время наиболее эффективной формой преподавания иностранных языков в целом и русского языка как иностранного, в частности, является коммуникативный метод, который представляет собой образовательную технологию, направленную на реальное общение на изучаемом языке с целью овладения практическим навыкам говорения и слушания. Коммуникативная технология является одной из самых продуктивных и успешных форм обучения РКИ, которая погружает ученика в реальную жизненную ситуацию. Приобретение межкультурной компетенции, в свою очередь, ведет к достижению способности человека осуществлять

894 | межкультурное общение и формированию готовности воспринимать культурное и языковое многообразие [2: 1064–1065].

Хотя коммуникативное обучение РКИ считается одним из самых эффективных методов, эта технология может вызывать определенные трудности у только приступивших к изучению языка обучающихся.

Мы предлагаем для решения трудностей на начальном этапе обучения РКИ применить метод полного физического реагирования, а инструментом будет выступать урок физической культуры.

TPR (*Total Physical Response*) это метод полного физического реагирования, который характеризуется активным использованием языка жестов и действий. Лингвисты и психологи всего мира продвинулись в области изучения психологии, физиологии и речи детей. И Джеймс Ашер основывается на принципах формирования языка у детей. Джеймс Ашер выделял три основных пункта пути развития речи детей: 1) Навыки слушания предшествуют говорению. 2) Многие высказывания, обращенные к детям, заключают в себе побуждение к действиям, более 50 % формулируются в виде команд. 3) Слушание речи приводит к «готовности» говорить [6].

При реализации данного метода преподаватель представляется в роли режиссера, руководящего актерами, т. е. учащимися, как родитель, регулирующий деятельность детей в различных домашних ситуациях. При работе с обучающимися начального уровня учитель развивает процесс обучения с элементарных команд [3].

Метод TPR был разработан в 60–70-х годах XX века американским профессором Джеймсом Ашером. Ученый наблюдал, как дети осваивают родной для них язык, и заметил, что сначала дети воспринимают жесты и указания взрослых, а уже потом начинают говорить сами.

В итоге профессор пришел к выводу, что новые слова и фразы лучше всего запоминаются, если подкрепить их действиями. Метод полного физического реагирования считается одним из самых известных и эффективных методических инструментов, используемых в процессе преподавания иностранных языков на начальном этапе обучения в разных странах мира.

Проанализировав основы психологии развития, Дж. Эшер предложил гипотезу о том, что взрослый человек может легко выучить второй язык по аналогии с тем, как ребенок овладевает первым родным языком и установил, что, обращаясь к детям, взрослые используют в основном повелительное наклонение и строят свои высказывания в виде команд, на которые дети реагируют физически, пока не научились отвечать словами. Существует много инструментов TPR обучения: визуальные наглядности, догадка, выполнение физических действий, работа с картинками (карточками), рассказ историй, сопровождающийся действиями и т. д.

Урок физической культуры как инструмент в обучении РКИ также строиться на выполнении учащимися команд учителя и выполнением различных физических упражнений и действий.

Также следует отметить, что данный метод ориентируется на работу правого полушария головного мозга, которое отвечает за интуицию и подсознание, что в свою очередь оказывает позитивное воздействие на эффективность процесса освоения иностранного языка.

Учитель на уроке физической культуры в приоритете пользуется методом показа и рассказа, а студенты слушают и молча повторяют все действия за преподавателем, что как раз является основой метода полного физического реагирования. К тому же нестандартная и неформальная обстановка на уроке в спортивной форме в спортивном зале снимает напряжение и психологические барьеры. Хорошо известные из школьных уроков и доступные физические упражнения повторяют все студенты с удовольствием и интересом. Каждый учащийся стремится повторить упражнение или иное двигательное действие правильно, быстрее и лучше. При использовании урока физической культуры в методе полного физического реагирования присутствует соревновательный элемент, что очень повышает активность занимающихся и мотивирует их.

На начальном этапе на уроке РКИ с использованием метода полного физического реагирования учащиеся преимущественно слушают учителя и выполняют его команды. На уроке используются только те предметы, которые окружают учащихся в спортивном зале. Новое слово вводится исключительно через команду:

- преподаватель озвучивает команду и 2–3 раза выполняет упражнение вместе с учащимися,
- далее преподаватель озвучивает команду, и обучающиеся самостоятельно выполняют упражнение,
- преподаватель просит индивидуально каждого студента выполнить определенную команду.

На уроке физической культуры в методике преподавания РКИ возможно изучать:

- глаголы, в частности глаголы движения,
- лексику, связанную с частями тела,
- существительные и их склонения,
- выражения студенческого обихода, просьбы и обращения,
- количественные и порядковые числительные,
- лексику, связанную с движениями и перемещением в пространстве.

Для лучшего понимания будем называть наш инструмент в обучении РКИ уроком физической культуры по РКИ.

Рассмотрим предлагаемый нами метод и его эффективность на примере урока физической культуры по РКИ в институте русского языка им. А. С. Пушкина с обучающимися уровня А0–А1. Мы выбрали урок физической культуры не случайны, так как в методе полного физического реагирования, как и на уроке физической культуры с первых занятий преподаватель взаимодействует с обучающимися посредством повелительного наклонения.

На начальном этапе обучения преподаватель акцентирует внимание на глаголах и вводит их посредством повелительного наклонения.

Урок физической культуры по РКИ как и любой другой урок состоит из вводной части, основной и заключительной.

В начале каждого урока преподаватель рассчитывает учащихся по порядку и просит каждого запомнить свой номер. В течении урока преподаватель обязательно использует эти номера во время выполнения различных упражнений и игр,

896 а в дальнейшем обучающиеся начинают рассчитывать сами. Разминка начинается с беговых упражнений, где преподаватель четко и громко называет команды и демонстрирует их студентам. Например: «Бег спиной вперед», «Бег с высоким подниманием бедра», «Бег с захлестом голени назад». После беговых упражнений преподаватель дает команду «Шагом марш» и команду на восстановление дыхания: «Мах руками вверх — вдох, мах руками вниз — выдох».

Преподаватель при выполнении учащимися упражнений обязательно считает каждое упражнение до 8 раз, в дальнейшем увеличивает счет до 20, чтобы обучающиеся все воспринимали на слух, четко выполняли команды и запоминали количественные числительные. После беговой разминки преподаватель просит студентов встать в круг и проводит разминку всего тела, начиная с шеи и заканчивая ступнями. Каждое упражнение преподаватель озвучивает, показывает и ведет на 8 счетов. В этих упражнениях студенты все слушают и повторяют за учителем. Преподаватель на первых этапах данного метода не поправляет и не комментирует правильность выполнения упражнений обучающимися, дает им возможность ошибаться и учиться воспринимать незнакомую им лексику. Комментарии и замечания вводятся преподавателем по его усмотрению, исходя из готовности обучающихся воспринимать его речь.

В основной части урока мы предлагаем изучить несложную лексику для перемещения и ориентации в пространстве посредством выполнения строевых упражнений. Обучая строевым упражнениям, педагог должен применять методы объяснения, показа и метод практических упражнений (игровой и соревновательный). Чаще всего при обучении сочетается показ и объяснение, а затем упражнение выполняется всей группой одновременно. Команды: «ВПЕРЕД», «НАЗАД», «НА МЕСТЕ», «НАПРАВО», «НАЛЕВО». При перестроении из одной шеренги в две, вторые номера выполняют следующие команды: 1. «Шаг левой назад, делай — РАЗ!» 2. «Шаг правой в сторону, делай — ДВА!» 3. «Приставить левую, делай — ТРИ!» При таком обучении ученик осознает и запоминает свои действия, а значит хорошо усваивает лексику на подсознательном уровне. Преподаватель до подачи очередной команды может дать комментарии к упражнению для того, чтобы на уроке использовалось больше лексики. Для изменения длины шага и темпа движения подаются команды: «ШИРЕ ШАГ!», «КОРОЧЕ ШАГ!», «ЧАЩЕ ШАГ!», «РЕ-ЖЕ!», а также «ПОЛНЫЙ ШАГ!», «ПОЛШАГА!». Фактор многократного повторения команд и движений учителя является залогом успеха метода полного физического реагирования.

Как мы видим, строевые упражнения достаточно легко понять и повторить за преподавателем. Хорошо усваивается новая лексика. В отличие от обычного урока физической культуры, на уроке физической культуры по РКИ можно придумывать совершенно новые и разнообразные команды, чтобы они содержали новые движения и лексику для обучающихся. Сначала даются простые команды без пояснений, а через некоторое время, по усмотрению учителя, команды усложняются, добавляется больше лексики, уточнений и деталей.

В заключительной третьей части урока мы предлагаем провести игру и изучить лексику частей тела и их положение в пространстве. Ведущий в данном случае должен быть преподавателем, чтобы быстро, правильно и четко называть команды. Но в дальнейшем преподаватель может сам выбрать ведущего из студентов. Важное замечание, что перед игрой преподаватель сам говорит и повторяет все действия с обучающимися

несколько раз. Так как метод полного физического реагирования основан на многократных повторениях команд и действий. Например: налево, направо, кругом, руки на пояс, руки вверх, руки вниз, руки вперед, руки в стороны, ноги на ширине плеч, ноги вместе, закрыть левый глаз, открыть правый глаз и так далее. При этом, если преподаватель не говорит слово «группа» (слово нужно менять каждую игру) перед командой, то выполнять команду нельзя. Эта игра хорошо тренирует восприятие речи на слух и дает хорошее запоминание лексики, так как учащиеся сами демонстрируют услышанную ими речь.

На следующем этапе обучения методом полного физического реагирования (примерно 120 часов) студенты могут уже употреблять небольшое кол-во лексики. Студентам в рамках занятий РКИ с помощью урока физической культуры отводятся две главные роли — слушателя и исполнителя. Обучающиеся внимательно слушают команды преподавателя и отвечают на них действиями. Считается, что они смогут узнать и отреагировать на новые комбинации ранее изученных единиц. Кроме того, студенты могут сами придумывать новые комбинации. Преподаватель должен сам оценить момент, когда студенты будут готовы говорить — т. е. когда будет сформирована достаточная языковая база. Задача учителя выстраивать образцы, презентовать основной и отбирать дополнительный материал для учебного процесса.

Для примера в вводной части урока мы предлагаем игру «съедобное-несъедобное»: учащиеся встают в одну линию, и ведущий (по выбору преподавателя) называет слова, которые заранее подготовил преподаватель, и бросает мяч учащимся. Учащиеся ловят мяч, если предмет съедобный. Тот студент, который поймал мяч, должен назвать род существительного и употребить это существительное с глаголом «есть». Например: «Яблоко — средний род. Я ем яблоко». При затруднении преподаватель может показывать карточки с этими словами. В процессе игры преподаватель дает пояснения.

В основной части урока для построения простых фраз (речевых образцов) мы предлагаем подвижную игру: «Я играю». Обучающимся раздают карточки с названиями разных видов спорта. Учащиеся по одному берут карточку и показывают вид спорта, который на ней изображен (гимнастика, легкая атлетика, футбол, баскетбол и т. д.). Задача других учащихся угадать вид спорта и составить соответствующее предложение. Например: «Он играет в футбол». Это очень интересное игровое упражнение, так как его можно постоянно усложнять и добавлять новую лексику. Например: «Он любит играть в футбол, она умеет играть в футбол. Она занимается гимнастикой».

В этом упражнении можно изучить тему употребления глаголов с разными видами спорта: «играть во что-то» и «заниматься чем-то». В этом упражнении делается акцент, не только на усвоение новой лексики, но и на грамматические структуры.

Как мы видим на уроке физической культуры по РКИ можно не только освоить новую лексику при помощи повторения и метода показа и рассказа, но и закрепить новые темы, пройденные на аудиторных классических занятиях.

Также становится совершенно очевидно, что урок физической культуры по РКИ не только отлично подходит для изучения РКИ на начальных этапах обучения, но и хорошо подходит для повторения и закрепления новых тем на продвинутых уровнях. Важно, что преподавателю необходимо до начала урока иметь четкий план команд и действий, так как именно он задает интенсивность и порядок действий на уроке.

898 | Преподаватель должен быть физически активен весь урок, постоянно говорить и показывать. Это достаточно тяжело, вероятно, именно поэтому такой метод не получил должного развития. Но мы все же рекомендуем 1–2 раза в неделю добавлять этот урок в учебный план.

Литература

1. Костомаров В. Г., Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1990.
2. Пожидаева Е. В. Аккультурация реципиента как результат освоения иностранного языка / Е. В. Пожидаева, А. Д. Салтыкова // Горизонты современной русистики: Сборник статей Международной научной конференции, посвященной 90-летию академика В. Г. Костомарова, Москва, 30–31 января 2020 года. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 1064–1069. — EDN XCZCNI.
3. Смолвик О. В. Влияние метода физического реагирования на мотивацию учащихся // Образовательные ресурсы и технологии. — 2019. — № 4 (29). — С. 28–33.
4. Чумак Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — Мн., 2009.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — М., 2007.
6. Asher James J. Learning Another Language Through Actions. — 7th edition. — Los Gatos-California: Sky Oaks Productions, Inc., 2009.

Fomichev E. A.

Volkova E. N.

Pushkin State Russian language Institute

USING A PHYSICAL EDUCATION LESSON AS A TOOL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article describes the method of full physical response of a physical education lesson and its practical application in classes of Russian as a foreign language with students who do not speak the language being studied. The essence of this method is revealed, historical background and examples of its practical application are given, the pros and cons of using this method in RFL lessons are revealed.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, method of complete physical response, physical education lesson, communicative method.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена анализу фонетической интерференции носителей китайского языка при изучении русского. Рассматриваются основные фонетические трудности, возникающие у китайских учащихся, включая отсутствие противопоставления звонких и глухих согласных, особенности артикуляции согласных, редукцию гласных и проблемы восприятия звуков. Особое внимание уделяется сравнительному анализу фонологических систем русского и китайского языков, а также влиянию родного языка на процесс овладения произношением. В работе подчеркивается необходимость системного подхода к коррекции фонетических ошибок.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, русский язык как иностранный, китайский язык, произношение, артикуляция, фонология.

При изучении иностранного языка человек неизбежно сталкивается с определенными различиями двух языковых систем, и система изучаемого языка оказывается под влиянием родного или ранее изучаемого иностранного языка, что приводит к отклонениям от нормы и системы изучаемого языка. Взаимодействие двух или более языковых систем, ведущее к отклонениям от систем изучаемого языка обозначается термином «интерференция».

Под термином «интерференция» понимается «...воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [1: 87].

Межязыковая интерференция проявляется во всех языковых системах. Однако влияние родного языка проявляется особенно ярко на фонетическом уровне, где уже сформированная артикуляционная и перцептивная база родного языка затрудняют освоение звуковой системы изучаемого языка. Человек воспринимает и воспроизводит новые языковые структуры через призму уже сформированных языковых систем родного языка. Следствием фонетической интерференции является акцент — «совокупность произносительных ошибок или особенностей в речи человека, говорящего на иностранном языке, которые обусловлены влиянием системы его родного языка и являются результатом интерференции» [1: 13].

Большинство ученых выделяют исключительно отрицательное влияние интерференции, которое приводит к отклонениям от норм. Однако исследователи отмечают также и положительное влияние фонетической интерференции, которое происходит «в случае максимального артикуляторно-акустического сходства звуковых реализаций фонем контактирующих языков, ритмических моделей слова, правил акцентуации и т. д.» [3: 45].

Фонетическая интерференция может проявляться как на сегментном, так и на супraseгментном (просодическом) уровнях, вызывая отклонения в артикуляции звуков изучаемого языка, а также нарушения интонации, ритма и мелодики речи.

900 В данной статье рассматривается исключительно фонетическая интерференция носителей китайского языка на сегментном уровне, с акцентом на особенностях произношения отдельных звуков и их отклонении от принятых орфоэпических норм русского языка.

Говоря о причинах фонетической интерференции, следует отметить, что перцептивная база родного языка определенно влияет на восприятие звуковой системы иностранного языка. Известно, что главная причина фонетической интерференции заключается в уже сформированных слухо-произносительных навыках. Органы речи обучаемого автоматически и безошибочно воспроизводят звуки родного языка, что затрудняет освоение новых артикуляционных паттернов. Не менее важную роль играет перцептивная база — способность различать и правильно интерпретировать звуки. Поскольку восприятие звуковой системы иностранного языка формируется на основе привычных категорий родного языка, это часто приводит к искаженному восприятию и воспроизведению новых фонем. Таки образом, интерференция замедляет не только постановку артикуляции звуков изучаемого языка, но также вызывает значительные трудности при восприятии речи на слух.

Реформатский А. А. описывал две тенденции осмысления произношения изучаемого языка. Во-первых, это смешение различных фонем, которое характерно для учащихся, чей фонемный репертуар родного языка уже, чем в изучаемом языке. В результате они воспринимают разные фонемы как один и тот же звук. Например, носители арабского языка часто смешивают фонемы [o] и [y], а носители китайского языка — [п] и [б], [г] и [к]. Во-вторых, трудности могут возникать и у носителей языков с более широким фонемным репертуаром, когда они различают оттенки звуков, не имеющих смыслоразличительной функции в изучаемом языке. Так, носители французского языка различают несколько вариантов звука [e], несмотря на то, что в русском языке эти оттенки не несут смыслоразличительной функции [5: 147].

Выделяют два основных типа ошибок в реализации звуков изучаемого языка:

1. Ошибки сенсорного типа. Они возникают, когда учащийся не воспринимает различия между звуками родного и изучаемого языков из-за особенностей слухового восприятия. Поскольку учащиеся уже имеют сформированную перцептивную базу родного языка, услышать разницу между звуками родного языка и изучаемого чаще всего бывает очень трудно.

2. Ошибки моторного типа. Они возникают, когда учащийся слышит и осознает разницу между звуками, но не может правильно их произнести из-за артикуляции, сформированных родным языком [6: 8].

Особенности восприятия с точки зрения звукового состава одного и того же звучания носителями разных языков отмечает и Л. В. Бондарко: «корейцы не заметят отличия *р* от *л*, арабы *о* от *у*; французы в словах *вес* и *весь* оценят как разные звуки гласные, а не конечные согласные; носители очень многих языков не смогут услышать разницы между *налет* и *нальет*» [2: 7].

Коррекция слухо-произносительных навыков — это длительный и поэтапный процесс, требующий системного подхода. Взрослые учащиеся не могут освоить правильное произношение исключительно через подражание, поэтому необходимо осознанное формирование фонетических навыков. Для этого как преподаватель, так

и обучающиеся должны обладать базовыми знаниями о фонологической системе изучаемого языка. Важную роль играет учет фонологической системы родного языка учащихся, поскольку на ее основе формируются восприятие и артикуляция новых звуков. На начальном этапе обучения преподавателю следует провести сравнительный анализ фонологических систем родного и изучаемого языков, что позволит выявить потенциальные трудности и выстроить эффективную стратегию коррекции еще на этапе вводно-фонетического курса.

На протяжении многих лет сохраняется большой интерес носителей китайского языка к изучению русского языка. В связи с укреплением культурных и экономических связей между Россией и Китаем, расширением образовательных программ, а также увеличением числа студентов, приезжающих в Россию для обучения, вопрос об обучении китайских студентов становится все актуальным. Однако процесс освоения русского языка для китайских учащихся сопровождается рядом трудностей, особенно на фонетическом уровне, обусловленных значительными различиями в звуковых системах обоих языков. Именно поэтому исследование фонетической интерференции становится актуальной задачей, позволяющей выявить основные проблемные зоны и предложить эффективные методы их преодоления.

Прежде всего, необходимо определить ключевые различия между фонологическими системами русского и китайского языков. Как уже отмечалось, их фонетические системы существенно различаются. Звуковой состав китайского языка отличается от русского как качественно, так и количественно, что накладывает определенные трудности на процесс освоения русского произношения носителями китайского языка.

Кроме того, артикуляционная база китайского языка обладает двумя физиологическими особенностями, которые определяют ее специфику и значительно усложняют освоение русской фонетики. Во-первых, фонационное дыхание в китайском языке значительно интенсивнее, чем в русском. Во-вторых, артикуляция китайских фонем требует большей напряженности органов речи по сравнению с более расслабленным произношением в русском языке [4: 84].

При сравнительном анализе гласных звуков следует учитывать разницу в их количестве и качестве в русском и китайском языках. В русском языке представлено шесть основных гласных фонем (а, о, у, э, ы, и), тогда как в китайском языке их десять, включая монофтонги, дифтонги и трифтонги, которые отсутствуют в русском.

Значительное отличие заключается в наличии в китайском языке губно-переднего гласного верхнего подъема [y] и негубного гласного заднего ряда среднего подъема [ɤ], не имеющих аналогов в русской фонетической системе [4: 30]. Кроме того, китайские гласные демонстрируют меньшую степень редукции в безударных позициях по сравнению с русскими. В русском языке редукция гласных — одна из ключевых особенностей фонетической системы.

Наиболее заметные различия проявляются в консонантной системе. Особую сложность для носителей китайского языка представляет фонологический параметр «глухость — звонкость». Китайский язык не различает звонкость и глухость так, как русский. Вместо этого существует противопоставление по наличию или отсутствию придыхания. Таким образом, в китайском языке пары взрывных согласных (например, [b] и [p], [d] и [t], [g] и [k]) различаются не по звонкости или глухости,

902 а по наличию или отсутствию придыхания. Придыхательные согласные [p'], [t'], [k'] произносятся с сильным выдохом, в отличие от непридыхательных [b], [d], [g], произносимых без придыхания, которые звучат без этого дополнительного потока воздуха. В китайском языке при произнесении придыхательных согласных [p'], [t'], [k'] сначала создается преграда, затем следует мощный выдох, а вибрация голосовых связок начинается с задержкой. В результате носители китайского языка не различают на слух русские пары [б] — [п], [д] — [т], [г] — [к] и часто заменяют звонкие согласные их глухими аналогами или произносят их с дополнительным придыханием, что искажает звучание русской речи [4] [6: 30].

Наибольшую сложность для носителей китайского языка представляет русский дрожащий [р], так как в китайском языке он отсутствует. Вместо звука [р] китайские учащиеся произносят звук [л], который наиболее близко к китайскому звуку [l].

Преодолеть интерференцию особенно сложно, если в родном языке есть звуки, схожие со звуками изучаемого языка. Так, звук [г] образуется путем смычки задней части спинки языка с передней частью мягкого неба. В сравнении с русским китайский согласный [g] является более задним, т. е. место смычки сдвинуто несколько назад [6: 39].

Кроме того, русский согласный звук [ч'] представляет сложность для носителей китайского языка, поскольку его аналог [ch] в китайском языке существенно отличается как по месту, так и по способу образования. В русском [ч'] кончик языка опущен, и смычка формируется передней частью спинки языка, тогда как при произнесении китайского [ch] кончик языка поднят к альвеолам. Также, китайский [ch] является придыхательным, тогда как русский [ч'] произносится без придыхания и отличается мягкостью. В китайском же языке этот звук всегда твердый. Различие в способе образования и акустических характеристиках приводит к фонетической интерференции. Твердое произношение носителей китайского языка русского согласного [ч'] оказывает влияние на произношение последующих звуков, например, на артикуляцию гласного, как в слове *человек* [*ЧЭлов'эк*].

Также заднеязычный китайский звук [h] схож по звучанию с русским звуком [х], но китайский звук имеет более заднюю артикуляцию. Кроме того, при произнесении китайского согласного щель образуется сближением задней части спинки языка и мягкого неба [6: 42].

Носители китайского языка также испытывают значительные трудности при освоении шипящего [ш]. Китайский звук [ʃ] (sh) похож на русский [ш], но отличается артикуляцией: китайский [ʃ] (sh) звук произносится с загнутым назад языком (ретрофлексный).

Артикуляция согласного звука [с] в китайском языке отличается от артикуляции русского звука [с]. В русском языке при произнесении [с] кончик языка упирается в нижние зубы, а его края прижаты к боковым зубам, образуя щель между передней частью языка и твердым небом, через которую с шумом проходит воздух. В китайском же языке при артикуляции [s] кончик языка прижимается к альвеолам, что делает этот звук более похожим на русский [ц]. Это, в свою очередь, приводит к отклонениям и в произношении [ц]: носители китайского языка часто удлиняют его, превращая в сочетание [тс], что приводит к ошибкам, например, *цифра* — [тсифра], *цена* — [стэна] [6: 45].

Корреляция согласных по твердости-мягкости представляет большую сложность не только для носителей китайского языка, но и для представителей многих других языков, поскольку такая корреляция отсутствует в большинстве языков. На начальном этапе особую сложность вызывает произнесение звуков [н] и [н'], так как китайский [н] артикуляционно отличается как от мягкого, так и от твердого. В русском языке мягком [н'] кончик языка опущен к нижним зубам, передняя часть спинки языка прижата к альвеолам и верхним зубам, а средняя часть поднята к небу, что создает смягчение. Твердый [н] отличается тем, что его средняя часть остается опущенной, обеспечивая твердость звука. В китайском [н] кончик языка, напротив, поднят к альвеолам, а средняя часть спинки лежит плоско, что делает его артикуляцию отличной от русских вариантов [н] [4: 85].

Таким образом, возникновение фонетической интерференции у носителей китайского языка при освоении русского произношения обусловлено значительными различиями в фонологических системах обоих языков. Основные трудности связаны с отсутствием в китайском языке оппозиции по звонкости-глухости, особенностями артикуляции согласных (придыхательные и непридыхательные), а также различиями в редукации гласных. Кроме того, сформированные слухо-произносительные навыки и перцептивная база родного языка часто препятствуют правильному восприятию и воспроизведению русских звуков.

Коррекция фонетической интерференции требует системного подхода, включающего сравнительный анализ фонологических систем, осознанное формирование слухо-произносительных навыков и использование эффективных методик обучения. Преподавателю важно учитывать не только особенности русской фонетики, но и фонологическую систему родного языка учащихся, что позволит предсказать потенциальные трудности и разработать стратегии их преодоления.

Отметим в заключение, что исследование фонетической интерференции не только позволяет выявить основные проблемные зоны, но и способствует разработке эффективных методов преподавания русского языка носителям китайского языка, что особенно актуально в условиях растущего интереса к изучению русского языка в Китае.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А. Интерференция звуковой системы: монография. — Л.: ЛГУ, 1987. — 280 с.
3. Любимова Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия): дис. ... д-ра филос. наук. — СПб., 1991. — 375 с.
4. Панов Р. С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев // Вестник Челябинского государственного университета. — 2009. — № 22. — Филология. Искусствоведение. — С. 83–86.
5. Реформатский А. А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. — 1960. — № 2. — С. 145–159.
6. Спешнев Н. А. Фонетика китайского языка. — Л.: Ленинградский университет, 1980. — 160 с.

PHONETIC INTERFERENCE IN THE SPEECH OF CHINESE SPEAKERS

Abstract: The article analyzes phonetic interference in Chinese native speakers learning Russian. It examines the main phonetic challenges Chinese learners face, including the absence of voiced-voiceless consonant opposition, articulation features, vowel reduction, and difficulties in sound perception. Special attention is given to the comparative analysis of the phonological systems of Russian and Chinese and the influence of the native language on pronunciation acquisition. The study highlights the necessity of a systematic approach to correcting phonetic errors.

Keywords: phonetic interference, Russian as a foreign language, Chinese language, pronunciation, articulation, phonology.

ОПЫТ РАСПРОСТРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА РУССКО-ПЕРСИДСКИМИ ШКОЛАМИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА В ИРАНЕ

Аннотация: статья рассматривает особенности функционирования иностранных школ в Иране. Подчеркивается роль русско-персидских школ в распространении русского языка как одного из сложных и богатых языков мира.

Ключевые слова: Россия, Иран, русский язык, русские школы, сотрудничество, образование.

Ключевым элементом успешной адаптации в мире считается образование. Качественное образование позволяет человеку развиваться и раскрывать свой потенциал, улучшить качество жизни. Люди получают доступ к новым идеям, культуре, могут преодолевать культурные, социальные и экономические барьеры.

Российская система образования сохраняет высокие результаты, входя в десятку лидеров. В последнее время все больше иностранцев из разных стран приезжают в Россию получать высшее образование. По данным министерства науки и высшего образования в российских вузах обучается свыше 350000 иностранных студентов. Каждый год их количество увеличивается. Предоставляя возможность другим государствам, другим народам получать образование в своей стране, принимая у себя, оказывая помощь на месте, косвенным образом происходит влияние на формирование сознания другой нации. Образование предоставлять можно не только в своей стране, но и в странах, желающих принимать его.

По мнению М. Ю. Суркова «иностранные учебные заведения, расположенные на территории страны, являясь моделью для подражания, гораздо доступнее для местного населения» [2: 16].

Нужно отметить, что в Иране, в XIX в. современное образование было представлено иностранными учебными заведениями из-за неразвитой системы начального и среднего образования. В Иране действовали независимые от государства начальные школы (мактабы), религиозные семинарии (медресе), а государство не развивало систему начального и среднего образования. В школах изучались Коран, ислам, фарси и арабский. В 1907 г. Министерство просвещения, а в 1911 г. меджлисом был принят Основной закон об образовании, запрещающий всем желающим открывать школы. Таким образом, была заложена база государственного регулирования образовательной сферы. И число учащихся с каждым годом становилось больше. Например, в 1925 г. в начальных и средних школах число учащихся дошло до 109 тыс., а в 1941 г. число учащихся дошло до 400 тыс. Поскольку в 1920-х гг. единая национальная система

906 | образования начинала формироваться, современные учебные заведения, основанные иностранцами, продолжали действовать. В Иране, в 1929 г. было около 50 иностранных школ: 25 американских (American College, основанный в 1873 г.; первая современного типа женская школа — Iran Bethel School for Girls) от 4 до 11 (по разным данным) русско-персидских, остальные — французские.

В начале XX века в связи с тесными отношениями между соседними государствами в Иране в городе Табризе как в одном из важных центров культурно-экономического обмена появилась первая Миссионерская школа по изучению русского языка, а также первый институт русского языка. Эти учреждения появились по инициативе царского правительства и при поддержке российского консульства в Табризе. В то время России было необходимо в таких стратегических областях, как Табриз, путем обучения языку усилить свое политическое влияние в Иране. Иранские студенты и местные жители, дети русских эмигрантов, люди других национальностей, проявившие интерес к русскому языку, русской культуре и науке посещали занятия в школе. В учебных заведениях изучали русский язык с упором на деловые, дипломатические и даже военные потребности и постепенно смогли привлечь студентов и людей, заинтересованных языком.

Нужно отметить, что в школе основное внимание уделялось развитию разговорных навыков учащихся, чтению и прослушиванию небольших деловых текстов, дипломатических документов. Вероятно, в институте придерживались традиционного и классического метода обучения, а обучение поддерживалось посредством запоминания и повторения, чтения и перевода. Чтобы изучающие могли приобретать базовые навыки, занятия были разработаны лично с использованием простых историй или диалогов для начинающих, обучали навыкам письма и чтения, особенно для тех, кто хотел работать в сфере бизнеса или дипломатии.

Таким образом, преподавание русскому языку в Табризе было сочетанием традиционных методов обучения языку, ориентированное на беседу и деловые навыки, знакомство с русской культурой и историей. Эти методы были специально разработаны для обучения учащихся, которым необходимо было овладеть русским языком для торговых и дипломатических отношений.

Русский язык, в то время был очень важен как международный язык для общения с Россией и Кавказскими регионами. Преподавательский состав был в основном из России, и большинство учителей были носителями языка, опытными преподавателями, обеспечивающими качество преподавания русского языка и передачу русской культуры студентам из Ирана. Разумеется, в этих школах, помимо русских учителей преподавали и иранские преподаватели, получившие образование в России, или овладевшие русским языком по коммерческим и политическим соображениям. В качестве культурно-лингвистического связывающего звена между русскими учителями и иранскими студентами было важно присутствие иранских преподавателей. Выпускниками Первого института русского языка в Табризе были в основном бизнесмены, дипломаты, государственные чиновники и люди, интересующиеся отношениями Ирана с Россией, и те, кто должны были быть знакомы с русским языком для деловой, дипломатической или культурной деятельности.

В связи с тесными отношениями России и Ирана, свободное владение русским языком и в то время было жизненно важным навыком для многих людей. Табриз

в то время был одним из основных центров торговли в Иране и России, и, естественно, многим купцам, торговцам нужно было овладеть русским языком, чтобы вести свои сделки и торговые отношения с русскими. Но в составе выпускников были и дипломаты, и государственные чиновники, которым нужен был русский язык для выполнения своих дипломатических обязанностей или государственных услуг, связанных с Россией.

Нужно отметить, что первая школа и институт проложили путь к тому, что иранский народ ознакомился с русским языком и культурой. Школа сыграла важную роль в распространении русского языка в Иране, открыв новые горизонты для взаимодействия между двумя соседними странами, и двумя культурами. Выпускники же института сыграли роль в содействии иранско-российских отношений и помогли наладить эффективное общение в качестве переводчиков, бизнес-консультантов и дипломатов. После окончания учебы многие из выпускников преподавали русский язык или участвовали в культурных и коммерческих проектах, помогая передавать знания будущим поколениям.

Известный педагог Э. Г. Азимов пишет, что «русский язык — язык русской нации, средство межнационального общения народов России» [1: 298]. Русский язык помогал на протяжении многих веков сохранять и поддерживать уровень знаний, получать образование и соответствовать современным стандартам, и остается одним из мировых языков. Несмотря на существенные различия между русским и персидским языками, многие с интересом изучают один из трудных языков мира. Удивительным образом знание грамматики, норм русского языка помогают развивать мышление, логику, а уверенное владение русским языком открывает широкие возможности для будущих специалистов.

Литература

1. Азимов Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. — М.: Русский язык, 2018—298 с.
2. Сурков М. А. Экспорт советского образования: русско-персидские школы в Иране в 1920-е гг. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2022. — 16 с.

Khaleeva O. N.

Pushkin State Russian Language Institute

Ghorbanalinia Niloufar

Pushkin State Russian Language Institute

THE EXPERIENCE OF THE SPREAD OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY RUSSIAN-PERSIAN SCHOOLS AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY IN IRAN

Abstract: The article examines the features of the functioning of foreign schools in Iran. It emphasizes the role of Russian-Persian schools in the spread of the Russian language as one of the most complex and rich languages of the world.

Keywords: Russia, Iran, Russian language, Russian schools, cooperation, education.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Аннотация: в данной статье говорится о теоретических основах лингвокультурологии и ее прикладного аспекта, о разработанных основах лингвокультурологической теории слова, которая представляет собой теоретическую модель описания когнитивной и коммуникативной деятельности языковой личности.

Ключевые слова: лексика, словарный состав, общение, ярус языка, отражение, изменения.

Учебная практика преподавания русского языка как иностранного, подвергающаяся изменениям с точки зрения содержания учебного материала и новых подходов, направленных к достижению коммуникативно- культурологической компетенции иностранных обучающихся, требует, чтобы лингвокультуремы стали неотъемлемой составной частью учебников РКИ и коммуникации на уроках русского языка. Чтобы правильно понять собеседника в диалоге- представителя иной (русской) культуры, необходимо знать явления, сформировавшие русскую культуру.

Каждый естественный язык — продукт исторического развития, и одно из важнейших свойств языка состоит в том, что он находится в непрерывном движении и развитии. Без которого он неизбежно оторвался бы от жизни народа, носителя этого языка, и не смог бы выполнять свою основную общественную функцию — коммуникативную. «Народ отражает себя в языке своем, — писал И. И. Срезневский. — Народ действует, его деятельностью управляет ум, ум и деятельность народа отражается в языке его. Деятельность есть движение; ряд движений есть ряд изменений; изменения, происходящие в уме и деятельности народа, также отражаются в языке. Таким образом, изменяются народы, изменяются и языки их» [5: 17].

В любой момент развития культуры язык полностью и адекватно отражает ее, иными словами, развитие общества во многом определяет прогресс в языке. Будучи культурным явлением, язык проявляется прежде всего на уровне лексики. Лексика, словарный состав, на долю которого приходится основная нагрузка в процессе общения, считается участком, наиболее подверженным изменениям. «Жизнь лексики сложна и многообразна и по сравнению с другими ярусами языка ярко двупланна. С одной стороны, ее основное назначение как первоэлемента общения — отражение действительности, т. е. всего многообразия мира и отношений, в которых живет общество. С другой стороны, в достаточно развитом языке способы отражения действительности предрешиены наличием и возможностями средств: лексико-семантических, синтаксических, стилистических, синонимических, словообразовательных и т. д. — и их внутренними отношениями. Лексическое значение слова- основное средство отражения действительности» [4: 47].

Являясь так или иначе элементом языковой системы, слово вместе с тем не теряет своей особенности, испытывая на себе непосредственное действие «внешних» сил

и отражая эволюцию определенных понятий, их историческую связь и преемственность, их зависимость от соответствующих социальных условий, реалий материальной и духовной жизни общества и отдельных групп. Обычно словарный состав рассматривают как «совокупность или сумму всех слов данного языка и вместе с тем, как определенный ряд отдельных элементов, не составляющих, строго говоря, органического целого» [Сорокин, 1965, 22].

Изучение лексики в культурно-историческом аспекте, предполагающее выявление связей между конкретным словом и этнографическими, историческими, экономическими реалиями, философскими и религиозными понятиями, эстетическими взглядами, этикой эпохи в целом, очень важно и необходимо, поскольку решение этой задачи дает точное представление об общественном и личностном сознании народа в ту или иную эпоху, об особенностях его духовной и материальной культуры, помогает изучить его менталитет.

Основная задача преподавания русского языка как иностранного — это обучение русскому языку как реальному и полноценному средству общения в разных формах: как в письменной, так и в устной. Решение этой прикладной задачи возможно лишь на фундаментальной, теоретической базе, на основе которой возможно решение практической задачи — научить иностранного обучающегося общаться в сфере науки, бизнеса, торговли, политики и т. д. Научить иностранного обучающегося общаться — устно и письменно, производить, а не только понимать речь — задача сложная, так как эффективность общения зависит от знания языка, условий и культуры общения, глубоких фоновых знаний.

В настоящее время в качестве цели обучения выдвигается не только коммуникативная, но и социальная, межкультурная компетенции. Речь идет о расширении целей обучения, включающих в себя знакомство с культурой данной страны в широком смысле слова. Школа должна стать символом радости от творческой деятельности и посредством языка и познания других культур.

Одним из эффективных языковых средств, помогающих более глубоко понимать не только закономерности в развитии любого народа, но и менталитет, являются лингвокультуры, выраженные пословицами и поговорками. Проблема в том, что для иностранцев это, как правило, малознакомые языковые единицы. Поэтому необходимо над ними работать в учебном процессе. При помощи лингвокультурем можно очень эффективно работать над грамматикой, правильным произношением, углублять знания о культуре русского народа. Методов, приемов и подходов в преподавании русского языка как иностранного с помощью лингвокультурем много. Их можно считать универсальным средством для обучения русскому языку и культуре, средством для обучения русскому языку и культуре, средством аккультурации иностранных обучающихся и их положительного отношения не только к изучаемому (русскому) языку, но и к его носителям, русским людям.

Необходимой предпосылкой эффективности работы является непринужденное употребление лингвокультурем в речи преподавателя-русиста. Должно быть ясно, какой дидактической цели преподаватель хочет на занятии добиться. Темп речи, ритм, разучивание графем, автоматизация орфографических навыков — все это можно разучивать посредством лингвокультурем, но для разучивания определенных фонетических явлений преподавателю необходимо отыскивать подходящие и примеры.

910 | Для формирования культурологической компетенции иностранных учащихся их отбор должен быть точно целенаправленным.

Фонетические упражнения, в которых для разучивания и укрепления отдельных фонетических явлений применяются лингвокультураны, ставят перед собой следующие конкретные цели: разучивание ритма и темпа речи, разучивание графем, автоматизация орфографических навыков.

Закключение: научно-методологическое осмысление прикладного аспекта лингвокультураны призвано теоретически обосновать и практически усовершенствовать ту важную область управления языковым учебным процессом, в которой учебный материал теснейшим образом соприкасается с познавательно-обучающими задачами.

Литература

1. Аврорин В. А. К проблеме взаимоотношения между языком и культурой // Развитие языков и культур народов СССР в их взаимосвязи и взаимодействии. — Уфа, 1976. — С. 14–22.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979.
3. Воробьев В. В. Лингвокультуранология (теория и методы): монография. — М.: РУДН, 1997. — 331 с.
4. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи: учеб. пособие для вузов. — М.: Высшая школа, 1974. — 352 с.
5. Срезневский. Мысли об истории русского языка. — М.: Учпедгиз, 1959. — 139 с.

Khamidova G. Y.

Bukhara regional center of pedagogical skill

LINGUOCULTUROLOGY AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: This article refers to the theoretical foundations of linguoculturology and its applied aspect, about the developed foundations of the linguoculturological theory of the word, which represents the theoretical model of the description of the cognitive and communicative activity of the linguistic personality.

Keywords: Vocabulary, vocabulary, communication, tier of the language, reflection, change.

ВЫРАЖЕНИЕ СОВМЕСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И КИТАЯ В УСТНЫХ ЖАНРАХ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТАХ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Аннотация: статья посвящена иллюстрации текстовых сообщений жанров устного дипломатического дискурса, в которых выражается совместность взаимодействия России и Китая. Совместность рассматривается в аспекте трех базовых целевых установок субъектов взаимодействия (информирование о сотрудничестве, поддержание дружеского контакта, достижение соглашения). В статье иллюстрируются фрагменты текстов жанров пресс-конференции, комментирования для СМИ, дружеского поздравления и переговоров. Подбор средств языка подчинен задаче моделирования положительного образа коммуниканта, доверительно-дружеского отношения к нему, готовности к поддержанию открытого диалогического взаимодействия с ним.

Ключевые слова: дипломатический дискурс, выражение совместности, средства языковой системы, тексты сети Интернет.

Интерес к проблеме совместности представляющих в СМИ тему российско-китайских отношений обусловлен совокупностью факторов.

Во-первых, совместность как феномен современной коммуникативной действительности входит в парадигму проблемной области построения эффективного и оптимального взаимодействия между людьми, культурами и государствами.

Во-вторых, на этапе современного социально-экономического и геополитического развития России и Китая в рамках концепции «Один пояс — один путь» актуализируется поиск способов, методов, направлений и форм интеграции государств, построения моделей эффективного и оптимального коммуникативного взаимодействия, которое призвано создать образ сторон в приемлемом для них ключе. Позиционирование сотрудничества через СМИ отвечает запросам государств, стремящихся к налаживанию добрососедских отношений. Отбор единиц языковой системы позволяет реализовать представленную задачу.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проиллюстрировать некоторые языковые средства в текстовых сообщениях устных жанров дипломатического дискурса, с помощью которых выражается совместность взаимодействия России и Китая.

Материалом исследования являются тексты СМИ на русском языке, представленные в сети Интернет.

Понятие совместность было введено в лингвистику в 1984 году в научных работах И. К. Пудаловой. Оно квалифицировалось исследователем в качестве «языковой универсалии, которая имеет систематическое грамматическое выражение во многих языках мира» [6: 46]. Данная идея легла в основу дальнейших исследований в российской и зарубежной науках.

Так А. В. Бондарко ввел понятие «функционально-семантического поля совместности». Основанием его выделения является «семантический категориальный признак совместного действия, который формируется различными средствами выражения: морфологическими, синтаксическими, лексическими, комбинированными, объединяет эти разнородные языковые средства и обуславливает их взаимодействие» [1: 23]. А. В. Бондарко выделяется ядро и периферия функционально-семантического поля совместности, образуемого разными уровнями единиц языковой системы (морфологическим, синтаксическим и лексическим).

Апробация идеи А. В. Бондарко реализовалась на разноязыковом текстовом материале в трудах Е. Е. Рыбниковой (1999), С. Г. Кокла (2004), А. В. Кожокиной и В. Г. Силантьевой (2019).

А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев конкретизируют понятие совместности в структуре словосочетания «совместное действие» как «части одного общего дела» [2: 450].

Тексты СМИ в сети Интернет отличаются таким свойством, как поликодовость, основанном на «взаимодействии средств из вербальной и невербальной семиотических систем» [7: 603]. В настоящем исследовании обратимся к вербальным средствам выражения совместности взаимодействия России и Китая, которая позиционируется в российских массмедиа.

В «дискурсе массмедиа выделяются два основных типа коммуникативных стратегий (кооперативные и некооперативные)» [5]. Совместность взаимодействия подчинена кооперативной стратегии, что определяет отбор языковых средств и ситуаций ее выражения.

Ситуации взаимодействия лидеров стран отличает особый характер целей построения публичного дипломатического дискурса, подробно рассмотренных О. В. Ковальчук. Среди них выделяются «анализ геополитической обстановки в мире, определение целей международной политики, самопрезентация и поддержание положительного имиджа государства, демонстрация приверженности общечеловеческим и национальным ценностям и др.» [3: 133]. Они реализуются в определенных жанровых формах, которые отличаются кооперационным характером.

По мнению Т. Н. Кравец, глобальной целью дипломатической коммуникации является защита национальных интересов на международной арене, осуществлению которой способствуют такие подцели, как установление и поддержание постоянных контактов между странами; совместное обсуждение и совместное решение спорных проблем путем принятия договоренностей (достижение соглашения); осуществление регуляции и контроля действий других государств» [4].

Проиллюстрируем устные жанры, в которых позиционируется совместность взаимодействия России и Китая, опираясь на работу Т. Н. Кравец.

Информирование реализуется в жанрах пресс-конференции, интервью, брифинге, комментировании для СМИ.

В жанрах пресс-конференции либо интервью совместность взаимодействия передается как информирование о сотрудничестве. Для его выражения используются грамматическая форма второго лица множественного числа личного местоимения, притяжательное местоимение, а также союз «и», объединяющий актантов ситуации. Выбор авторами высказываний данных средств обусловлен, на наш взгляд, ситуативной необходимостью лаконично продемонстрировать характер отношений субъектов политического дискурса в отведенное форматом пресс-конференции время. Например, В «RG RU» представлено следующее высказывание президента РФ на пресс-конференции, анонсирующее

итоги встречи в Казанском Кремле с председателем КНР Си Цзиньпином: «**Мы** можем с полной уверенностью утверждать, что они стали образцом того, как в современном мире должны строиться отношения между государствами. **Наши** многоплановое сотрудничество носит равноправный, взаимовыгодный, абсолютно неконъюнктурный характер», — заявил Путин. Он также добавил, что **Россия и Китай** успешно реализуют совместные проекты в энергетике, промышленности, высоких технологиях, транспорте, сельском хозяйстве и в других областях» [9].

В данном текстовом сообщении использование формы личного и притяжательно-го местоимения выступает средством сближения представителей разных государств.

В жанре комментирования для СМИ средством выражения совместности выступают глаголы, выражающие взаимонаправленное действие участников политической коммуникации. Смотрите пример текста сайта «РИА НОВОСТИ»: «**Председатель Си Цзиньпин приурочил свой очередной визит в Москву к торжественным мероприятиям в честь победы в Великой Отечественной войне 9 мая. А президент Путин посетит Китай в привязке к 80-й годовщине победы над японским милитаризмом и окончания Второй мировой войны в конце августа-начале сентября**», — сказал Лавров на правительственном часе в Госдуме» [12].

Глаголы «приурочить визит» и «посетить» выступают стилистическими синонимами, посредством которых маркируется согласие глав государств совершить идентичное ритуально и этикетно обусловленные действие относительно друг друга, что говорит о неконфликтности целевых установок участников политической коммуникации.

Цель поддержание контакта представлена в таких жанрах, как приветствие, поздравление, благодарность, тост, которые Т. Н. Кравец называет этикетными.

Позиционирование совместности реализуется в жанре дружественного поздравления, выражающем доверительные отношения и выражающем готовность к сотрудничеству. Маркером дружественного взаимодействия выступает форма обращения с лексемой «друг». Смотрите пример текста поздравления: «**Дорогой друг, примите самые теплые поздравления по случаю 75-летия образования Китайской народной республики...**» [10]. Форма обращения «дорогой друг» служит для пользователя Интернет-новостей средством демонстрации долголетнего и доверительного сотрудничества глав государств в разных сферах.

Совместность в этикетных поздравительных жанрах может выражаться посредством глаголов с реципрокальной семантикой, посредством которых передается взаимное направление действий. Данные средства используются для позиционирования кооперативного характера взаимодействия коммуникантов. Соответственно, совместность выступает показателем готовности государств к реализации взаимных ответных действий: «**Председатель Китайской Народной Республики Си Цзиньпин и президент России Владимир Путин обменялись поздравлениями с Новым годом. Об этом сообщило Центральное телевидение Китая. «От имени китайского правительства и народа Си Цзиньпин передал свои искренние поздравления и наилучшие пожелания президенту Путину и российскому народу», — говорится в сообщении телеканала. Путин, в свою очередь, пожелал «дружественному китайскому народу счастья и благополучия», сообщило Центральное телевидение Китая»** [13].

Среди устных жанров, выражающих цель достижения соглашения, выделяют беседу, переговоры, консультации, телефонный разговор. В этих жанровых формах взаимодействия активизируются разные каналы восприятия собеседника, поэтому данные ситуации характеризуются наибольшим воздействующим эффектом.

Для достижения соглашения в дипломатическом дискурсе может использоваться иллюстрацией прецедентных фактов, раскрывающих необходимость совместного взаимодействия государств. Например, в речи Владимира Путина на переговорах в формате видеоконференции представлено перечисление политических терминов, фактов исторического прошлого, также для воздействия на собеседника в высказывание включены прилагательные со значением оценки события войны, имя существительное «единомышленники». Например: *«Господин Председатель, в нынешнем году мы готовимся достойно отметить 80-летие Великой Победы. Память о ней священна для народов наших стран, которые вели кровопролитную борьбу против агрессоров и ценой неисчислимых жертв одолели врага. Нельзя позволить идеологии фашизма, нацизма и милитаризма вновь поднять голову. Важно совместно с другими нашими единомышленниками бережно хранить и отстаивать историческую правду»* [8]. В данном высказывании семантизируется идея совместной борьбы Китая и России с врагом и агрессором (по сути, против третьих сторон).

Известно, что результатом дипломатических переговоров глав государств является подписание документов, соглашений, проектов и т. д. В жанре дипломатических переговоров значение совместности также может презентоваться в названиях документов, которые озвучиваются сторонами по итогу встречи. Например, *«...в рамках государственного визита Си Цзиньпина в Россию подписан пакет документов, в частности Совместное заявление об углублении отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху, и Совместное заявление о плане развития ключевых направлений российско-китайского экономического сотрудничества до 2030 года»* [11].

Таким образом, совместность, которая позиционируется в устных жанрах дипломатической коммуникации, связана с тремя базовыми целевыми установками субъектов взаимодействия (информирование о сотрудничестве, поддержание дружеского контакта, достижение соглашения). Подбор средств языка в российских массмедиа, которые иллюстрируют пользователю интернет-новостей кооперативный характер жанровых форм общения глав государств, подчинен задаче моделирования положительного образа коммуниканта, доверительно-дружеского отношения к нему, готовности к поддержанию открытого взаимодействия с ним, акцентирования внимания на фактах, сближающих субъектов дипломатического дискурса.

Однако не стоит упускать из внимания креолизованный и поликодовый характер медийных текстов в сети Интернет, что открывает перспективу изучения не только языковых, но и невербальных (текстовых) средств выражения совместности взаимодействия России и Китая.

Литература

1. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. — Л.: Наука, 1987. — 347 с.
2. Зализняк А. А. Шмелев А. Д. О том, чего нельзя сделать вместе / Е. В. Рахилина, Я. Г. Тестелец (ред.) // Типология и теория языка: От описания к объяснению. К 60-летию А. Е. Кибрика. — М., 1999.
3. Ковальчук О. В. Коммуникативные стратегии и тактики публичного дипломатического дискурса // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». — М., 2020. — С. 132–137.

4. Кравец Т. Н. Дискурсивные особенности современной дипломатической коммуникации. — URL: [extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/izd/tpaird/2017/54-63_kravets.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/izd/tpaird/2017/54-63_kravets.pdf)
5. Лисицкая Л. Г. Стратегии общения в современных текстах массмедиа // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. — 2009. — № 2. — С. 49–53.
6. Пудалова И. К. Семантическая интерпретация монопредикативных предложений с множественным субъектом в современном английском языке: дис. ... канд. филол. н. — Иркутск, 1984. — 166 с.
7. Чжан Б., Катышев П. А. Визуальная метафора в сатирических поликодовых текстах интернет-коммуникации: на примере карикатур и демотиваторов об анти-российских санкциях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 16. — № 2. — С. 602–608.
8. Переговоры с Председателем КНР Си Цзиньпином. — URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/76137>
9. Путин: Отношения России и Китая стали образцом того, как их нужно строить в современном мире. — URL: <https://rg.ru/2024/10/22/reg-pfo/putin-otmetil-nekonunkturnyj-harakter-otnoshenij-mezhdu-rossiej-i-kitaem.html>
10. Путин поздравил Си Цзиньпина с 75-летием образования КНР. — URL: <https://ria.ru/20241001/kitay-1975651625.html>
11. Российско-китайские переговоры. — URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70748>
12. Си Цзиньпин посетит Россию в мае. — URL: <https://ria.ru/20250219/tszinpin-2000265741.html>
13. Си Цзиньпин и Путин поздравляли друг друга с Новым годом. — URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/6591402b9a79470d3079363f>

Han Yue

The Pushkin State Russian Language Institute

**THE EXPRESSION OF JOINT COOPERATION BETWEEN RUSSIA
AND CHINA IN THE ORAL GENRES OF DIPLOMATIC DISCOURSE
PRESENTED IN THE TEXTS OF THE INTERNET**

Abstract: The expression of joint interaction between Russia and China in the oral genres of diplomatic discourse presented in the texts of the Internet. The article is devoted to illustrating text messages of the genres of oral diplomatic discourse, which express the joint interaction between Russia and China. Collaboration is considered in the aspect of the three basic objectives of the subjects of interaction (informing about cooperation, maintaining friendly contact, reaching an agreement). The article illustrates fragments of texts in the genres of press conferences, media commentary, friendly greetings, and negotiations. The selection of language tools is subordinated to the task of modeling a positive image of a communicant, a trusting and friendly attitude towards him, and a willingness to maintain open interaction with him.

Keywords: diplomatic discourse, expression of compatibility, language system tools, Internet texts.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ЖАРГОНЕ: ОСОБЕННОСТИ, ФУНКЦИИ И КУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Аннотация: рассматриваются фразеологизмы в русском музыкальном жаргоне. Предложена классификация этих единиц на основе их функции (коммуникативные, эмоционально-экспрессивные, номинативные жаргонизмы). Охарактеризованы их культурно значимые особенности, описано происхождение, показана их роль в обиходной речи и художественной литературе.

Ключевые слова: музыкальный жаргон, фразеологизм, культурная специфика, оценка, метафора.

Музыкальный жаргон как часть профессионального сленга представляет собой уникальный пласт языка, отражающий специфику деятельности музыкантов, звукорежиссеров и других специалистов индустрии. Фразеологизмы в этой сфере выполняют не только коммуникативную роль, но и становятся маркерами культурной идентичности, объединяя носителей через общие метафоры и образы. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью музыкальных фразеологизмов, их ролью в сохранении культурного наследия и отражении менталитета профессионального сообщества.

Цель работы — проанализировать семантические, функциональные и культурные особенности фразеологизмов в русском музыкальном жаргоне, а также их роль в профессиональной и художественной коммуникации.

Фразеологизмы в музыкальном жаргоне — устойчивые выражения, значение которых не сводится к сумме значений их компонентов. Они формируются на основе метафор (например, «гробы» — сабвуферы, отсылка к массивности и низкому звучанию), метонимии (например, «минусовка» — композиция без вокала, где часть заменяет целое), исторических реалий (например, «кислотный звук» — термин из советской рок-культуры, обозначающий искаженный гитарный звук).

В данной работе предлагается следующая классификация музыкальных жаргонизмов по их функциям:

1. Коммуникативные — упрощение терминологии: «поджать звук» (обработать динамику).
2. Эмоционально-экспрессивные — передача отношения: «лажать» (фальшивить, с негативной коннотацией).
3. Номинативные — обозначение специфических явлений: «песок» (избыток высоких частот).

Ключевые фразеологизмы и их анализ

«Бесструнная балалайка». Значение: говорить о пустяках, несерьезно проводить время. Культурный контекст: Балалайка — символ русской народной культуры. Отсутствие струн метафорически подчеркивает отсутствие смысла в словах. Пример: «Да не слушай ты его, он бесструнная балалайка — никакого толку от его обещаний никогда не было и не будет» (М. Шолохов. Тихий Дон).

«Эолова арфа». Значение: чуткость души к внешним воздействиям. Источник: Античный инструмент, звучавший под порывами ветра. Пример: «Звонкая душа, отзывается на каждый звук, как Эолова арфа...» (Ф. М. Толстой. Музыкальные беседы) [3].

«Ни в дудочку, ни в сопелочку». Значение: бесполезность, отсутствие навыков. Этимология: Дудка и сопель — народные духовые инструменты, требующие мастерства. Пример: «Другие хоть скандальничали... а ты ни в дудочку, ни в сопелочку» (А. И. Левитов. Милое создание) [3].

«Плясать под чужую дудку». Значение: Подчиняться чужой воле. Источник: Легенда о флейтисте, заставлявшем рыб танцевать (Геродот). Пример: «Но всякое другое правительство, не плясавшее под дудку коммунистического совета...» (В. П. Аничков) [1: 446].

«Рояль в кустах». Значение: Неожиданная развязка, скрытый сюрприз. Происхождение: Популяризировано эстрадной миниатюрой. Пример: «У вас всегда припрятан рояль в кустах...» (М. Озерова. Карьера со смаком) [3].

«По барабану». Значение: Безразличие. Образность: Звук барабана, отскакивающий без эмоционального отклика. Пример: «Сидел я, смотрел на него и понимал, что его прошлое мне — абсолютно по барабану» (Д. Сабитова. Где нет зимы) [3].

Семантические и стилистические особенности

Метафоричность: выражения строятся на ассоциациях с функциями инструментов (напр., «бесструнная балалайка» — отсутствие смысла).

Оценочность: многие фразеологизмы содержат негативную коннотацию («ни в дудочку», «плясать под дудку»).

Культурная специфика: связь с фольклором («дудка», «сопель») и историей искусства («рояль в кустах»).

Роль в литературе и речи

Образность: в художественных текстах фразеологизмы усиливают эмоциональность. Например, выражение «Эолова арфа» передает тонкость душевных переживаний.

Идентификация: употребление таких выражений маркирует принадлежность к культурному коду.

Источники формирования и примеры

Музыкальные фразеологизмы возникают из:

1. Переосмысления бытовой лексики:
 - «лабать» (играть на инструменте) — от диалектного «лабать» — «бить»;
 - «чес» (быстрая техничная игра) — ассоциация с «чесать» струны.

2. Советской культуры:

- «комиссары в пыльных шлемах» (из песни Б. Окуджавы) — символ романтизации революции.

Примеры современных выражений:

- «тянуть волынку» — затягивать процесс (от названия инструмента, требующего длительного звучания);
- «играть первую скрипку» — быть лидером (из оркестровой иерархии).

Культурные и социальные аспекты

1. Отражение профессиональной идентичности.

Фразеологизмы служат «паролем» для узнавания «своих». Например, «пионер» (начинающий музыкант) подчеркивает иерархию в сообществе.

2. Связь с историей.

Выражения типа «железное мужество» (из советской патриотической риторики) сохраняются в текстах песен как культурный код.

3. Поколенческие различия.

Старшее поколение использует архаичные обороты («шалить на бис» — импровизировать), молодежь — англицизмы («миксовать»).

Роль в художественных текстах

В песнях бардов и рок-музыкантов фразеологизмы усиливают образность:

- у Булата Окуджавы: «надежды маленький оркестрик» символизирует хрупкость мечты;
- в рок-культуре: «кислотный звук» становится метафорой бунта против стандартов.

Проблемы перевода и межкультурной коммуникации

Музыкальные фразеологизмы часто неприводимы дословно:

- «гнать пургу» (нести чушь) в английском требует описательного перевода (talk nonsense);
- «тюльпаны» (RCA-разъемы) — калька с формы цветка, теряющая связь с оригиналом в других языках.

Фразеологизмы в русском музыкальном жаргоне — это не только инструмент эффективной коммуникации, но и зеркало культурных и исторических процессов. Они объединяют профессионалов через общие коды, сохраняют память о прошлом (например, советской эпохе) и адаптируются к новым реалиям (цифровым технологиям). Изучение этой лексики важно для понимания как лингвистических механизмов, так и социокультурной динамики музыкальной индустрии.

Перспективы исследования:

- анализ влияния цифровизации на жаргон (например, термины типа «аудиодорожка»);
- сопоставление с музыкальными фразеологизмами других языков для выявления универсалий и уникальных черт.

Литература

1. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. — СПб.: Фолио-Пресс, 2001.
2. Жуков А. В., Жукова М. Е. Словарь современной русской фразеологии: свыше 2100 фразеологических единиц, значение, происхождение, употребление, примеры из современной прессы. — М.: АСТ-ПРЕСС, 2015. — 411 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.ruscorpora.ru>
4. Телия В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. — М.: Словари XXI века, 2017.
5. Чуканин Т. Д. Профессиональный жаргон музыкантов как важный элемент устной коммуникации специалистов музыкальной сферы // Молодой ученый. — 2021. — № 25.

Hao Zelun

Pushkin State Russian Language Institute

PHRASEOLOGICAL PHRASES IN RUSSIAN MUSICAL JARGON: FEATURES, FUNCTIONS AND CULTURAL SIGNIFICANCE

Abstract: The paper deals with phraseological units in Russian musical jargon. The classification of these units on the basis of their function (communicative, emotional-expressive, nominative jargonisms) is proposed. Their culturally significant features are characterized, their origin is described, their role in everyday speech and fiction is shown.

Keywords: musical jargon, phraseology, cultural specificity, evaluation, metaphor.

ДВУЯЗЫЧИЕ КАК ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ТАДЖИКИСТАНА

Аннотация: билингвизм является предметом пристального внимания многих исследователей. Считается, что около 80 % населения земли в той или иной степени двуязычны, и эта цифра достигает своего максимума в тех странах (регионе), где проживают разные национальности. Двуязычие населения такой страны — категория непостоянная: число носителей двух и более языков может увеличиваться или сокращаться, равно, как может меняться языковая компетенция участников двуязычия, тому может быть много причин. В данной статье рассмотрены вопросы билингвизма и полилингвизма, а также языковая ситуация в Таджикистане.

Ключевые слова: билингвизм, полилингвизм, полиглот, языковая политика, полиязычие.

Билингвизм (двуязычие — от лат. *bi* — «два» + лат. *Lingu* «язык»):

1. Практика попеременного пользования двумя языками.
2. Владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию (даже при минимальном знании языков).
3. Одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения.

Людей, владеющих двумя языками, называют билингвами, тремя — полилингами, более трех — полиглотирами. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть билингвом — значит принадлежать одновременно к двум различным социальным группам.

Остается достаточно большим число билингвов среди народов, в силу различных политических, экономических и социокультурных причин оказавшихся в сфере влияния СССР и России или в составе Российской Федерации: народы Центральной и Восточной Европы, Центральной Азии, Кавказа, прибалтийские народы, народы России, народы Северного Кавказа, народы Средней Азии и многие другие.

Достаточно большое число билингвов в странах с большим числом эмигрантов из СССР и России: Израиль, США, Германия.

В связи со сложившейся ситуацией, в лингвистике выявляются как преимущества билингвизма, так и недостатки. Преимущества билингвизма: Чистое двуязычие, по мнению Л. В. Щербы, выгоднее смешанного при овладении иностранными языками, ибо в таком случае при прочих равных условиях второй язык оказывается, с одной стороны, более автоматизированным и, следовательно, более успешно выполняющим свою непосредственную задачу, а с другой стороны, менее подверженным деформирующему влиянию первого языка [12: 29]. Однако, создание чистого двуязычия требует организации иноязычного окружения, что практически трудно достижимо.

Также, по мнению Л. В. Щербы, при смешанном двуязычии возникают условия, благоприятствующие сравнению: «Сравнивая детально разные языки, мы разрушаем ту иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, — иллюзию, будто существуют неизблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности. Таково, по-моему, колоссальное образовательное значение двуязычия, и можно, мне кажется, лишь завидовать тем народам, которые силою вещей осуждены на двуязычие. Другим народам его приходится создавать искусственно, обучая своих школьников иностранным языкам» [9: 43].

Для советского этногенеза, который строился на основе прежде всего русского языка, был характерен крайний воспринимающий билингвизм. На момент распада СССР большинство нерусских народов, в него входивших, владело в той или иной степени русским языком. В некоторых ситуациях русский язык оказал вытесняющее воздействие, становясь единственным родным языком для представителей нерусских этносов. На сегодняшний день данная ситуация сохраняется не только в субъектах России, но и в некоторых странах СНГ, в том числе и в Республике Таджикистан.

Недостатки билингвизма: чистое двуязычие лишено образовательного значения, присущего смешанному. Кроме того, врожденный билингвизм в случае низких умственных способностей ребенка может привести к отставанию в развитии во много раз, в связи с более сложной структурой воспринимаемой информации.

В нашей республике языковая ситуация имеет следующую типичную структуру: городское население зачастую говорит только на русском языке или имеет некоторое знание языка автохтонного этноса (коренного народа), т. е. таджикского языка. Сельское население часто владеет языком родного этноса, владение русским языком может быть неуверенным или неполным. В учебных заведениях Республики билингвизм — явление достаточно распространенное. Многие школьники и студенты владеют как родным таджикским языком, так и русским, а некоторые говорят и на узбекском языке.

В образовании возникла потребность в билингвизме благодаря:

- а) глобализации и укреплению «диалога культур»;
- б) созданию единого образовательного пространства;
- в) развитию дистанционной формы обучения;
- г) развитию мирового информационного пространства;
- д) необходимости знания языков для конкурентоспособности на рынке труда.

Особое значение имеет билингвизм для многонациональных мультикультурных государств и содружеств государств, таких как США, СНГ, Индия, Канада. Так для США 32 млн (13 %) американцев английский не является языком первичного воспитания — в семье с рождения использовался другой язык.

Владение таджикским и русским языками расценивается как показатель этноязыкового разнообразия и двуязычия страны. Данные о владении языками в большей части подтверждаются полученными показателями в сферах использования респондентами таджикского и русского языков. Это очень сложные, противоречивые процессы, реагирующие как на объективные (прежде всего геополитические, социально-функциональные), так и на субъективные (ценностные

922 ориентации, самосознание этноса и др.) факторы. Этническое сознание и самосознание является сильным и действенным фактором, особенно наглядно проявляющимся при языковом планировании.

К знанию более двух языков относим и многоязычие, другими словами, полилингвизм.

«Особенность полилингвизма заключается в том, что оно бывает двух видов — национальное (употребление нескольких языков в определенной социальной общности) и индивидуальное (употребление индивидуумом нескольких языков, каждый из которых предпочитается в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией)» [2: 178].

Владение таджикским и этническими языками в Таджикистане расценивается как показатель этноязыкового разнообразия и полиязычия страны, однако нельзя исключать участия других этнических языков в процессах полиязычия. Данные самооценки владения языками в большей части подтверждаются полученными показателями о сферах использования респондентами таджикского и русского языков. Полиязычие и владение языками респондентов-таджиков требует в первую очередь, анализа фактов о владении ими таджикским языком.

По результатам исследователей полиязычие респондентов-таджиков характеризуется следующими существенными признаками: во-первых, главными «игроками на поле» полиязычия таджиков являются таджикский (общая языковая компетенция в котором измеряется 97 %) и, во-вторых, русский (общая языковая компетенция в котором измеряется 73,3 %) языки; что, безусловно, делает русский язык активным участником процессов полиязычия; в-третьих, следует учитывать также участие в полиязычии 10,8 % респондентов узбекской, туркменской, киргизской и других языковых компетенций, которое косвенно свидетельствует о дисперсности проживания в стране разных этнических групп и наличии постоянных языковых контактов между ними [12: 34].

Таджикский язык все увереннее занимает главенствующее положение в полиязычии разных этнических групп населения.

Таджикский язык играет двоякую роль в полиязычии респондентов-таджиков:

(а) таджикский язык, как основа формирования полиязычия, или первый компонент полиязычия — сюда вошли респонденты-таджики, которые продемонстрировали высокий уровень свободного владения таджикским языком (90,7 %);

(б) таджикский язык, как второй компонент формирования, поддерживают 6,3 % респондентов-таджиков с доминирующим русским языком и средней/низкой таджикской языковой компетенцией, именно эти респонденты, ощущая давление со стороны осуществляющегося языкового планирования, повышают собственную социальную и профессиональную мобильность за счет усиленного изучения таджикского языка.

Социолингвистические работы последних лет свидетельствуют, что идет переосмысление языковой политики, языкового планирования, оценки национального двуязычия по всем параметрам. Среди важнейших итогов этих исследований можно назвать: выстраивание новой парадигмы национально-языковых отношений; расширение научной социологической и психолингвистической базы исследований;

изменение батареи методик оценки двуязычия; учет реально используемого в общении языка; усиление внимания к практике двуязычного общения на всей территории Таджикистана; понимание необходимости учета фактора билингвизма в обучении, начиная с дошкольной ступени образования.

Литература

1. Белянин В. Психоллингвистика. — М.: МПСИ, 2005. — 226 с.
2. Белянин В. Особенности и виды полилингвизма в современной действительности. — М., 2007. — 323 с.
3. Верещагин Е. Психоллингвистическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М., 1969. — 162 с.
4. Верещагин Е., Костомаров В. Язык и культура. — 4-е изд., перераб. и доп. — М., 1990. — 1040 с.
5. Гринберг С. Белорусско-русский художественный билингвизм в когнитивно-дискурсивном и лингвокультурологическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2012. — 162 с.
6. Гумилев Л. География этноса в исторический период. — Л., 1990. — 279 с.
7. Даурова Л. Двуязычие, его виды и этапы развития // Статьи и исследования по русскому языку: Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина. — М., 1987.
8. Жлуктенко Ю. Лингвистические аспекты двуязычия. — Киев, 1986. — 176 с.
9. Имедадзе Н. К психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии. — 1960. — № 1. — 1985. — С. 60–68.
10. Михайлов М. Двуязычие и взаимовлияние языков // Проблемы двуязычия и многоязычия. — М., 2003. — С. 197–203.
11. Поливанов Е. Избранные труды по восточному и общему языкознанию. — М., 1992. — 623 с.
12. Смагулова. Двуязычие — проблемы адаптации в государствах СНГ. — М., 2003. — 217 с.
13. Суфиев Е. К проблеме психологии двуязычия // Русский язык в национальной школе. — № 2. — 1998. — С. 25–30.
14. Щерба Л. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — 424 с.

Khushvahtova Zh. B.

Research Institute «Moscow Energetic Institute» Dushanbe Branch

BILINGUALISM AS AN INTEGRATION PROCESS UNDER NEW EDUCATIONAL PARADIGM OF TAJIKISTAN

Abstract: Bilanguage is a subject of steadfast attention of many researchers. It is considered that about 80 % of the population of the earth to some extent двуязычны, and this figure reaches the maximum in those countries (region) where live different nationalities. The bilanguage population of such country — a category changeable: the number of carriers of two and more languages can increase or be reduced, equally as the language competence of participants bilanguage can change, to that there can be many reasons. In given article we cases in point bilanguage polilanguage, about a language situation in Tajikistan.

Keywords: bilingualism, multilingualism, polyglot, language policy, polylingual space.

ТРУДНОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДЕКОДИРОВАНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация: семантическое декодирование в русской фразеологии является одной из основных проблем для иностранных учащихся. В данной статье предлагается четырехмерная модель трудностей декодирования с точки зрения преподавания русского языка как иностранного, систематически анализирующая семантические трудности русских фразеологизмов с точки зрения четырех измерений: тип образного различия, направление семантического отклонения, степень культурной зависимости и заменяемость составляющих. Было установлено, что фразеологизмы высокой степени сложности обычно характеризуются сильной культурной спецификой, очевидными семантическими разрывами, глубокой исторической нагрузкой и фиксированными структурами, в то время как фразеологизмы низкой степени сложности опираются на межкультурный общий опыт и логическую выводимость.

Ключевые слова: русские фразеологизмы, семантическое декодирование, преподавание русского языка как иностранного, принципы отбора фразеологизмов.

Являясь высококонцентрированной формой языка и культуры, русские фразеологизмы представляют собой не только сочетание лексики и грамматики, но и являются носителем национального образа мышления, исторической памяти и культуры. Однако для не носителей языка семантическая сложность русских фразеологизмов часто представляет собой «невидимый порог» — разрыв между их буквальным и производным значением, неоднородность их культурной образности, скрытая природа риторических приемов, что приводит к частым «трудностям декодирования/Decoding Dilemma» при понимании и применении. Например, носители китайского языка часто неверно интерпретируют фразеологизм *дело в шляпе* как «нерешенные проблемы», а не как ее действительное значение «дело улажено»; или путают «потустороннюю» метафору *белая ворона*, которая не имеет аналога в китайской культуре. Такие ошибки не только влияют на точность языкового выражения, но и могут привести к прагматическим ошибкам в межкультурной коммуникации и даже к культурной дезинтерпретации.

Прежде всего, необходимо подробно объяснить понятие «трудности декодирования». Явление семантической недооценки и прагматические ошибки в понимании русских фразеологизмов неродными учащимися обусловлены разрывом между буквальным и производным значениями, культурной интерференцией в родном языке и недостаточным познанием метафор. Суть явления заключается в кросс-лингвистическом конфликте между культурной неоднородностью языковых символов и когнитивными механизмами. Эта концепция объединяет теорию лингвистической прозрачности («...Semantically Transparent...») Д. О. Добровольского [2: 34]. В то же время В. Н. Телия в своих работах также упоминает о влиянии различных образных метафор на понимание русских фразеологизмов [1: 145–148].

Семантическая сложность русских фразеологизмов не существует изолированно, а коренится в глубоком взаимодействии языковой структуры и культурной системы.

Далее мы сосредоточимся на конфликте между деривационными и буквальными значениями составляющих, через анализ типичных фразеологизмов выявим внутреннюю логику «сбоя декодирования» учащихся, а затем перейдем к обсуждению культурной интерференции и педагогических мер противодействия.

Суть семантической трудности русских фразеологизмов заключается в разрыве между составляющим их буквальным значением и переносным значением (обычно фактическим значением). Этот разрыв отражается в некомпозиционном противоречии между прямым референциальным значением идиоматической поверхностной лексики и общей семантикой. Возьмем, к примеру, *кот заплакал*, фактическая деривация которого — «очень мало», и в котором отсутствует логически эксплицитная корреляция между буквальным описанием и подразумеваемой «скудностью».

Мы можем определить новый критерий для измерения сложности изучения русских фразеологических оборотов — «степень сложности декодирования». Этот критерий будет проанализирован с точки зрения следующих четырех основных измерений:

1. Типы образных различий (например, цвета, животные, предметы и т. д.).
2. Направление семантического отклонения (полная противоположность/частичное отклонение/слабая логическая ассоциация).
3. Степень культурной зависимости (высокая/средняя/низкая).
4. Заменяемость компонентов (полностью фиксированная/частично изменяемая).

Тип образных различий в русских фразеологизмах является одним из основных параметров при оценке степени сложности их декодирования. В соответствии с культурным своеобразием и кросскультурной переносимостью образности, их можно разделить на три уровня сложности: высокий, средний и низкий, что напрямую влияет на когнитивную нагрузку и эффективность усвоения материала неродными учащимися. Высокий уровень сложности: культурно-эксклзивная образность. Образность таких фразеологизмов уходит корнями в исторические, религиозные или фольклорные традиции, характерные только для России, и не может быть расшифрована вне конкретного культурного контекста. Например, *Фома неверующий* (подозрительный человек), который происходит от религиозных верований, легко ошибочно классифицируется учащимися как обычное имя, если в культуре учащихся нет соответствующих религиозных аллюзий. Средняя сложность: общие для всех культур, но с разными символическими значениями. Фразеологическая образность существует как в родной, так и в русскоязычной культуре, но символика расходится или даже антагонистична. Например, в китайском и русском языках. *Черная кошка* (плохая примета). В русской культуре черные кошки символизируют несчастье (например, пословица *Черная кошка дорожку перебежала*), в то время как в китайской культуре черные кошки не имеют такой негативной коннотации и даже считаются защитой от зла. Низкая сложность: Пересечение культур и схожий символизм. Образы и их символика в значительной степени совпадают в обеих культурах и могут быть непосредственно поняты учащимися на их родном языке. Например, *ломать голову* (усиленно думать) имеет аналогичное выражение в китайском языке для ассоциации движения (головы) с мыслительной деятельностью.

Направление семантического отклонения русских фразеологизмов является ключевым фактором, влияющим на сложность декодирования для не носителей языка,

926 и зависит от силы логической связи между буквальным и производным значениями. Когда буквальное выражение фразеологизмы полностью оторвано от ее глубинного смысла (например, *бить баклуши* — бездельничать), учащиеся сталкиваются с наибольшими трудностями при декодировании, поскольку они не могут вывести семантику с помощью обычной логики; для понимания таких выражений требуется обязательный вклад культурного контекста. Напротив, фразеологизмы с частичными логическими ассоциациями (например, *держат язык за зубами* — молчать) сохраняют символическую связь между частями тела и поведением, но все равно должны преодолеть «буквальный барьер» родного языка. Фразеологизмы с низким уровнем отклонения (например, *как рыба в воде* — чувствовать себя свободно) достигают семантической прозрачности благодаря интуитивным аналогиям или универсальному опыту, и учащиеся могут непосредственно понимать значения фразеологизмов через буквальный перевод.

Степень культурной зависимости русских фразеологизмов напрямую определяет глубину фоновых знаний, необходимых для их понимания не носителями языка.

Культурозависимые фразеологизмы в высокой степени часто уходят корнями в конкретные исторические события или народные традиции, например, *танцевать от печки* (с самого начала), семантика которого опирается на символические представления очага, ядра семейной жизни, в русской литературе XIX века. В отсутствие знания соответствующего текста логическая цепочка между буквальным и фактическим значениями будет полностью разорвана.

Среднезависимые фразеологизмы, с другой стороны, требуют общекультурных знаний, например, *белая ворона* (инородный) требует понимания метафор в славянских культурах, что не связано со специализированными областями, но может привести к недопониманию из-за различий в кросс-культурных системах символов.

Малозависимые фразеологизмы (например, *мокрая курица* — трус) основаны на обычном человеческом опыте — образе промокшей птицы, который учащиеся могут понять непосредственно через собственное познание в процессе декодирования.

Заменяемость компонентов фразеологизмов существенно влияет на эффективность запоминания и способность обучающихся к семантическому переносу, а их структурную гибкость можно разделить на три уровня: незаменимый, частично заменяемый и свободно заменяемый. Когда компоненты фразеологизма полностью фиксированы (например, *сесть в калошу* — потерпеть неудачу), произвольные лексические замены (например, *калоша на обувь*) приведут к полному семантическому провалу. Частично заменяемые фразеологизмы (например, *взять быка за рога* — действовать решительно). Эти фразеологизмы можно изменять в ограниченных пределах, например, заменяя *быка* другим животным, без изменения их основного значения «захватить ключевой момент». Учащиеся могут добиться положительного переноса с помощью компонентных аналогий. Существует также более свободный фразеологизм, например, *как снег на голову*, означающий «внезапно». Его можно записать в виде универсальной формулы: *как + природное явление + на + часть тела*. Такие слова очень гибкие и оставляют учащимся простор для творчества.

Четыре измерения сложности декодирования изложены следующим образом.

Типы образных различий: высокий уровень сложности для культурно-специфических образов, средний уровень сложности для кросскультурных,

но различных символических значений, низкий уровень сложности для кросскультурных и схожих символических значений.

Направление семантического отклонения: высокий уровень сложности — полный разрыв между буквальным и производным значениями, средний уровень сложности — частичная логическая корреляция, низкий уровень сложности — буквальное значение, которое может быть выведено из производного значения.

Степень культурной зависимости: высокий уровень сложности требует специальных исторических или фольклорных знаний, средний уровень сложности опирается на общекультурные знания, низкий уровень сложности основан на универсальном человеческом опыте.

Заменяемость компонентов: на высоком уровне сложности компоненты полностью фиксированы и незаменимы, на среднем уровне сложности допускаются ограниченные вариации, на низком уровне сложности компоненты могут быть свободно заменены.

Теоретическая значимость исследования заключается в построении четырехмерной аналитической модели семантического декодирования русских идиом, что открывает новые перспективы для изучения кросс-культурного познания языковых знаков. На практическом уровне предложенные в статье критерии оценивания подходят для обучения и могут служить ориентиром для преподавателей при научном отборе содержания учебных материалов.

Литература

1. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты: Монография / В. Н. Телия. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с. — ISBN 5-88766-047-3.
2. Dobrovolsky D. O. Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives / D. O. Dobrovolsky. — Amsterdam, 2005. — 419 p.

Qing Mingyou

Pushkin State Russian Language Institute

DIFFICULTIES OF SEMANTIC DECODING OF RUSSIAN PHRASEOLOGISMS

Abstract: Semantic decoding in Russian phraseology is one of the major problems for non-native learners. This paper proposes a four-dimensional model of decoding difficulties from the perspective of teaching Russian as a foreign language, systematically analyzing the semantic difficulties of Russian phraseological expressions in terms of four dimensions: type of figurative distinction, direction of semantic deviation, degree of cultural dependence and substitutability of constituents. It was found that phraseologisms of high complexity are usually characterized by strong cultural specificity, obvious semantic discontinuities, deep historical load and fixed structures, while phraseologisms of low complexity rely on cross-cultural common experience and logical deducibility.

Keywords: Russian phraseologisms, semantic decoding, teaching Russian as a foreign language, principles of phraseologisms selection.

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В НОВОГОДНИХ ПОЗДРАВЛЕНИЯХ КИТАЯ И РОССИИ

Аннотация: новогодние обращения лидеров КНР и РФ воплощают культурные коды через невербальные (архитектура, символы) и вербальные (исторические события, ценность) системы. Визуальные культурные коды материализуют историческую память и национальную идентичность, языковые стратегии реконструируют культурное наследие через актуализацию ключевых событий прошлого. В статье анализируется, как политический дискурс формирует цивилизационную идентичность через синтез традиций и современных смыслов.

Ключевые слова: новогодние поздравления, китайский политический дискурс, российский политический дискурс, невербальные культурные коды, вербальные культурные коды.

Новогодние обращения, являясь важным политическим коммуникационным мероприятием, представляют собой ключевой ритуал, посредством которого главы государств в определенный момент времени передают информацию внутренней и внешней аудитории. Данные выступления помогают формировать идентичность и создавать определенный имидж, превращая простую передачу слов в сложный процесс взаимодействия языка, культуры и политики. Культурные коды как особые лингвокультурные знаки несут в себе историческую память, ценности и социальную значимость и благодаря тщательному отбору и стратегическому использованию играют ключевую роль в формировании государственного нарратива и реализации культурной идентичности. Например, разные языки, изображения или другие формы могут объединяться в тексте для создания особых структурных и культурных смыслов [4: 130]. Таким образом, в новогодних обращениях лидеров КНР и РФ различные формы языка создают особые культурные смыслы. Язык — это не только инструмент общения, но и отражение культуры и социальной практики, оказывающее глубокое влияние на познание, эмоции и поведение людей. Таким образом, исследование культурных кодов в новогодних обращениях позволяет определить роль языка как инструмента для формирования и передачи определенных культурных значений, а также как эти значения влияют на успешность политической коммуникации.

Культурный код определяется как «система знаков материального мира, ставших носителями культурных смыслов» [2: 9], и, требующая декодирования в рамках конкретного культурного контекста. Исследователи классифицируют культурный контекст на вербальный и невербальный, подчеркивая их взаимодополняемость в межкультурной коммуникации [5: 297]. Эмпирический материал исследований крайне разнообразен: перевод анимационных фильмов требует баланса между исходными и целевыми культурными кодами [1: 4], музыкальный фольклор совмещает «двойное кодирование» традиций [7: 136], рекламный дискурс [8: 142] анализируется как актуальный носитель социокультурных ценностей. Диахронические

механизмы реконструкции кодов проявляются через переосмысление классических текстов [6: 41]. Выполняя роль «смыслового ядра социально-культурной деятельности», культурный код сохраняет идентичность и формирует коллективное сознание в условиях глобализации.

Новогодние обращения глав государств, являясь особым жанром политического дискурса, функционируют как семиотические узлы, в которых национальные культурные коды обретают институциональное выражение. В новогодних обращениях китайского и российского лидеров данная коммуникативная практика реализует двойную миссию, транслируя актуальные политические нарративы через призму культурной традиции и одновременно кодируя цивилизационную идентичность в системе вербальных и невербальных знаков.

Являясь основным носителем национальных культурных генов, национальные языки обеспечивают воспроизведение культурного смысла с помощью уникального механизма перевода символов. «Культурный код может носить как вербальный, как и невербальный характер» [3: 71], иначе — культурный код можно разделить на вербальный (набор символов, несущих семантическую систему) и невербальный (система смыслов, представленная материально). Следует отметить, что они могут завершить хранение и распространение культурной памяти посредством динамического взаимного конструирования. Невербальный код получает дискурсивную интерпретацию через семантическое закрепление, а вербальный код реализует восприятие смысла через символическое воплощение. Этот механизм двунаправленного перевода позволяет культурным кодам выполнять на практике двойную функцию: символического двигателя для производства культурных смыслов и интерпретационной матрицы для декодирования социальных ценностей. В данной работе разработана бинарная аналитическая схема, позволяющая деконструировать различные стратегии культурной репрезентации в китайских и русских новогодних поздравлениях через метафорическую структуру вербальных культурных кодов и систему объективации невербальных культурных кодов.

Как политический ритуальный текст дискурсивная конструкция новогоднего поздравления всегда основана на взаимодействии вербальных и материальных символов для умножения культурных смыслов. Анализируя новогодние обращения Президента РФ В. В. Путина к гражданам, мы можем отметить, что начальная сцена золотого купола Спасской башни и разноцветные купола собора Василия Блаженного на сцене представляют собой визуальную иконографию православной концепции «Третьего Рима». Эти невербальные символы вносят культурные элементы Византийской империи в повествование современного национального государства. Кремлевская звезда и национальный флаг крупным планом образуют связь между славянскими традициями и советским наследием. Это пространственное символическое постоянство временно нарушается в новогоднем поздравлении 2023 года: фон, окружающий солдат, представляет собой экстраординарную символическую систему, а медали на груди солдат увековечивают мифическое кодирование Великой Отечественной войны, доказывая устойчивость невербальных кодов, преодолевающих пространственные вариации.

В новогоднем обращении Председателя КНР Си Цзиньпина красный флаг переключается с зелено-серым цветом тушевых и стиральных свитков Великой

китайской стены, при этом красный цвет символизирует политические основы страны, а зелено-серый цвет раскрывает тысячелетние устои цивилизации, и вместе они рассказывают историю Китая, где «традиции и современность слились воедино». Конечный эффект этого культурного кода заключается в трансформации политического дискурса в культурный опыт: зрители перед экраном бессознательно формируют культурную идентичность.

В новогодних поздравлениях лидера КНР многократно подчеркивается идея «великого возрождения китайской нации», при этом он обращается к историческому прецеденту «реформа и открытость», чтобы акцентировать внимание на экономическом, политическом и социальном прогрессе, достигнутом в Китае за последние сорок лет. В новогоднем поздравлении 2021 года лидер Китая говорит: «*改革开放创造了发展奇迹*» (*Реформы и открытость создали чудо развития*). Используя эту фразу, он не только подводит успешные итоги китайской реформы, но и дает импульс для будущего развития Китая. Этот исторический прецедент создает прочную базу для возрождения нации, акцентируя внимание не только на значении прошлых достижений, но и на необходимости дальнейшего совместного труда для достижения прогресса в будущем. Лидер Китая использует этот исторический пример, чтобы показать, что национальное возрождение — это не просто политическая цель, а реальный и осуществимый процесс, поддерживаемый успехами в социальной и экономической сферах.

Напротив, лидер РФ использует победу в Великой Отечественной войне как исторический прецедент для подчеркивания жертвенности и героизма российского народа. В новогоднем обращении 2025 года он говорит: «*Мы — дети, внуки и правнуки поколения, сокрушившего нацизм*», что акцентирует внимание на важности сохранения памяти о победе, героизме народа и его жертвах в ходе войны. Этот исторический пример акцентирует необходимость единства и силы духа русского народа, напоминая гражданам о необходимости сохранять и развивать героизм, чтобы защитить независимость и территориальную целостность страны, а также обеспечить ее безопасность в будущем. В. В. Путин делает акцент на историческом примере победы и героизма, чтобы укрепить коллективную ответственность и национальную гордость.

Кроме исторических прецедентов в поздравлениях обоих лидеров упоминаются традиционные ценности, усиливающие связь между личной ответственностью граждан и государственными целями. В своей речи Председатель КНР акцентирует внимание на важности семейных ценностей через ценность индивида, семьи, государства, который глубоко укоренен в китайской культуре, и цитирует «*六尺巷*» (*переулок Шести Чи*). Территориальный спор эпохи Канси между чиновником Чжан Ином и семьей У, разрешенный через взаимные территориальные уступки, стал каноническим воплощением конфуцианского принципа структурного единства семьи и государства. В этом историческом казусе этика семейной чести, выраженная в добровольном отказе от трех чи земли, трансформируется в модель социального порядка: разрешение конфликта через ритуализированные жесты взаимности, а не правовые процедуры, демонстрирует, как микроуровень семейных отношений формирует макроуровень государственной этики. Данная логика получает развитие через цитирование классического тезиса «*青年兴则国家兴*» (*если молодежь процветает, то процветает и государство*) — эта фраза взята из эссе «Молодой Китай

говорит» Лян Цичао, классика китайской мысли конца XIX — начала XX века). Данный тезис переосмысливается в контексте современной модернизации: утверждение, согласно которому «в процессе построения современного социалистического государства вклад каждого луча создает сияние целого» трансформирует конфуцианский принцип «Поднебесная принадлежит всем» в механизм мобилизации гражданского участия.

В своей речи В. В. Путин также говорит о важности семьи и семейных ценностях. Президент Российской Федерации больше сосредоточен на важности семьи в передаче исторической памяти, укреплении национального духа и защите национальной безопасности. В. В. Путин также высказывается о важности семьи как об основе стабильности общества. В новогоднем обращении к гражданам в 2024 году он говорит: *«настоящая большая семья — это, безусловно, та, где растут дети, где царят внимание, душевная теплота и забота о родителях, любовь и уважение друг к другу. Именно из такого родства всех поколений, любви к отчужденному дому рождается, воспитывается преданность своему отечеству»* «Ее (Родины) судьбу вершим, создаем все мы — многонациональный народ России. Мы — одна страна, одна большая семья. Мы обеспечим уверенное развитие отечества, благополучие наших граждан, станем еще сильнее». В данном отрывке Президент акцентирует внимание на том, что благополучие семьи является основой социальной стабильности. В. В. Путин в большей степени подчеркивает значимость семьи в контексте передачи исторической памяти, укреплении национального духа и защиты национальной безопасности.

Сравнительный анализ вербальных культурных кодов в новогодних поздравлениях лидеров КНР и РФ показывает, что, несмотря на разницу в культурном происхождении, историческом опыте и социальных потребностях двух стран, оба дискурса транслируют перспективы национального развития и единство семьи и нации через актуализацию исторических нарративов и традиционных аксиологем.

Новогодние поздравления лидеров России и Китая через невербальные и вербальные культурные коды демонстрируют цивилизационные особенности. На невербальном уровне различия между странами проявляются в материализованном воплощении исторических традиций и национального характера — от архитектурной семиотики до системы визуальных репрезентаций государственной символики. На вербальном уровне наблюдается современная интерпретация культурной памяти через апелляцию к историческим событиям и трансляцию традиционных ценностных концептов. Сравнительный анализ этих двойных культурных кодов отражает уникальные цивилизационные качества и духовное ядро каждой страны.

Литература

1. Галиуллина А. И. Соотношение культурного кода исходного текста мультипликационного фильма с культурным кодом страны языка перевода // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум: сборник статей по материалам LVIII студенческой международной научно-практической конференции, Москва, 28 декабря 2022 года. — Том 12 (58). — М.: Международный центр науки и образования, 2022. — С. 4–8.
2. Гудков Д. Б. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. — М.: Гнозис, 2007. — 288 с.

3. Кузнецова Е. В. Культурный код: к вопросу об определении // Барышевские чтения: Материалы II Международной заочной научной конференции, Минск, 28 апреля 2022 года / редколлегия: Е. Е. Корсакова [и др.]. — Минск: Белорусский государственный университет культуры и искусств, 2023. — С. 69–74.
4. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. — Таллинн: Александра, 1992. — Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. — 1992. — 479 с.
5. Слива М. Е. Вербальные и невербальные культурные коды как часть межкультурной и интракультурной коммуникаций // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 05–07 декабря 2017 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2018. — С. 296–301.
6. Спатарь-Козаченко Т. И., Крылова Т. В. Влияние изменений интерпретации текста на формирование культурного национального кода // Сервис plus. — 2023. — Т. 17. — № 4. — С. 41–50.
7. Aphonina O. Код і культурно-історичні традиції “подвійного кодування” у музичному фольклорі // Міжнародний вісник. Культурологія. Філологія. Музикознавство. — 2016. — № 2 (7). — Р. 136–141.
8. Petrova V. V. Language and cultural codes in advertising // Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации. — 2021. — № 20. — Р. 142–143.

Qiao J.

Pushkin State Russian Language Institute

CULTURAL CODES IN THE NEW YEAR GREETINGS OF CHINA AND RUSSIA

Abstract: New Year greetings from the leaders of People's Republic of China and Russian Federation embody cultural codes through non-verbal systems (architecture, symbols) and verbal systems (historical events, values). Visual cultural codes materialize historical memory and national identity, while linguistic strategies reconstruct cultural heritage by actualizing key events from the past. The article reveals how political discourse shapes civilizational identity through a synthesis of traditions and contemporary meanings.

Keywords: New Year greetings, Chinese political discourse, Russian political discourse, non-verbal cultural codes, verbal cultural codes.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: с помощью дескриптивного метода рассматривается русская национальная специфика. Помимо особой языковой личности, человек, хорошо владеющий иностранным языком, имеет и вторичную языковую личность. Для ее обеспечения необходимо овладеть лингвострановедческими аспектами, что вне языковой среды является сложной задачей. С этой целью используются различные учебные материалы. Изучение русских реалий помогает учащимся в развитии коммуникативных навыков и приобретении вторичной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, эквивалент, переносное значение, реалия, носитель языка, компетенция.

Каждый человек — особая языковая личность. Человек, владеющий иностранным языком на определенном уровне, имеет вторичную языковую личность. Чтобы обеспечить ее, необходимо овладеть как лингвистическими, так и культурными аспектами иностранного языка. Преподавание лингвострановедческих аспектов вне языковой среды является сложной задачей, поэтому преподаватели иностранных языков используют различные учебные материалы, такие как художественная литература, фильмы, блоги, видео, мультфильмы. Выбор преподавателя зависит, в первую очередь, от его/ее языковой личности и интересов учащихся. Изучающие русский язык испытывают трудности в понимании русских реалий, поскольку эти слова очень часто не имеют эквивалентов в других языках, или они употребляются в контексте в переносном значении. Такие реалии или культурно-специфические концепты часто встречаются в сериалах и художественных фильмах, изображающие ту или иную эпоху. С помощью дескриптивного метода в данной работе анализируются повседневные русские культурно-специфические явления, встречающиеся в популярном сериале К. Статского «Как я стал русским» (2015 г.). Данный сериал заполнен контрастами — я-иностранец и мы-русские, таким образом мотивируя студентов-иностранцев понимать и освоить лингвострановедческий материал. Лингвострановедческий аспект любого языка, по нашему мнению, является неотъемлемым составляющим коммуникативной компетенции — той, которая и является основной целью изучения иностранных языков, то есть способности использовать язык в реальных ситуациях общения [1].

Цель настоящей работы — представить значимость лингвострановедческих аспектов языка в процессе освоения коммуникативной компетенции на основе данного

934 | сериала. Анализ национально-культурной специфики проведен, чтобы помочь учащимся в правильном использовании иностранного языка при общении с его носителями, а также в приобретении необходимой вторичной языковой личности.

Выбор сериала не случайный, так как при правильном применении он может служить отличным учебным материалом на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному [19]. Кривое зеркало через призму американца изображает некоторые традиции и реалии, характеризующие Россию. Чтобы их понять, помимо хорошего знания русского языка, хотя бы на уровне В2, необходимо знание ее культуры, традиций, истории.

Языковая личность — это носитель языка, которого можно характеризовать через тексты, созданные им, при употреблении системных средств данного языка для выражения своих мыслей. А когда мы говорим о вторичной языковой личности, мы говорим о человеке, понимающем культурные особенности второго (иностранного) языка, свободно использующем этот язык для выражения своих мыслей и чувств, т. е. это человек, который глубоко освоил языковые и культурные нормы носителей данного второго языка. Многие лингвисты занимались изучением языковой личности [5; 6; 12; 16; 17] и вторичной языковой личности [3; 15; 18]. Лингвострановедение — это то, как отражается язык в культуре и культура в языке. «Лингвострановедение занимается изучением языка с точки зрения его культураносной функции» [4; 10].

Нами был использован лингвострановедческий анализ для выявления и интерпретации национальных и культурных особенностей, заложенных в сериале, и чтобы понять, каким образом язык передает традиции, обычаи, образ жизни, менталитет и историческое наследие русского народа. В широком смысле, при таком анализе могут быть рассмотрены фразеологизмы и идиомы; специальная лексика национально-культурного характера (слова, связанные с национальной кухней, искусством, бытом); реалии, характерны лишь для определенной культуры (безэквивалентные концепции или вещи, которых нет в других языках); историко-культурные явления (слова, выражающие связь между языком и историческими событиями и традициями).

В нашей работе были рассмотрены реалии и явления, которые могут быть важными для изучающих иностранный язык с целью достичь соответственный уровень коммуникативной компетенции. Использованные реплики героев сериала, взятые из сайта *СТС* на *YouTube*, предоставлены в следующих сокращениях: американский журналист *American Post* Алекс Вилсон (АВ), руководитель московского филиала *American Post* Екатерина Денисовна (ЕД), ее водитель Роман Быстров (РБ), его сестра, терапевт Анна (А), олигарх Анатолий Платанов (АП), владелец квартиры (ВК), его внук (В), продавщица (П), риелтор (Р). Примеры пронумерованы и выделены жирным шрифтом; источник и время (минуты и секунды) указаны в квадратных скобках.

1. РБ: «У нас в России с человеком не выпить — это как у вас в Америке средний палец показать ... **До дна!**» [1 серия, 10:38].

«До дна!» — это застольное восклицание, которое ведет начало от петровских времен: провинившемуся подносили большой кубок, на крышке которого было написано: «Пей до дна!» [13]. Недопитый стакан символизирует неуважение. Эта традиция принуждает пить в компании — для отказа должна быть причина. Однако, стереотип, что все русские пьют, в настоящее время не имеет подтверждения.

2. РБ: «Слышь, **губу закатай!**» [1 серия, 16:46].

Выражение «закатать губу» означает ‘желать то, что мало доступно’. Смысл этого значения отрицательный — ‘много хотите’. В старину «губой» называли надрез на выпечке, в который клали начинку. Затем отверстие закатывалось, продукт отправлялся в печь, и в ходе готовки — на месте губы образовывался рубец, похожий на открытый рот. Пекарь должен был следить, чтобы во время приготовления губа не раскрылась, т. е. не раскаталась. Но некоторые лингвисты считают это выражение калькой с аналогичной арабской крылатой фразы [11]. Настоящий фразеологизм мы отнесли к реалиям ввиду истории его возникновения и значения «губы».

3. РБ: «Екатерина Денисовна..., Вы просили встретить дорогого гостя... Я хорошо встретил, **по-русски встретил**».

ЕД: «По-русски — не значит по-свински» [2 серия, 4:03].

Когда приезжают гости, им оказывают особое внимание, их угощают едой и напитками, т. е. «встречают по-русски». Традиция гостеприимства восходит к «государевым столам» — большим застольям, когда многочасовые действия были связаны с конкретными обстоятельствами или праздниками. После 1697 г. многие празднества были остановлены. Одна из причин — вложение средств в кораблестроение [9]. Антоним «по-свински» связан с состоянием пьющего, когда доза употребленного алкоголя значительно превышена, и неправильное поведение человека уподобляется животному. Человек начинает вести себя неадекватно, не соблюдает правила этикета.

4. П: «А Вы уверены, что Вам **шесть** (гвоздик)?»

АВ: «Ладно, давайте **восемь**» [2 серия, 8:07].

Испытав горький опыт, АВ вскоре напишет в соцсети: Кто же знал, что в России **четное количество цветов** не дарят живым людям? [2 серия, 10:12]. Каждый раз, когда русские покупают цветы друзьям или близким, обязательно должно быть их нечетное количество. По самой распространенной версии традиция не дарить четное количество цветов пошла еще с дохристианских времен. У славян считалось, что четные числа — это символ завершенного жизненного цикла, тогда как нечетные олицетворяют жизнь и развитие. Есть также версия, по которой эта традиция пошла из Японии [20]. Если же цветы приурочены событию с четной цифрой, тогда, на усмотрение дарящего, к букету можно добавить или отнять один цветок.

5. РБ: «Когда издеваются в армии — это «**дедовщина**». От слова «дед»... А дедовщина — от слова «год» — это когда издеваются над мужиками» [2 серия, 11:53].

В советской армии существовала жесткая «табель о рангах» — подчинение младших старшим. Те, которым осталось служить не более полугода, получали имя «дед». Чем дольше служил солдат, тем меньше у него было обязанностей — и больше прав [2]. Практиковались унижительные задания для младших по рангу и даже избиения.

6. АВ: «Во всем мире принято считать, что **улыбка**... — признак хорошего тона». (Женщина-охранник, увидев на лице Алекса, вошедшего в офис и улыбнувшегося в знак приветствия, не понимает причины такого поведения) [3 серия, 0:39]. «Для

936 | русских **улыбка**... обязательно что-то значит... Если американец улыбается, потому что ему просто хорошо, ...русские найдут объяснение его улыбке» («бедняцкий», т. е. «большой, наверное» — делает заключение женщина, увидев улыбающегося Алекса, и дает ему деньги) [3 серия, 1:11]. В России самая широкая **улыбка** может быть предвестником чего-то очень нехорошего:

АП: «Я ж тебе говорил: Отдай по-хорошему, а ты мне не верил (широкая улыбка олигарха присутствует на фоне побитого лица собеседника)» [3 серия, 1:28].

В России люди не улыбаются без причины, в противном случае, их будут расценивать, что у них, наверное, проблемы со здоровьем. Поэтому иностранцы думают, что русские не дружелюбны. Хотя это не так. Русские дарят улыбки тем, кого хорошо знают и доверяют, но незнакомцы ни в коем случае не могут рассчитывать на улыбку. Такое же отношение к приветствию: русские никогда на улице не приветствуют незнакомых людей, безо всякой на это причины [21]. Русские почти не улыбаются. Это связано с особыми функциями русской улыбки, отличающими ее от улыбки как на Западе, так и на Востоке: улыбка в русском общении — не сигнал вежливости. В России не принято улыбаться незнакомым или автоматически отвечать на улыбку улыбкой. Улыбка — это знак личного расположения к человеку [14].

7. АВ: «В русском офисе нужно **жить по русским правилам**, иначе тебя ждут неприятности» [4 серия, 1:41].

Обычно, это деление вещей, участие коллектива в личной жизни сотрудников, даже когда их об этом не просят. Хотя такое поведение не закреплено в правилах, подобные действия зависят от волеизъявления конкретной личности.

8. Р: «Пять минут до метро ... Если что, здесь **маршрутка** ходит» [4 серия, 3:05].

Маршрутное такси (разг.: «маршрутка») — вид городского транспорта, возобновившийся в начале 90-х. Тогда и появились первые транспортные средства российского производства, имеющие определенный маршрут следования, не привязанные к расписанию и остановкам.

9. В: «Знаешь, что это? (указывает на куклу) ... Это **неваляшка**. Это символ русского человека».

АВ: «Всегда пьяна, что ли?» [4 серия, 5:03].

Неваляшка — это игрушка, которая способна сохранять устойчивое равновесие, если на нее не оказывается внешнее воздействие. При отклонении от вертикального положения она неизменно возвращается в исходную точку. Ее придумали на Востоке, в России она появилась примерно 200 лет назад. Есть у куклы и идеологический контекст: нестигаемость перед любыми невзгодами [7].

10. Д: «Да, внучек у меня — редкостная сволочь. В **37-м году** таких сразу к стенке ставили» [4 серия, 13:17].

АВ: «В **37 году** тебя бы к стенке поставили» [4 серия, 15:38].

30 июля 1937 г. был подписан секретный приказ НКВД № 00447. Этот день считается началом периода политических репрессий. Уничтожались люди; любая погрешность наказывалась расстрелом [8].

11. А: «**Пакет с пакетами**, на всякий пожарный» [5 серия, 1:29].

АВ: «Лично я не понимаю, как при пожаре может помочь пакет с пакетами, но такая штука есть у каждого русского» [1:41].

В советские времена за покупками ходили с сумками «авоськами». Первые пластиковые пакеты появились в СССР в 70-х и сразу же стали символом красивой жизни. Полиэтиленовые пакеты попадали в страну в багаже счастливицев, которым удалось побывать за рубежом. Пластиковый пакет, особенно с цветным рисунком, стал статусной вещью. Начиная с 1990-х, начали делать пакеты в стране. Поскольку пакеты не дают в магазинах бесплатно, их можно использовать с многократной целью [10].

12. АВ: «Я просто хотел знать, почему ты **дома ходишь без майки**. Это тоже какая-то русская традиция?» [5 серия, 2:05].

Часто случается, что мужчины дома ходят без майки или футболки. (В фильме это получилось выгодно, и еда не испачкала одежду.) По умолчанию, мужчины без всякой причины могут ходить без майки, и даже садиться за стол кушать в таком виде. Добавим, что подобное явление зависит от индивида и может случаться в других культурах.

13. АП: «Давайте сразу в **таз с цементом** — и в речку» [5 серия, 9:21].

Выражение ведет начало от «лихих девяностых» — термин с негативной коннотацией, характеризующий сложный период в 1990-х годах, с присущей социальной неустойчивостью и преступностью. Разборки сопровождалась рейдерскими захватами предприятий и расправой с директорами. Часто неугодных закатывали в бетон, который производят из цемента.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что при преподавании иностранного языка не обойтись без изучения его национальных и культурных особенностей. Поскольку в каждом языке функционируют свои лексические единицы и явления, присущие только той культуре, их употребление делает речь более выразительной и богатой. Знание культурной специфики помогает понять иностранную речь на более высоком уровне. Результаты исследования могут быть использованы на занятиях по курсу «Разговорная речь» и «Лингвострановедение», а также закреплены на практических занятиях по переводу.

Литература

1. Аверина М. Н., Круглова С. Л., Бабаян В. Н. О формировании и развитии продуктивных лексикографических навыков обучающихся на практических занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы теории, практики и методики преподавания иностранного языка: сборник научных материалов международной научной конференции / под. ред. В. Н. Бабаяна. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. — 305 с.
2. Бойко А. Дедовщина в армии: откуда пошла и кому выгодна // Экспресс газета. — URL: <https://www.eg.ru> (дата обращения: 01.03.2025).
3. Ван С., Курьянович А. В. К вопросу о типах вторичных языковых личностей в свете компетентностного подхода в современной лингводидактике // Научно-педагогическое обозрение. — 2021. — № 3 (37). — С. 132–142.

4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — Изд. 4-е, перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1990. — 246 с.
5. Иванцова Е. В. Лингвоперсоналия: основы теории языковой личности. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. — 158 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — Изд. 7-е. — М: ЛКИ, 2010. — 264 с.
7. Кто придумал неваляшку? — URL: <https://www.culture.ru> (дата обращения: 02.03.25).
8. Оперативный приказ НКВД СССР № 00447 «Об операции по репрессированию бывших кулаков, уголовников и других антисоветских элементов». 30 июля 1937 года // Книга памяти жертв политических репрессий. — Ульяновск, 1996. — С. 766–780. — URL: <https://docs.historyrussia.org> (дата обращения: 04.03.2025).
9. Пир по-русски. Запись от 10.11.2022. YouTube: сайт. 2022.10 нояб. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0KsBwndYGkE> (дата обращения: 12.01.2025).
10. Почему в доме каждого россиянина есть пакет с пакетами и откуда пошла эта традиция. — URL: <https://www.maximonline.ru> (дата обращения: 12.12.2024).
11. Райн А. История некоторых крылатых фраз в русском языке. — URL: <https://histrf.ru/read/articles/istoriya-nekotoryh-krylatyh-fraz-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 01.03.2025).
12. Седов К. Ф. Речевое поведение и типы языковой личности // Культурно-речевая ситуация в современной России. — Екатеринбург, 2000. — С. 298–312.
13. Синдаловский Н. А. Словарь петербуржца: более 3700 слов и выражений. — Норинт, 2003. — URL: https://peterburger_lexicon.academic.ru (дата обращения: 03.03.2025).
14. Стернин И. А. Русское и финское коммуникативное поведение. — Воронеж: ВГТУ, 2000. — С. 53–61.
15. Суворова С. Л., Плесина В. М. Проблема формирования вторичной языковой личности в современной методической теории и практике // Педагогическая перспектива. — 2021. — № 3. — С. 86–92.
16. Туранский И. И. Языковая личность: тезаурус или культура речи как составляющая культуры нации (к уточнению понятия «Языковая личность») // Юридическая техника. — 2009. — № 3. — С. 330–335.
17. Формановская Н. И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности // Журналистика и культура русской речи. — 2007. — № 1. — С. 16–29.
18. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. — М.: РАН ИРЯ, 1995. — С. 7–286.
19. Чайбок-Тверефу И. Использование кинофильмов на практических занятиях по РКИ // Русский язык за рубежом. — 2010. — № 4. — С. 96–100.
20. Шабалов Н. Почему в России нельзя дарить четное количество цветов? (И почему это полный бред). — URL: <https://www.maximonline.ru/longreads/pochemu-v-rossii-nelzya-darit-chetnoe-kolichestvo-cvetov-i-pochemu-eto-polnyi-bred-id5184174/> (дата обращения: 03.03.2025).
21. Jones L. Why Russians don't smile. A guide to doing business in Russia and other CIS countries. Intermark Relocation, 2020. 160 p.

Источники

22. Как я стал русским, серия 1. Запись от 16.03.2019. YouTube: сайт. 2019. 16 марта. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CtDBJHVoGHs> (дата обращения: 12.12.2023).
23. Как я стал русским, серия 2. Запись от 17.03.2019. YouTube: сайт. 2019. 17 марта. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=voQTfol86nk> (дата обращения: 12.12.2023).
24. Как я стал русским, серия 3. Запись от 18.03.2019. YouTube: сайт. 2019. 18 марта. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZX9-NJYIBeg> (дата обращения: 13.12.2023).
25. Как я стал русским, серия 4. Запись от 19.03.2019. YouTube: сайт. 2019. 19 марта. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Vb59Rts71yY> (дата обращения: 13.12.2023).
26. Как я стал русским, серия 5. Запись от 20.03.2019. YouTube: сайт. 2019. 20 марта. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jpr1k-upZkM> (дата обращения: 15.12.2023).

Ildiko Csajbok-Twerefou

Dzyadyk Y. I.

University of Ghana

**LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF RUSSIAN CULTURAL
SPECIFICITY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

Abstract: Russian national specificity was examined using the descriptive method. In addition to his/her linguistic personality, a person fluent in a foreign language has a secondary linguistic personality as well. To ensure this, it is necessary to master linguistic and cultural aspects, which is a difficult task in an out-of-language environment. Various teaching materials are used for this purpose. Studying Russian realities helps students develop communication skills and acquire a secondary linguistic personality.

Keywords: linguistic personality, equivalent, indirect meaning, realia word, native speaker, competence.

ПОЛИТИКА ДИАЛОГА КУЛЬТУР И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СТАБИЛЬНОСТЬ РОССИИ

Аннотация: современная геополитическая ситуация в мире демонстрирует нестабильность и зависимость от целого ряда факторов. Одним из таких факторов является национальная политика государств. Тезисы посвящены анализу концепций национального взаимодействия и опыта государственной национальной политики некоторых стран, в том числе диалога народов России, который выступает гарантом социально-политической стабильности в стране в целом.

Ключевые слова: политика диалога культур, социально-политическая стабильность, мультикультурализм.

Исторически сложившуюся традицию взаимодействия народов и этносов в России советский и российский политолог и публицист С. Г. Кара-Мурза определил как «тип межэтнического общежития», «симфония народов» [1]. И это вполне соответствует действительности, т. к. она в целом отличалась от западных образцов, во многом продолжала развиваться национальная культура, сохранялась и местная национальная элита, занимая важные посты и в экономике, и в политике национальных республик, краев, областей. Даже в СССР, когда стояла задача создания единой нации «советский народ», а русский народ считался консолидирующим «старшим братом», русский язык был государственным, а русская культура — объединяющим фактором, зачастую национальные окраины и населяющие их народы, начиная с 50-х гг., находились в выгодном экономическом положении, культурные начала подпитывались на местном уровне, власти обладали известной политической самостью.

Постсоветская Россия столкнулась с национальными, этноконфессиональными проблемами в самом жестком варианте: сепаратизм на юге страны, распространение ваххабизма и исламского терроризма, потоки беженцев и мигрантов из прилегающих азиатских и кавказских государств, распространение наркотиков и т. д. Помимо устранения этих явлений мирным или силовым путем стояла насущная задача: сохранение межнационального баланса, возвращение доверия между народами многонациональной страны, наработка практики демократических и конструктивных межэтнических отношений. Таким образом, обозначилась приоритетная внутривнутриполитическая линия, суть которой выработка и оформление уникальной для отечественных условий концепции диалога народов России.

В истории межэтнической и межконфессиональной коммуникации одним из ведущих и претворяемых в жизнь западными странами политических опытов (Канада, Австралия, США, Германия) в 90-е гг. прошлого и нулевые годы нынешнего века стал мультикультурализм. Под этим многогранным термином мы понимаем сохранение всех представленных в обществе конкретного государства культур, при этом ни одна

из них не должна быть выделена в качестве лидирующей [3]. Мультикультурализм, естественно, противопоставлялся небезызвестной концепции «плавильного котла», когда осуществлялось зачастую насильственное слияние всех наличествующих культур в одну общую.

Конечно, будучи приверженцем политики мультикультурализма, Россия подняла бы свой рейтинг демократического государства в лице Запада, обеспечила известную «культурную обособленность» не имеющим государственного статуса иммигрантам, повысила бы уровень пресловутой толерантности... Но история и современная политическая действительность свидетельствуют о неэффективности этой политики именно в условиях России. Крах мультикультурального подхода к решению проблем культурно-социальной интеграции или национально-культурной самостоятельности тогда же, в десятилетия XXI века, признал ряд европейских лидеров тех лет, таких как А. Меркель (Германия), Н. Саркози (Франция) [3] и др.

Российский политолог и историк Неменский О. Б., например, выделил целую плеяду негативных последствий мультикультурализма и неприемлемости его в российских реалиях: 1) этническая фрагментация общества, сознательный отказ малых этносов от всех форм ассимиляции с основной культурой, что приведет к нарастанию напряженности в межэтнических и межконфессиональных отношениях; 2) обособление этносов и абсолютизация этнических различий неприемлемы для России как исторически сложившегося многонационального государства с многонациональной же культурой, — оскорбительны для народов, издавна проживающих в государстве; 3) рост групповых форм идентичности; подрывается основа для общегражданского патриотизма и общероссийской гражданской идентичности; 4) обособление, отдаление национальных меньшинств от большинства, его дискриминация и непопулярность к принадлежности и ряд других [2]. Последние утверждения тем более выглядят убедительно, что влияние русской культуры всегда было велико, и все народы с соответствующими национальными, языковыми и религиозными аспектами их культуры в той или иной степени русифицированы.

Поэтому реакцией на культурное многообразие, существующее в пределах нашего государства, становится политика диалога культур, одной из важнейших целей которой является содействие добрососедству различных культурных традиций многочисленных народов нашей страны в рамках единого российского общества, признание самоценности культуры.

Сегодня межкультурное взаимодействие и преодоление дезинтеграционных тенденций как в рамках Российской Федерации, так и поликультурном и полиэтническом пространстве субъектов страны является приоритетным направлением внутренней политики. Руководства субъектов Федерации поступательно претворяют в жизнь политическую линию национальной политики государства. Еще в 1992 году в законе «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» отмечалось право народов и иных этнических общностей на сохранение и развитие своей культурно-национальной самобытности, защиту, восстановление и сохранение исконной культурно-исторической среды обитания. Конституция Российской Федерации (с. 68) гарантирует всем народам страны право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. В настоящее время диалог народов России развивается согласно Стратегии государственной национальной политики Российской

942 | Федерации на период до 2025 года. В частности, провозглашается сохранение этнокультурной самобытности народов страны [4; Гл. 1, ст. 2], сохранение этнокультурного и языкового многообразия и русского языка как государственного языка и языка межнационального общения [4; Гл. 1, ст. 5]. Подчеркивается, что «этнокультурное и языковое многообразие Российской Федерации, исторический опыт межкультурного и межрелигиозного взаимодействия являются достоянием многонационального народа Российской Федерации (российской нации), служат укреплению российской государственности и дальнейшему развитию межнациональных (межэтнических) отношений...» [4; Гл. 1, ст. 12].

Таким образом, критично относясь к политике мультикультурализма, в общем, оказавшей дезинтегрирующее воздействие на общество, нивелирующей права и культуру национального большинства, российское руководство на всех уровнях осуществляет более жизнеспособную в условиях поликультурности и полиэтничности нашей страны политику диалога культур. Эффективность дальнейших мер зависит теперь не только от Закона и мощной государственной поддержки, но и от гражданской позиции и патриотизма каждого россиянина. Своевременное и мирное разрешение межнациональных (межэтнических) противоречий и конфликтов, пресечение деятельности, направленной на подрыв безопасности государства, нарушение межнационального мира и согласия, разжигание расовой, национальной и религиозной розни, сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов нашей страны, упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа — вот залог стабильности и процветания Российской Федерации, российского общества и каждого народа в отдельности.

Литература

1. Кара-Мурза С. Г. Социальный расизм и русофобия. — URL: http://n-bitva.narod.ru/prilozhenie/nauka/istoria/kara-murza_s_socialnyRasizm.htm (дата обращения: 06.02.2025).
2. Неменский О. Б. Патриотизм и мультикультурализм // Доклад на международной конференции «Патриотизм как идеология возрождения России», (РИСИ и Белгородский государственный университет, 21–23 мая 2013 г., Белгород). — URL: <http://www.riss.ru/analitika/1856-patriotizm-i-multikulturalizm#.U25daN-xHqg> (дата обращения: 06.02.2025). [См. подробнее: Козлова Е. В., Кузнецова С. В., Павлова Н. А. Сущность понятия «Мультикультурализм» // Наука и современность. — 2014. — С. 234–239.]
3. Посухова О. Ю., Сериков А. В., Черноус В. В. Политика мультикультурализма в США: оценка эффективности и возможности имплементации в российских условиях // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 11. — С. 146.
4. Черняк А. В. Политика мультикультурализма в Европе — опыт для России // PolitBook. — 2015. — № 2. — С. 133–148.
5. Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 № 3612-1) (ред. от 10.07.2023). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/ (дата обращения: 06.02.2025).

*Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow International University*

THE POLICY OF DIALOGUE OF CULTURES AND SOCIO-POLITICAL STABILITY OF RUSSIA

Abstract: The current geopolitical situation in the world demonstrates instability and dependence on a number of factors. One of these factors is the national policy of States. The theses are devoted to the analysis of the concepts of national interaction and the experience of the state national policy of some countries, including the dialogue of the peoples of Russia, which acts as a guarantor of socio-political stability in the country as a whole.

Keywords: cultural dialogue policy, socio-political stability, multiculturalism.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: ключевым направлением современного образования является использование новых информационных технологий, компьютеризация учебных заведений, инновационная деятельность преподавательского состава. Приоритетным направлением интеграции науки и образования в информационную эпоху стало построение информационно-образовательных пространств, развитие которых рассматривают на основе информационного подхода к созданию эффективных инструментов в обучении русскому языку.

Ключевые слова: инновационные приемы преподавания, информационно-образовательное пространство, интернет-технологии, онлайн-формат, самообучение.

В современных исторических реалиях, сложившихся еще в начале третьего тысячелетия, в педагогическом процессе стали преобладающими иные приоритеты по сравнению с образовательной системой XX века. Образование поставило задачу, чтобы каждый гражданин, получающий образование, умел ставить цели, формировать и реализовывать идеи, находить смыслы, изыскивать решения в сложных, подчас неприсущих тому или иному предмету, ситуациям, т. е. в ситуациях, исполненных неопределенности.

Именно поэтому необходимо, чтобы вся педагогическая система, начиная с начальных ступеней, установила переориентацию на решение данной сверхзадачи, а именно: подготовку контингента людей, которые умеют быстро и успешно адаптироваться в сложившейся обстановке и принимать верные решения в любых, даже самых нестандартных ситуациях.

Исходя из этих направлений, исходным приоритетом в образовании должно быть формирование эрудированной, свободной и ответственной личности, сочетающей профессиональную компетенцию с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором, нравственным сознанием. Это определяет необходимость отхода от утилитарного образования, т. е. простой передачи обучающимся суммы знаний и факторов, необходимой для конкретной деятельности.

Специалисты исследуют инновационные приемы преподавания, педагогические интеграции и их влияние на учебный процесс. Происходит интенсивный поиск стимулов развития системы образования в контексте долгосрочной перспективы.

Ключевым направлением модернизации образования является использование новых информационных технологий, компьютеризация учебных заведений, инновационная деятельность преподавательского состава. Приоритетным направлением интеграции науки и образования в информационную эпоху стало построение информационно-образовательных пространств, развитие которых рассматривают на основе информационного подхода, идеология которого отражает систему взглядов и идей,

определяющих развитие личности, активного, широко мыслящего, творческого члена компьютеризированного общества.

Необходимо отметить следующие позитивные направления от внедрения информационных технологий в развитие образования:

- Усиление общей мотивации учащихся.
- Повышение качества учебного опыта и переход от пассивного к активному обучению.
- Изменение институциональной культуры, особенно в отношении способности пользоваться технологиями.
- Усиление способности переносить навыки (например, независимого обучения или навыков пользования информационными технологиями).
- Повышение качества преподавания.
- Более гибкий доступ учащихся к учебным материалам как через сайты (или системы телекоммуникаций), так и вне сайтов.

Интернет-технологии на сегодняшний день используются на трех основных уровнях.

Уровень I: поддержка процесса обучения лицом к лицу. Многие преподаватели находят, что Интернет является посредником, предоставляющим дополнительные учебные ресурсы и позволяющим продолжать дискуссии вне стен аудитории.

Уровень II: поддержка дистанционного обучения. Во многих учебных заведениях Интернет используется для усиления преподавания курсов на дистанции. Это требует более сложных, чем на первом уровне, навыков и технологий. Оптимизация отношений между инструктором и студентом и между студентами требует преобразования роли инструктора, которому часто может потребоваться помощник.

Уровень III: целиком онлайн-обучение. Все тексты и другие материалы, необходимые для учебного процесса, в отличие от дистанционного обучения, здесь предоставляются в электронном виде через Интернет. Поток аудио и видео заменяют аудио- и видеозаписи. Взаимодействие между учащимися и между преподавателями и учащимися осуществляется через электронную почту, форумы и компьютерные конференции. Это требует привлечения большой команды (преподавателей, дизайнеров, редакторов, программистов).

Итак, чтобы обеспечить понимание излагаемого материала в дистанционном, онлайн-формате, преподавателю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социума — знаниями, умениями, получением практического опыта в профессиональной деятельности, поскольку предлагаемые задания в первую очередь носят практико-ориентированный характер.

Безусловно, самообучение — один из самых сложных процессов собственного образования человека, так как требует сильной мотивации от студента и желания учиться, а в этом мы ему активно помогаем. Именно поэтому в нашей образовательной организации внедряются интерактивные задания по отработке знаний, умений и навыков у обучающихся. За очень короткий период, нами были разработаны автоматизированные практические занятия (далее по тексту АПЗ), задания в которых включают использование различных плагинов платформы <https://h5p.org>

В структуру каждого АПЗ включается: количество баллов за данное задание, наименование плагина, суть задания, описание действий студента при выполнении задания, визуализация задания, эталон ответов к заданию. После составления АПЗ и утверждения методическим отделом, данные задания апробируются в демоверсии СДО и проверяются на наличие возможных ошибок для устранения технических сбоев при загрузке в систему.

Так, автоматизированные практические задания (АПЗ) имеют отражение изученного лекционного материала и проверяются автоматически в системе дистанционного образования (далее по тексту СДО).

Каждое автоматизированное практическое задание имеет определенное отношение к изучаемому вопросу или блоку темы раздела. Разработчик учитывает тематический план учебной дисциплины или междисциплинарного курса, поэтому при формировании заданий важно отразить его принадлежность к той или иной теме рабочей программы дисциплины.

Каждое задание имеет определенную структуру оформления, которую необходимо учитывать:

1. Тематика задания.
2. Порядковый номер задания в данном АПЗ.
3. Максимальное количество баллов, которое возможно при условии верного выполнения задания.
4. Тип задания — указывается подробное «техническое решение» данного задания (путь действия студента/плагин).
5. Вступление/погружение студента в тему задания (краткое описание смысла предстоящего вопроса).
6. Подробное описание хода выполнения задания для студента (что именно нужно сделать, как действовать с предложенной информацией в задании, какие инструменты использовать при выполнении). Такое пояснение является «альтернативой» помощи преподавателя при возможных затруднениях выполнении задания у студента.
7. «Поле для работы студента» при выполнении задания (представить задание в том виде, как оно выглядит для студента в системе дистанционного образования). Пути решения могут быть внутри схем, таблиц, алгоритмов, перемещений, выделения слов текста, а может быть размещено отдельно, строчно. «Поле для вписывания ответов» может быть строчным, если требуется ознакомиться с информацией, выбрать верный ответ и вписать его буквой/цифрой, например:
Впишите цифры, которыми обозначены выбранные вами варианты ответов [...].
8. Обязательное выполнение в правильном варианте разработанного задания позволяет проверять верные ответы при спорных ситуациях и при тестировании дисциплины в СДО. Кроме того, загрузка каждого задания в СДО имеет и техническую сторону, поэтому для специалистов технического отдела важно увидеть верное выполнение вашего задания.

Приведем примеры разных типов заданий.

ЗАДАНИЕ 1**Максимальное количество баллов — 1****Тип задания — восстановление правильного порядка слов
в предложенном высказывании**

Последовательно восстановите правильный порядок слов в предложенных далее высказываниях, посвященных театральной педагогике и сформулированных известными деятелями сферы образования и культуры.

Для этого в пустые ячейки с помощью компьютерной мыши осуществите верный перенос слов из предложенного списка языковых единиц.

Обратите внимание, что предложенный набор слов может содержать лишние слова!

1.

_____, а _____.

К. С. Станиславский

уж Сначала убеждай убедись сразу Попробуй потом

Правильный ответ

Сначала убедись, а потом уж убеждай. (К. С. Станиславский)

2.

_____,
а _____,
но _____.

А. С. Макаренко

не Только самые живой подкреплённые пример
делом пусть мёртвый не Лишь ребёнка слова
хорошие воспитывает

Правильный ответ

Только живой пример воспитывает ребёнка, а не слова, пусть самые хорошие, но не подкреплённые делом. (А. С. Макаренко)

ЗАДАНИЕ 2**Максимальное количество баллов — 5****Тип задания — вписывание правильного ответа буквой**

Прочитайте предложенный текст, вставьте пропущенные буквы с точки зрения верного орфографического исполнения.

Т...ж...лые, толстые стрелки на огромном ц...ферблате, б...левшем наискось от выве...ки ч...совщика, показывали тридцать шесть минут седьмо...о. В ле...кой

948 | с...неве неба, еще не пот...плевшей после ночи, р...зовело одно тонкое облачко, и было что-то не по-земному изящное в его удлине...ом очерке. Шаги нечастых пр...хожих особе...о чисто звучали в пусты...ом воздухе, и вдали т...лесный отлив др...жал на трамвайных рельсах. Пово...ка, нагруже...ая огромными связками фиалок, прикрытая наполовину п...лосатым грубым сукном, тихо катила вдоль панели; т...рговец помогал ее тащить большому рыжему псу, который, высунув язык, весь подавался вперед, напр...гал все свои сухие, человеку преда...ые мышцы.

С ч...рных веток чуть з...леневших д...ревьев вспархивали с воздушным ш...рохом в...р...бьи и садились на узкий выступ высокой кирпичной стены.

Ла...ки еще спали за реш...тками, дома освеще...ы были только сверху, но нельзя было представить себе, что это закат, а не ра...ее утро. Из-за того, что тени л...жились в другую сторону, создавались стра...ые соч...тания, неожида...ые для глаза, хорошо привыкшего к в...черным теням...

Все казалось не так поставле...ым, непрочным, перевернутым, как в зеркале...

Он огл...нулся и в конце улицы увидел освеще...ый угол дома, где он только что жил минувшим и куда он не вернется больше н...когда. И в этом уходе целого дома из его ж...зни была пр...красная таинстве...ость.

Правильный ответ

Тяжелые, толстые стрелки на огромном циферблате, белевшем наискось от вывески часовщика, показывали тридцать шесть минут седьмого. В легкой синеве неба, еще не потеплевшей после ночи, розовело одно тонкое облачко, и было что-то не по-земному изящное в его удлинённом очерке. Шаги нечастых прохожих особенно чисто звучали в пустынном воздухе, и вдали телесный отлив дрожал на трамвайных рельсах. Повозка, нагруженная огромными связками фиалок, прикрытая наполовину полосатым грубым сукном, тихо катила вдоль панели; торговец помогал ее тащить большому рыжему псу, который, высунув язык, весь подавался вперед, напрягал все свои сухие, человеку преданные мышцы.

С черных веток чуть зеленеющих деревьев вспархивали с воздушным шорохом воробьи и садились на узкий выступ высокой кирпичной стены.

Лавки еще спали за решетками, дома освещены были только сверху, но нельзя было представить себе, что это закат, а не раннее утро. Из-за того, что тени ложились в другую сторону, создавались странные сочетания, неожиданные для глаза, хорошо привыкшего к вечерним теням...

Все казалось не так поставленным, непрочным, перевернутым, как в зеркале...

Он оглянулся и в конце улицы увидел освещенный угол дома, где он только что жил минувшим и куда он не вернется больше никогда. И в этом уходе целого дома из его жизни была прекрасная таинственность.

На протяжении всего процесса разработчика курирует специалист методического отдела: консультирует по текущим вопросам, осуществляет проверку и правку предложенных заданий, дает рекомендации по улучшению формирования заданий;

проверяет корректность формулировок и оформления разработанных заданий в соответствии с методическими рекомендациями.

После утверждения смыслового значения заданий в каждом занятии, все АПЗ направляются на коррекцию текста для выявления возможных ошибок методисту-редактору.

После завершения выполненной работы, разработчик предоставляет все обязательные Приложения (расчет баллов, соответствие компетенций) и формирует иллюстративный материал (при его наличии) по каждому АПЗ с градацией по заданиям.

Кроме того, после выполнения всей работы по учебной дисциплине/междисциплинарному курсу, разработчик вносит коррективы в рабочую программу, соотнося используемые названия тем практических занятий и перечня заданий в них.

Полный пакет для отправки на загрузку в СДО включает следующие обязательные компоненты.

1. Полностью проверенные и одобренные, откорректированные методистом-редактором АПЗ.
2. Обработанные в разрешенном формате иллюстративные (видеоматериалы и аудиоматериалы при наличии) материалы (в папках к каждой АПЗ).
3. Расчет баллов по каждому заданию в разработанных АПЗ.
4. Заполненная таблица компетенций по каждому заданию в разработанных АПЗ.
5. Рабочая программа учебной дисциплины с внесенными правками (оговаривается с методистом).

После успешной загрузки АПЗ по учебной дисциплине/междисциплинарному курсу все задания тестируются в СДО с позиции «студента». В случае нереализованных заданий производится их замена, о чем уведомляется разработчик. Специалист методического отдела проверяет все задания на корректность, выявляет ошибки и при обнаружении устраняются специалистами технического отдела СДО. Задания тестируются до тех пор, пока не будет загружен верный вариант. При успешном завершении тестирования автоматизированные практические занятия становятся доступными для обучающихся.

Литература

1. Алиева Э. Ф., Алексеева А. С., Ванданова Э. Л., Карташова Е. В., Резапкина Г. В. Цифровая переподготовка: обучение руководителей образовательных организаций // Образовательная политика. — 2020. — № 1 (81). — С. 54–61.
2. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спирин Е. В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. — 2018. — № 14. — С. 5–37.
3. Маниковская М. А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. — 2019. — № 2 (87). — С. 100–106.

EFFECTIVE TOOLS IN TEACHING RUSSIAN

Abstract: The key direction of modern education is the use of new information technologies, computerization of educational institutions, innovative activities of teaching staff. The priority of integrating science and education in the information age has become the construction of information and educational spaces, the development of which is considered based on an information approach to creating effective tools in teaching the Russian language.

Keywords: innovative teaching methods, information and educational space, Internet technologies, online format, self-learning.

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной компетенции у китайских студентов уровней В1–В2 с помощью аутентичных видеоматериалов. Представлена методическая модель этапов работы с видеосюжетами и обоснована их эффективность при обучении аудированию в китайском вузе.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аудирование, аутентичные видеоматериалы, китайские студенты.

Учитывая значимость исследования коммуникативной компетенции, как в российской, так и в зарубежной научной литературе, представляется важным акцентировать внимание на вопросе формирования навыков аудирования, которое является неотъемлемой составляющей структуры данной компетенции в целом [5–7; 9–17].

Методист Э. Г. Азимов трактует понятие коммуникативной компетенции как способность личности эффективно осуществлять межличностное взаимодействие на иностранном языке, успешно решая возникающие коммуникативные задачи в различных ситуациях: учебной, бытовой и профессиональной. Согласно его подходу, сформированность коммуникативной компетенции у учащегося может быть констатирована тогда, когда акт общения с носителями языка сопровождается полноценным взаимопониманием и при этом учитываются все специфические культурные характеристики и традиции общества, язык которого изучается [1: 448].

Развитие коммуникативной компетенции без непосредственного пребывания в естественной языковой среде представляет собой значительные трудности. В связи с этим одной из приоритетных задач современного педагога является формирование условий, способствующих имитации реальных коммуникативных ситуаций. Использование видеоматериалов выступает эффективным средством, позволяющим приблизить учебный процесс к естественной практике общения и решить обозначенную педагогическую задачу [2: 84].

Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку активизирует одновременно зрительное и слуховое восприятие информации, что обеспечивает так называемый слухозрительный синтез. Данный феномен лежит в основе аудиовизуального метода преподавания. Экспериментальные исследования подтверждают, что восприятие информации исключительно на слух, без поддержки визуальных ориентиров, оказывается менее эффективным. Применение видеозаписей в обучении аудированию не только облегчает понимание аутентичных текстов, но и существенно стимулирует мотивацию обучающихся, повышая их интерес к процессу изучения языка [8: 109–114].

Методическая модель организации учебной деятельности с использованием аутентичных видеоматериалов аналогична работе с аутентичными текстами и включает три этапа: подготовительный (предпросмотровый), этап непосредственного просмотра и заключительный (послепросмотровый), для каждого из которых разрабатывается соответствующая система заданий [3; 4].

Предпросмотровый этап работы с аутентичными видеоматериалами направлен на формирование у обучающихся устойчивой мотивации и подготовку к эффективному восприятию содержания видеосюжета. На этом этапе осуществляется устранение возможных языковых и содержательных трудностей, включая предварительное объяснение специфических терминов, собственных имен и ключевых событий, которые могут вызвать сложности при просмотре. Преподаватель также кратко знакомит учащихся с общей сюжетной линией видеоматериала, акцентируя их внимание на вопросах, которые предстоит обсудить на последующем этапе.

Использование аутентичных видеоматериалов может служить логическим завершением тематического блока занятий, предваряемого изучением текстов и обсуждением затронутых проблем как на иностранном, так и на родном языке. Подобная последовательность подготовки создает условия для восприятия видеоматериала не просто как повторения уже изученного, а как источника новой, актуальной информации, способной раскрыть дополнительные аспекты темы, тем самым повышая познавательный интерес и вовлеченность учащихся в учебный процесс.

Демонстрационный этап нацелен на развитие языковой, речевой и коммуникативной компетенций обучающихся с учетом их реальных возможностей в области иноязычного общения. Просмотр видеоматериалов обязательно сопровождается активными учебными действиями учащихся. На данном этапе используются задания, ориентированные на выявление, анализ, фиксацию и преобразование конкретного языкового материала (лексического, грамматического или фонетического). При этом эффективность заданий определяется не столько их формулировкой, сколько содержанием и характером предлагаемых упражнений. Обучающиеся могут фиксировать важные сведения и делать заметки по содержанию фильма для дальнейшего использования на последемонстрационном этапе.

Цель последемонстрационного этапа заключается в использовании аутентичного видеоматериала как базы для совершенствования продуктивных умений учащихся в области устной и письменной речи. На этом этапе осуществляется контроль и оценка эффективности предварительно предложенных ориентиров восприятия, а также анализ степени усвоения языковых и речевых средств, представленных в фильме.

Эффективность использования аутентичного видеоматериала при обучении русскому языку в китайской аудитории во многом обусловлена последовательностью его предъявления, а также грамотностью и точностью формулировки учебных заданий.

Перспективным направлением дальнейших исследований по рассматриваемой в статье проблеме является создание методических разработок, ориентированных на формирование и совершенствование навыков аудирования у китайских студентов, изучающих русский язык на уровнях В1–В2 в условиях высших учебных заведений КНР. В качестве дидактического ресурса планируется привлекать материалы российских телевизионных программ или их отдельных фрагментов, изначально не предназначенных для учебных целей.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Барменкова О. И. Эффективные приемы обучения английскому языку: Пособие для учителя. — Пенза: ПЕНЗА, 1997. — 84 с.
3. Богомолов А. Н. Аутентичные материалы программ российского телевидения на занятиях по РКИ: из опыта работы // Мир русского слова. — 2002. — № 3. — С. 71–76.
4. Богомолов А. Н. Средства массовой коммуникации: культурологический и дидактический аспекты: Русский язык как иностранный: автореферат дис. ... канд. культурологии: 24.00.04 — прикладная культурология / МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 1997. — 24 с.
5. Галацин Е. А., Фещук А. М. Виды самостоятельной работы студентов технических специальностей на занятиях по английскому языку // Научный вектор Балкан. — 2020. — Т. 4. — № 1 (7). — С. 13–17.
6. Девдариани Н. В., Рубцова Е. В. Аудирование как один из видов речевой деятельности, как цель и средство обучения // Региональный вестник. — 2019. — № 10. — С. 18–19.
7. Итинсон К. С., Рубцова Е. В. Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных студентов филологическим дисциплинам в вузе // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2. — С. 5666–5669.
8. Крысанова Н. Ю. Использование видеосопровождения при обучении аудированию на уроках немецкого языка // Вестник Тамбовского университета. — 2011. — № 8. — С. 109–114.
9. Рубцова Е. В. Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий // Карельский научный журнал. — 2017. — Т. 6. № 4. — С. 76–81.
10. Рубцова Е. В. Решение коммуникативных задач в курсе интенсивного обучения русскому языку как иностранному // Региональный вестник. — 2018. — № 5. — С. 20–22.
11. Рубцова Е. В. Роль игровых технологий в формировании общекультурной компетенции у студентов-иностранцев, изучающих русский язык как иностранный // Региональный вестник. — 2019. — № 20. — С. 30–31.
12. Рубцова Е. В. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. — 2018. — № 3 (24). — С. 288–292.
13. Рубцова Е. В., Девдариани Н. В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8. — № 2 (27). — С. 87–92.
14. Самчик Н. Н. Развитие всех видов речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному // Региональный вестник. — 2019. — № 9 (24). — С. 36–37.
15. Суховерхова О. В. Обучение аудированию: к вопросу о видах аудирования в научной литературе // Перспективы науки. — 2019. — № 11 (122). — С. 138–145.

- 954 | 16. Темнова Е. В. Некоторые аспекты использования сетевых ресурсов при обучении аудированию // Лесной вестник. — 2015. — № 4. — С. 183–186.
17. Чиркова В. М. Формирование аудитивных навыков у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный // Карельский научный журнал. — 2018. — Т. 7. — № 1 (22). — С. 80–83.

Zhang Mengke

Pushkin State Institute of the Russian Language

**MODEL OF TEACHING PERCEPTION AND COMPREHENSION
OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

Abstract: The article discusses the issues of developing communicative competence among Chinese students at levels B1–B2 through the use of authentic video materials. A methodological model consisting of stages of working with video materials is presented, and their effectiveness for teaching listening comprehension in Chinese universities is substantiated.

Keywords: communicative competence, listening comprehension, authentic video materials, Chinese students.

О СОДЕРЖАНИИ ОМОНИМИЧНОЙ ФОРМЫ СЛОВСОЧЕТАНИЯ-КОЛЛОКАЦИИ «ЦИФРОВОЙ ЧЕЛОВЕК»

Аннотация: в статье рассматривается актуальная в настоящее время коллокация «цифровой человек», содержание которой в разных контекстах не совсем одно и то же; изучаются варианты содержания, которые имеют одинаковую языковую «упаковку» (омонимичные словосочетания); выявляется степень смысловой слитности компонентов коллокаций и их синтаксическая форма в конкретных синтагматических связях.

Ключевые слова: цифровой человек, коллокация, степень смысловой слитности, синтаксическая форма.

Синтаксическая форма словосочетание, по Ф. Ф. Фортунатову, представляет собой «обозначение отношения данного предмета мысли к другому предмету» [2: 92]. Развивая его взгляды, Н. Н. Дурново отмечает: «Для того чтобы выразить связь между словами в словосочетании и обозначить отношение этой связи к мысли говорящего, пользуются различными способами обозначения отношения слов, входящих в словосочетание, друг к другу и к мысли говорящего, которые и делают такое сочетание слов словосочетанием. Эти способы называются формами словосочетания или синтаксическими формами» [4: 97]. После работы А. М. Пешковского стало очевидным, что для формы словосочетания характерна сложная устроенность означаемого. Согласно А. М. Пешковскому, форма словосочетания создается в результате взаимодействия пяти категориальных признаков: 1) комбинации форм слов; 2) бесформенных слов, вступающих в постоянную связь с определенными формальными категориями (ср. предлоги); 3) порядка слов; 4) интонации и ритма; 5) характера связей между словами [10: 38, 46]. К тому же, он подчеркивает, «словосочетание ... есть единство ... физико-психическое» [10: 34], причем психическое единство словесного сцепления (словосочетания) является даже более существенным, чем физическое. В. П. Сухотин полагает, что понятие формы словосочетания (в грамматическом аспекте) исчерпывается способами выражения синтаксических отношений, а именно «синтаксическими приемами» согласования, управления, примыкания [12: 157]. Именно В. П. Сухотин впервые отметил доминирующую роль семантики словосочетания, т. е. смысловых отношений между его главным и зависимым компонентами, в отождествлении и дифференциации форм словосочетания. Под синтаксической формой словосочетания Е. Н. Ширяев понимает синтаксическое средство, которое указывает на связь двух слов, и то значение (смысловое отношение между соединяемыми словами), которое этим средством выражается [13: 120]. Т. е. формой словосочетания называется структурно-семантическое единство в целом. К. Я. Сигал рассматривает синтаксическую форму (модель) словосочетания как знаковую структуру, его означаемое

956 представлено определенной системой формально-конструктивных параметров, а его означаемое — тем или иным смысловым отношением [11: 56].

Коллокация как особый тип словосочетания занимает промежуточное положение между свободными и несвободными сочетаниями слов. В работах Л. Н. Иорданской и И. А. Мельчука коллокации рассматриваются как подкласс более обширного класса несвободных словосочетаний, или фразем. Коллокацией называется словосочетание, в котором одно из слов является семантической доминантой, а второе выбирается в зависимости от него для передачи смысла всего выражения [6: 239]. А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский называют коллокации «слабоидиоматичными фразеологизмами со структурой словосочетания, в которых семантически главный компонент употреблен в прямом значении» [1: 67]. В рамках комбинаторной лексикологии коллокация как единица языка и речи рассматривается более широко, включая в свой диапазон, помимо свободных и связанных значений слов, их многочисленные промежуточные типы. М. В. Влавацкая определяет коллокации как комбинаторно обусловленные лексико-фразеологические единицы, которым свойственна структурно-семантическая целостность и разного рода (логико-понятийные, семантические, сочетаемостные, функциональные и др.) ограничения [3: 41].

Словосочетание «цифровой человек» (*homo digital*), образованное по адъективному типу, часто воспроизводится, как готовое единое целое и характеризуется семантической интеграцией компонентов. За внешней оболочкой этого словосочетания — семантически сложной коллокации цифровой эпохи — скрываются пять разных понятий (означаемых):

1. Узкоспециализированный человек, сформировавшийся под влиянием конвергентных технологий, киберфизических систем и искусственного интеллекта [5: 60]: *Что же представляет собой «цифровой человек» как субъект цифровой реальности?*
2. Субъект, который в процессе жизнедеятельности соприкасается с различного рода цифровыми технологиями [9: 71]: *Как стать более «цифровым человеком»?; Обязательно ли быть «цифровым человеком»?*
3. Совершенный человек цифровой эпохи, координаты жизнебытия которого задаются законами цифровой реальности, а системообразующим становится такое свойство, как дигитальность [9: 71]: *Цифровой человек — это коренной житель цифрового общества.*
4. Человек, неразрывно связанный с цифровыми технологиями посредством чипирования, дополненной и виртуальной реальностей и других способов [7: 124], т. е. реализуется оцифровка в прямом смысле человека, для этого нужно отсканировать человеческий мозг и перенести цифровое сознание в виртуальную реальность: *Цифровой человек: как выглядит киберверсия бессмертия.*
5. Цифровые двойники человека — аватары [7: 125]: *1. Но по мере того, как искусственный интеллект захватывает умы людей и входит в повседневную жизнь, цифровые люди становятся ближе и реалистичнее! 2. Цифровые люди «первого*

поколения», если так можно выразиться — это только образ, все содержание за них создают люди: пишут посты, песни, отвечают на комментарии фанатов. 3. В таком будущем цифровой человек может служить для выполнения опасных или неприятных задач. 4. Хотя цифровые люди сулят множество преимуществ, они также представляют собой потенциальную угрозу. 5. Но, к счастью, наш цифровой человек имеет кнопку «отмена».

В пяти таких вариантах понимания кроются пять разных форм словосочетания, и каждый из вариантов содержания обуславливает особые ассоциативно-синтаксические связи данного словосочетания с другими конструкциями. По А. М. Пешковскому, анализ формы словосочетания — эффективный инструмент обнаружения синтаксической омонимии [10: 45].

Цифровой человек¹: слово *человек* используется в прямом значении, является семантической доминантой и детерминирующим компонентом в синтаксической структуре; детерминируемый компонент цифровой используется тоже в прямом значении — ‘связанный с использованием ИТ, компьютерно-интернетовской технологии; имеющий к ней отношение’ [8: 37], но в коллокации цифровой человек¹ данное значение выполняет функцию производно-номинативную, обладает эмоционально-оценочным (коннотативным) признаком — узко-специализированный. Так как оба компонента имеют прямое значение и опорное слово, по типу лексической сочетаемости слов коллокация цифровой человек¹ относится к свободной, имеет «превращенную форму» — человек цифр: ..., а также наращивания высокотехнологичного экспорта на основе цифровых технологий сильно зависит от того, какими представлениями о будущем, какими ценностями и желаниями руководствуются «люди цифры» — активные субъекты цифрового перехода.

Цифровой человек² и цифровой человек³: По сравнению с термином цифровой человек¹, в коллокациях цифровой человек² и цифровой человек³ грамматически зависимый компонент цифровой контаминируется с временным обстоятельственным значениям, подчеркивает статус людей, которые живут в цифровой эпохе, занимает незаменимую роль в передаче смысла данной коллокации, так как коллокации цифровой человек² и цифровой человек³ отражают постоянную связь понятий, являются несвободными и регулярно воспроизводятся вместе. Например, 1. Цифровой человек готов к общению, но только при условии минимизации душевных затрат. 2. В результате «цифровые люди» проводят свободное время в социальных сетях, где они сами публикуют свою жизнь...

Цифровой человек⁴: В этом случае прилагательное используется в значении ‘переведенный в электронный формат (оцифрованный) или созданный в таком формате’ [8: 37]. Так как оба компонента в коллокации цифровой человек⁴ имеют прямое значение, поэтому тип лексической сочетаемости слов является свободным. И значение целой коллокации вытекает из значений составляющих ее компонентов, в процессе речевого высказывания конструируется заново по желанию говорящего, ср. 1. Но самое главное, от чего оказался отчужден современный цифровой человек, — это его собственное тело. 2. Поэтому мы можем предположить, что Люцифер — это люди цифры, т. е. Холодный искусственный Разум (компьютер), который может управлять людьми напрямую, только если они согласятся быть управляемыми посредством техногенных вмонтированных чипов.

Цифровой человек⁵: В этом понимании цифровой человек как плод развития искусственного интеллекта, существующий только в виртуальной реальности. Слово цифровой используется в прямом значении — ‘*осуществляемый, реализуемый, существующий в интернет-пространстве*’ [8: 37], актуализируется значение ‘*виртуальный*’. Слово человек здесь означает не самого человека, а фотореалистичную виртуальную модель людей, созданную в цифровом формате. В отличие от вышеназванных смыслов «цифровой человек», в которых дигитальность устанавливается в качестве нового свойства человека, в коллокации цифровой человек⁵ абстрагируется телесность человека, выполняется ассоциативная (метафорическая) функция, сочетаемость компонентов относится к фиксированной.

Таким образом, коллокация цифровой человек⁵ отличается наиболее тесной семантической слитностью компонентов, потом коллокации цифровой человек² и цифровой человек³ являются несвободными и регулярно воспроизводятся вместе. Коллокации цифровой человек¹ и цифровой человек⁴ относятся к свободными, имеют превращенную форму — человек (люди) цифр в участии коммуникативных высказываний. Так как в коллокации цифровой человек возникает коннотативно-оценочное приращение смысла, степень слитности ее компонентов сильнее, чем в коллокации цифровой человек⁴.

Литература

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. — М.: Знак, 2008. — 656 с.
2. Берзин Ф. М. Очерки по истории языкознания в России (конец XIX — начало XX века). — М.: Наука, 1968. — 310 с.
3. Влавацкая М. В. Комбинаторно-семантический анализ как метод лингвистического исследования (на примере колоративных коллокаций, образованных по адъективному типу) // Научный диалог. — 2020. — № 4. — С. 40–57.
4. Дурново Н. Н. Грамматический словарь: Грамматические и лингвистические термины — М.: ФЛИНТА, 2001. — 180 с.
5. Елькина Е. Е. Автотрофный проект — ответ на вызовы и глобальные риски цифровой эпохи // Мысль: Журнал Петербургского философского общества. — 2020. — № 22. — С. 57–70.
6. Иорданская Л. Н., Мельчук Й. А. Смысл и сочетаемость в словарях. — М.: Языки славянских культур, 2007. — 672 с.
7. Крайнов А. Л. Homo digitalis как продукт цифровизации // Вестник САФУ. Филология. — 2023. — Т. 23. — № 5. — С. 122–129.
8. Маринова Е. В., Волочек Е. А. Тематический словарь терминологии цифрового общества RU: Проспект. — СПб.: Говор, 2023. — 200 с.
9. Меликян М. А. Ноосферность и информационность человека: философско-антропологическое осмысление нового человеческого качества // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2018. — № 2(18). — С. 68–78.
10. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 544 с.

11. Сигал К. Я. Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица. — М.: Ключ-С, 2010. — 91 с.
12. Сухотин В. П. Проблема словосочетания в современном русском языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка. — М., 1950. — С. 127–182.
13. Ширяев Е. Н. Московская лингвистическая школа и синтаксис // Язык: система и подсистемы. К 70-летию М. В. Панова. — М., 1990. — С. 118–129.

Zhang T.

Pushkin State Russian Language Institute

**ON THE CONTENT OF THE HOMONYMIC FORM
OF THE WORD-COLLOCATION PHRASE “HOMO DIGITAL”**

Abstract: The article considers the currently topical collocation “homo digital”; the content of which is not exactly the same in different contexts; it studies variants of the content that have the same language “packaging” (homonymic word combinations); it reveals the degree of semantic fusion of collocation components and their syntactic form in specific syntagmatic relations.

Keywords: homo digital, collocation, degree of semantic fusion, syntactic form.

СИТУАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация: русская общественно-политическая терминология — ключ к пониманию российского общества, культуры, исторического фона и современной политической жизни. В данной статье на основании текущей ситуации с преподаванием русской общественно-политической терминологии в китайских университетах анализируется значение ситуативного метода обучения для преподавания терминологии и предлагаются конкретные стратегии обучения. Объектом исследования являются китайские студенты, изучающие русский язык на уровне В1–В2.

Ключевые слова: ситуативное обучение, русский язык как иностранный (РКИ), общественно-политическая терминология, уровни В1–В2, китайские студенты.

Под ситуативным обучением понимается метод создания ярких и образных учебных ситуаций на основе реального содержания обучения в соответствии с когнитивными знаниями учащихся, преобразования абстрактных языковых знаний в визуальные, а также стимулирования интереса учащихся к обучению и повышению эффективности обучения. Понятие ситуативного обучения не ново в методике преподавания РКИ. Бихевиористический по методу и ассоциативный по сути аудиolingвальный метод был одним из первых методов, на основании которого в практику был введен «принцип научения ответам в ситуациях, которые как можно точнее повторяют коммуникативные ситуации реальной жизни» [3: 23]. И хотя в дальнейшем аудиolingвальный метод не получил широкого распространения в силу своей специфичности, тем не менее в рамках данного психологического принципа, по словам И. А. Зимней, уже заложено «утверждение связи обучаемого с реальной ситуацией общения, последовательного его вхождения в культуру, традиции народа — носителя изучаемого языка» [3: 23]; здесь уже встает вопрос об организации учебных ситуаций, моделирующих жизненные ситуации общения. Значение общественно-политических терминов, как основных символов политической деятельности, в значительной степени зависит от конкретных политических сцен. Использование метода ситуативного обучения в обучении русской общественно-политической терминологии может помочь сделать абстрактную терминологию более конкретной, восстановив реальную политическую сцену, углубить понимание терминологии студентами и улучшить их коммуникативные навыки.

В настоящее время основные проблемы традиционного обучения русской общественно-политической терминологии в Китае заключаются в следующем:

1. Механическое запоминание и семантический отрыв

При традиционном обучении преподаватели часто используют линейный режим обучения «диктант-перевод-повторение», что приводит к тому, что студенты могут усвоить только поверхностную информацию о терминах с точки зрения «звука, формы и значения», игнорируя при этом их семантические сети и культурные коннотации. Например, при обучении термину «*революция*» преподаватель попросил студентов запомнить только определение «социальные изменения, которые свертывают старый строй», не проанализировав различия в значениях в разных контекстах в свете конкретных исторических событий (например, Октябрьская революция 1917 года, распад Советского Союза 1991 года) и современных социальных движений (например, цифровая революция). В процессе обучения термину «*конституция*» преподаватели дают перевод термина «основной закон государства», но не направляют учащихся в сторону сравнения сходств и различий между Конституцией РФ и КНР в части полномочий главы государства и его устройства. Отсутствие у студентов понимания политической функции терминов привело к тому, что термины превратились в изолированные символы, из-за чего они студенты не могли устанавливать установить логические связи между терминами в междисциплинарных заданиях, таких как анализ политических реформ в России, а языковые выходные данные представляют представляли собой лишь фрагментированные характеристикиописания.

2. Отсутствие контекста и поверхностное мышление

В реальной практике обучения учебники и аудиторные занятия не обеспечивают аутентичного и последовательного контекста, в результате чего понимание терминов остается поверхностным, учащиеся не могут гибко использовать термины в реальных сценариях и сосредотачиваются только на запоминании и поверхностном понимании, не умея анализировать и оценивать. Например, общественно-политический термин «*посольство*» представлен в учебнике русского языка «Восток», книга 2, урок 7, только через простой диалог типа «*Мы посольство проехали!*» [4: 143]. Если преподаватели не будут приводить реальные примеры, такие как функции визовой службы и культурного обмена обмена в посольства России в Китае, то студенты будут введены в заблуждение, думая, что «посольство» — это то же самое, что и обычной обычное рабочее место, игнорируя его важный дипломатический символизмоконтекст.

3. Слабая культурная сознательность и недостаточная миграционная способность

Национально-культурные особенности общественно-политической терминологии часто упускаются из виду при обучении в классе, что является причиной частых прагматических ошибок в межкультурной коммуникации. К примеру, термин «*орден*» тесно связан с «героизмом» и «патриотизмом» в русской культуре, если преподаватели просто приравнивают его к китайскому слову «*奖章* (то есть медаль)», студенты могут ошибочно использовать его для описания обычных почетных званий. При обучении термину «*народ*» преподаватели должны направлять внимание учащихся на сравнение различий в «субъективности народа» в русской и китайской культурах. Отсутствие культурной интерпретации приводит к тому, что студенты не могут точно переводить политические тексты.

Как видно, зависимость от ситуации, культурно-символическая природа общественно-политической терминологии делает ее глубоко совместимой с ситуативным методом обучения. Восстанавливая реальный контекст политической практики, студенты могут не только понять поверхностную семантику терминов, но и осознать стоящие за ними властные отношения, историческую логику и культурные метафоры, а также совершить скачок от простого заучивания общественно-политических терминов к развитию политической грамотности.

Для того чтобы лучше исследовать применение ситуативного обучения в преподавании русской общественно-политической терминологии в китайских университетах, фокусируясь на студентах, изучающих русский язык на уровне В1–В2, а также найти эффективные стратегии преподавания, мы подсчитали количество общественно-политических терминов в учебнике «Восток» и учебной программе по русскому языку уровня В1–В2 и разделили их на четыре тематических сценария с точки зрения семантических признаков. Всего было найдено 129 общественно-политических терминов, которые студенты должны освоить в томах 1–8 китайского университетского учебника «Восток», и 151 общественно-политический термин в учебной программе по русскому языку «Лексический минимум» [1; 2], которая разработана для освоения студентами на уровне В1–В2. Из них 61 термин пересекается. С точки зрения семантической категоризации мы разделили термины на четыре темы: политическая система, международные отношения, социальная экономика и военная безопасность (таблица 1).

Таблица 1

Семантическая классификация общественно-политических терминов

Семантическое поле	Семантическое свойство	Примеры
Политическая система	Структура и функционирование государственной власти	президент, конституция, партия
Международные отношения	Международные отношения и дипломатическая деятельность	посольство, делегация, сотрудничество
Социальная экономика	Распределение ресурсов и процесс развития в государстве	инвестиция, нищета, строительство
Военная безопасность	Оборона и вооруженные силы	оборона, оружие, полк

Основываясь на приведенной выше семантической категоризации терминов в сочетании с методологией ситуативного обучения, мы предлагаем следующие стратегии обучения на трех этапах объяснения, практики и вывода терминов:

1. Этап объяснения терминов: классификация семантических полей

В аудитории преподаватели классифицируют общественно-политические термины по семантическим полям, таким как политические системы, международные отношения, социальная экономика, военная безопасность и т. д., чтобы создать сеть тематических терминов.

Пример 1: Семантическое поле «Международные отношения»**Целевые термины: делегация, посольство, дипломат**

Преподаватели могут подобрать к термину «посольство» изображения зданий посольств и рассказать учащимся о функциях посольств, таких как выдача виз. Кроме того, можно смоделировать дипломатическую деятельность, построив цепочку ролей: *дипломаты* готовят доклады → *делегации* участвуют в конгрессах → подписывают *декларации*.

Пример 2: Семантическое поле «Политическая система»**Целевые термины: государство, Госдума, федерация, президент, правительство, власть**

Государственная власть в РФ

- законодательная власть: Совет Федерации, Госдума
- исполнительная власть: Президент, Правительство
- судебная власть: Суд, Прокуратура

При объяснении отношений государственной власти в России с помощью структурных схем преподаватели могут показать взаимосвязи между терминами, демонстрируя визуализацию, систематизацию и логику терминологических знаний, это способствует систематическому изучению общественно-политических терминов.

2. Этап практики терминов: подкрепление по заданию

Практические занятия — важная часть процесса преподавания, закрепляющая понимание студентами пройденного материала и их способность применять его на практике с помощью ряда упражнений, задач и практических действий. Практические занятия помогают студентам применять свои знания в решении реальных проблем, выявлять и решать проблемы на практике. В практических упражнениях по общественно-политическим терминам в русском языке преподаватели могут в полной мере использовать мультимедийное оборудование для создания насыщенных и разнообразных учебных ситуаций. Для достижения лучших результатов обучения преподавателю следует обратить внимание на обычное накопление ресурсов, тщательно отобрать некоторые классические и репрезентативные видео, аудио и текстовые материалы, такие как речи лидеров, новости Первого канала и так далее. Эти материалы не только затрагивают широкий круг общественно-политических вопросов, но и обладают аутентичным языком и богатым содержанием, обеспечивая студентам близкий к реальности, яркий и конкретный контекст и культурный фон, благодаря чему студенты могут эффективно усваивать и использовать некоторые сложные общественно-политические термины, углублять свое понимание российской общественно-политической обстановки и эффективно совершенствовать навыки понимания прочитанного.

Пример 3: Прочитайте российские экономические пресс-релизы и заполните пробелы.

«Регионы для строительства или обновления таких объектов могут привлекать инвестиции и в рамках государственно-частного партнерства», — сказал он [5].

Целевые термины: партнерство, инвестиция, строительство

Пример 4: Посмотрите ролик с инаугурацией В. В. Путина и выберите правильный ответ.

«Сегодня в Московском Кремле проходит церемония ____ (А. выборов; Б. инаугурации; В. революции), на которой президент приносит присягу на ____ (А. конституции; Б. декларации; В. документе)» [6].

3. Этап вывода терминов: социальные языковые практики

Под влиянием образования, ориентированного исключительно на сдачу экзаменов, преподаватели, преподающие русский язык в китайских университетах, обычно принимают передачу знаний из учебников за важную цель обучения русскому языку, но не придают большого значения развитию языковой компетенции студентов, что приводит к тому, что студенты оказываются в ситуации с огромным количеством заданий и механизированным усвоением знаний по русскому языку. Хотя это и может в определенной степени улучшить успеваемость студентов в изучении русского языка, но таким образом трудно повысить всестороннее качество владения русским языком, в результате чего китайские студенты имеют относительно низкую способность применения русского языка на практике. Кроме того, поскольку студенты в принципе считают, что общественно-политическая терминология трудна для изучения, у них легко возникает очень серьезное психологическое сопротивление, а использование метода ситуативного обучения для создания конкретных сцен социальной практики в университетской аудитории русского языка способствует стимулированию интереса студентов к обучению, повышению активности студентов на занятиях и полноценному проявлению субъективной инициативы студентов.

Пример 5: Ролевая игра — Модель ООН

Целевые термины: *сотрудничество, конфликт, позиция, делегат, председатель*

Ролевая игра — это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно. Цель игры на уроках РКИ — формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. И нет лучшего метода научить студентов использовать общественно-политическую терминологию в контексте, чем ролевая игра. Модель Организации Объединенных Наций может быть смоделирована в ходе терминологических упражнений по теме международных отношений. Это синтез научной конференции и ролевой игры, в ходе программы студенты выступают в роли дипломатических представителей различных стран или других политических образований и участвуют во встречах, посвященных актуальным международным проблемам. Перед Моделью ООН делегаты должны написать документы с выражением позиции, которые не только помогают студентам понять свою позицию, но и углубляют их понимание и повышают использование общественно-политической терминологии. Моделируя официальную речь, студенты учатся применять такие специальные общественно-политические термины и сочетания для выражения своих взглядов, как *отстаивать какую позицию, вступить в конфликт, предпринимать действия и заключить соглашение о сотрудничестве*. По теме политических систем преподаватели могут провести имитацию президентской пресс-конференции, в которой один студент играет роль пресс-секретаря президента России и должен объяснить новую политику, используя такие термины, как «*законопроект*», «*вето*» и т. д., а другая часть студентов играет

роль журналистов из разных стран и задает вопросы, используя такие термины, как «опрос», «рейтинг» и т. д.

Ключ к ситуативному обучению — это создание ситуации, преподаватель, как лидер классного обучения, должен уметь создавать различные контексты в соответствии с содержанием урока и особенностями учащихся, включая истории, диалоги, вопросы, задания и другие ситуации, наблюдать за учебной ситуацией учащихся, постоянно улучшать и оптимизировать ситуацию. При использовании ситуативного обучения следует обращать внимание на целостность учебного процесса, а преподаватели должны контролировать и направлять ситуацию.

Литература

1. Андрушина Н. П., Битехтина Г. А. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. — М.; СПб.: Златоуст, 2001.
2. Андрушина Н. П., Битехтина Г. А. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение — М.; СПб.: Златоуст, 2009.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.
4. Ши Тицян, Лю Сумэй. Русский язык в вузах — Восток (2). — Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010. — 424 с.
5. Готовится программа модернизации ЖКХ для привлечения инвестиций в рамках ГЧП // Интерфакс: новости. — URL: <https://www.interfax.ru/russia/901028> (дата обращения: 26.02.2025).
6. Присягу президент России принимает в Андреевском зале Большого Кремлевского дворца // Первый канал. — URL: https://www.1tv.ru/news/2024-05-07/476211-prisyagu_prezident_rossii_prinimaet_v_andreevskom_zale_bolshogo_kremlevskogo_dvortsa (дата обращения: 26.02.2025).

Zhang Shan

The Pushkin State Russian Language Institute

SITUATED LEARNING IN THE TEACHING OF SOCIO-POLITICAL TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES

Abstract: Russian socio-political terminology is the key to understanding Russian society, culture, historical background and contemporary political life. Based on the current situation of teaching Russian socio-political terminology in Chinese universities, this article analyzes the significance of Situated learning method for teaching terminology and suggests specific teaching strategies. The object of the study is Chinese students studying Russian at the B1–B2 level.

Keywords: situated learning, teaching Russian as a Foreign Language, socio-political terminology, B1–B2 level, Chinese students.

БЫТОВЫЕ ПРИМЕТЫ КАК ФРАГМЕНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация: в статье рассматриваются лингвокультурные характеристики бытовых примет. Истолкование бытовой приметы включает три базовых компонента этого коммуникативного действия: 1) тематика положения дел, 2) ожидаемые последствия, 3) объяснение причинно-следственных связей. Удалось установить, что выражение и объяснение приметы могут носить принципиально субъективный характер. Высокая степень субъективности приметы приводит к тому, что одни и те же явления в одной культуре оцениваются положительно, а в другой отрицательно.

Ключевые слова: бытовые приметы, суеверие, языковая картина мира, предписание поведения, объяснение.

Приметы, которые возникают как результат наблюдений человека за различными явлениями жизни и становятся элементом народного сознания и народной культуры, занимают определенное место в языковой системе, в том числе лингвокультурологии. Традиционно на основании тематического критерия выделяются календарные, погодные и бытовые приметы [4–6]. Считается, что календарные и погодные приметы отражают объективное состояние реальности, в то время как с позиций научного объяснения многие из бытовых примет носят характер предрассудков и суеверий, особенно когда речь идет об истолковании некоторых знаков в поведении людей [1: 12]. Бытовые приметы касались буквально всего, с чем соприкасался человек ежедневно из года в год: посуды, мебели, одежды, рабочих инструментов, продуктов питания, домашних животных и даже соседей и родственников и т. д. Каждый человек, сознательно или бессознательно, неизбежно подвергается влиянию примет в своей жизни. Бытовые приметы как фрагмент картины мира содержат как универсальные представления о мироустройстве, так и национальные культурно-обусловленные стереотипы, касающиеся системы ценностных координат, традиций, обычаев конкретного этноса, эти представления и стереотипы могут быть объективно выявлены и описаны путем анализа языковых способов их репрезентации [2: 5].

Актуальность исследования детерминируется важностью изучения наивной языковой картины мира, значимостью бытовых примет как ориентиров коммуникативного поведения и недостаточной изученностью этих поведенческих установок в языковом сознании носителей русских, китайских и английских лингвокультур. Цель данной работы — выявить лингвокультурные характеристики бытовых примет в русской, китайской и английской языковых картинах мира. Материалом для анализа послужили словари примет и данные, размещенные в интернете («Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий» (Е. А. Грушко, М. Ю. Медведева, 1996), «Большой словарь примет» (Т. Г. Никитина, Е. И. Роголева и Н. Н. Иванова), «Словарь китайских обычаев» (Чэнь Циньцзянь, 2008), «Книга обычаев» (Ди Хао, 2013),

«A Dictionary of Superstitions» (Iona Opie, Moira Tatem), «A Dictionary of omens and superstitions» (Waring Ph.) и т. д.

Истолкование бытовой приметы включает три базовых компонента этого коммуникативного действия: 1) тематика положения дел, 2) ожидаемые последствия, 3) объяснение причинно-следственных связей. Например, если пойти на экзамен без подготовки, то можно получить плохую оценку, потому что на экзамене проверяются полученные студентом знания; если автомобиль управляется в состоянии алкогольного опьянения, то серьезные дорожно-транспортные происшествия могут произойти, потому что алкоголь парализует нервы человека и ухудшает способность водителя принимать решения и т. д. Такие причинно-следственные связи служат напоминанием или предупреждением: следует либо не следует вести себя определенным образом.

Формулировки примет могут быть сведены к общей схеме: 1) действие, 2) последствие, 3) объяснение, 4) предписание, 5) исправление. Часто первые две части являются необходимыми компонентами, а последние — факультативны. Например, в русской лингвокультуре рекомендуется закрывать книгу, когда садитесь есть, иначе память будет потеряна. Здесь объяснение не написано. В китайской лингвокультуре очень популярная примета: «*屋里打伞长不高 (Не используйте зонтики в доме, иначе вы не будете расти)*». Объяснительная часть этой приметы также отсутствует. Культурологи могут найти мифологическую либо какую-либо другую базу для истолкования того или иного действия. Например, в Китае людям говорят: «*不要踩井盖, 否则会带来霉运 (Не наступайте на крышку люка, иначе это принесет несчастье.)*» Изначально совет «не наступайте на крышку люка» был дан только из соображений безопасности, так как некоторые крышки люков, строящихся на обочинах дорог, не затягиваются вовремя, в результате чего люди, наступившие на них, могут упасть в люк, что очень опасно. Однако простого описания угроз безопасности недостаточно, чтобы служить предупреждением, поскольку мало люков, которые не закрыты плотно крышкой, наступить на крышку люка и упасть с нее — событие маловероятное. Изменение части приметы, касающейся последствия, чтобы принести несчастье, скорее предупреждает, потому что от несчастья не спрячешься, когда оно приближается, а несчастья боятся все. Другое объяснение заключается в том, что крышки люков — это каналы, соединяющие землю и подземелье, которые не видят солнечного света круглый год и склонны к накоплению инь-ци и невезения. Если человек наступит на крышку люка, эта инь-ци и невезение могут прикрепиться к человеку вдоль крышки, что приведет к несчастью или болезни. А когда люди сталкиваются с плохим предзнаменованием, у них обычно есть соответствующее решение, которое и является частью предписание в приметах, о которой мы упоминали. Возьмем, к примеру, вышеупомянутую примету: что делать, если случайно наступил(а) на крышку люка? Китайцы предлагают свои предписание: «*踩到井盖后打三下可以消除霉运 (Если наступить на крышку люка, то, ударив себя три раза, можно избавиться от несчастья)*». Обычно носители разных лингвокультур находят разные решения в одной и той же ситуации. Например, китайцы говорят «*呸呸呸 (пэй-пэй-пэй)*», чтобы избежать невезения, особенно когда только скажут что-нибудь несчастливое; а русские в таких случаях три раза стучат по дереву, чтобы отогнать от себя неудачу.

Прескриптивный компонент примет позволяет отнести эти коммуникативные события к особому типу единиц в рамках ценностной картины мира [3].

Отметим, что выражение и объяснение приметы могут носить принципиально субъективный характер. Высокая степень субъективности приметы приводит к тому, что одни и те же явления в одной культуре оцениваются положительно, а в другой отрицательно. Например, в Китае сорока — это символ счастья. «如果出门碰到喜鹊在鸣叫, 则为报喜 (Если во время прогулки вы встретили чирикающую сороку, это хороший знак)». Обычно это означает, что в ближайшем будущем вам будет сопутствовать удача. А в традиционной английской культуре встреча с сорокой, если кто-то отправился в путь, предвещает гибель: *It is unlucky to see a magpie if you are setting on a journey, and if one of the birds flies before you on your way to church it is a death omen. Incidentally only the Chinese consider the magpie to be a bird of good omen* [7: 147]. Для китайцев очень важно произносить благоприятные слова перед экзаменами, нельзя допускать деморализующих слов, поскольку китайцы твердо убеждены, что злых пророчеств следует избегать; а в России распространенным диалогом перед важными экзаменами является пожелание: «Ни пуха ни пера! — К черту!». Еще один интересный момент: даже в одной лингвокультуре бытовые приметы могут меняться в связи с изменением времени. Яркий пример было изменение образа «ворона» в китайском языке. Раньше в древнем Китае говорили: «乌鸦报喜, 始有周兴. (Вороны схватили зерно и положили его на гору Вангву, чтобы сообщить хорошие новости, знаменуя начало процветания династии Чжоу)». Тогда считали, что ворона — божественная птица, обладающая силой пророчества, всегда появляющаяся перед катастрофами, потому что может их предчувствовать. Но затем ворона стала символом бедствий. Еще один пример касался приметы, относящейся к празднику Весны: изначально люди говорили, что нельзя стричь волосы в январе по лунному календарю, потому что страной правили маньчжуры, это было неприемлемо для ханьцев. И люди использовали примету «正月不剃头 (нельзя стричь волосы в январе по лунному календарю)», чтобы выразить свое недовольство династией Цин и ностальгию по династии Мин, что означает «思旧 (думать о старом)» [8]. Однако с углублением интеграции маньчжурской и ханьской национальностей и ослаблением этнических конфликтов культурное значение отказа от бритья волос в январе по лунному календарю постепенно сошло на нет, а из-за сходства произношения слов превратилось в фразу «死舅 (дядя умрет)»: «正月剃头死舅舅 (Если стричь волосы в январе по лунному календарю, то дядя умрет)».

Изменения в выражении бытовых примет могут быть связаны с фонологическими или культурными изменениями в процессе коммуникации. С развитием науки и техники появилось несколько бытовых примет, которые получили суеверное истолкование. Например, в примете «窗户不应对着床 (Окно не должно выходить на сторону кровати)» имелось в виду, что из-за сквозняка, если окно выходило на кровать, можно было простудиться во сне. Сейчас благодаря техническому прогрессу окна стали более герметичными, но люди все равно сохранили эту примету и дали ей новое толкование: если окно выходит на кровать, оно будет привлекать злых духов.

Подведем основные итоги.

Причинами появления бытовых примет служат исторические, религиозные и обиходно-бытовые факторы. Такие приметы имеют общую структуру и модель выражения, которая определяется их функцией — предупреждающей, поучительной или, до новейшего времени, развлекательной, в то же время конкретные выражения

бытовых примет в каждом языке отличаются. Различные выражения примет отражают ментальность носителей разных языков, например, повторяемость ключевых слов свидетельствует об общих табу и важности тех или иных аспектов народов. Осознанные представления о приметах, о наиболее частотных типичных способах и формах их языковой и неязыковой реализации могут способствовать или препятствовать установлению взаимопонимания между коммуникантами.

Литература

1. Базылев В. Н. Предисловие // Многоязычный словарь суеверий и примет / под ред. Д. Пуччо. — М.: ФЛИНТА, 2013. — С. 6–21.
2. Гоу Яньминь. Русские и китайские приметы антропоцентрической направленности (лингвокультурологический подход): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2022. — 19 с.
3. Карасик В. И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. — М.: Гнозис, 2019. — 424 с.
4. Кулькова М. А. Когнитивно-смысловое пространство народной приметы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Казань, 2011. — 52 с.
5. Тонкова Е. Е. Народная примета с позиций лингвокогнитивистики и лингвокультурологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Белгород, 2007. — 18 с.
6. Харченко В. К. Язык народной приметы // Русский язык в школе. — 1992. — № 1. — С. 78–82.
7. Waring Ph. A Dictionary of omens and superstitions. — London: Souvenir Press, 1998. — 147 p.
8. 正月不剃头 Нельзя стричь волосы в январе по лунному календарю // Бай Ду Бай Кэ, 12.02.2025. — URL: <https://baike.baidu.com/item/%E6%AD%A3%E6%9C%88%E4%B8%8D%E5%89%83%E5%A4%B4/2606002> (дата обращения: 24.02.2025).

Zhang Yuying

Moscow State Linguistic University

HOUSEHOLD OMENS AS A FRAGMENT OF THE NATIONAL PICTURE OF THE WORLD

Abstract: Linguocultural characteristics of everyday omens are considered in this article. Interpretation of a household omen includes three basic components of this communicative action: 1) the subject of the state of affairs, 2) the expected consequences, and 3) the explanation of causality. It has been established that the expression and explanation of omens can be fundamentally subjective. The high degree of subjectivity of omens leads to the fact that the same phenomena are evaluated positively in one culture while negatively in another.

Keywords: household omens, superstition, linguistic picture of the world, prescription of behavior, explanation.

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ

Аннотация: в статье выделены три семантико-функциональных класса дискурсивных слов (организующий, коммуникативно-регулирующий и эмоционально-оценочный) в политическом телеинтервью на материале стенограмм интервью российских политиков посредством методов семантического и контекстуального анализа. Показано, что, будучи прагматическим средством речевой коммуникации, дискурсивы отражают интенцию политика, помогают ему организовать ответ и взаимодействовать с адресатом, тем самым выполняя убеждающую функцию.

Ключевые слова: политический дискурс, телевизионное интервью, дискурсивные слова, семантика, прагматика, русский язык.

Политический дискурс в жанре телевизионного интервью достаточно часто характеризуется интерактивностью и спонтанностью. В вопросно-ответной композиции политик публично излагает политические идеи, выражает собственные мнения и отношения, оказывает на адресата ментальное и поведенческое воздействие, тем самым реализуя персуазивную коммуникацию. Формируясь в динамичном коммуникативном контексте, дискурс представляет собой «речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1: 136]. В нем важно не столько содержание речи, сколько скрытая интенция субъекта коммуникации, т. е. иллокутивная сила высказывания, что тесно связано с употреблением дискурсивных слов. Под термином «дискурсивные слова» или «дискурсив» понимаются единицы, обеспечивающие связность текста и самым непосредственным образом отражающие процесс взаимодействия говорящего и слушающего, позицию говорящего: то, как говорящий интерпретирует факты, о которых он сообщает слушающему, как он оценивает их с точки зрения степени важности, правдоподобности, вероятности, и т. п. [2: 7]. Следует отметить, что в западных исследованиях подобные языковые единицы получают другое название «дискурсивные маркеры» (discourse markers) [16].

В 70-х гг. XX века с прагматическим поворотом лингвистических исследований понятие «дискурсивные слова» стало привлекать широкое внимание лингвистов, труды которых заложили теоретические основы исследования дискурсивов (см.: [2; 8; 9; 16 и др.]). В настоящее время анализ дискурсивных слов по-прежнему остается одним из актуальных направлений исследований в современной российской коммуникативистике, лингвистике и социологии. Имеется целый ряд работ,

посвященных семантике и прагматике дискурсивных слов в разных речевых жанрах, таких как интернет-комментарии, мемуары, политическая речь и поэзии, с позиций семантического анализа, контекстуального анализа, теории речевых актов, теории дискурса и др. (например, [3; 4; 6; 10; 11; 14; 15]), тем не менее, наблюдается недостаточная изученность таких языковых единиц в жанре телеинтервью при повышенном интересе лингвистов к проблеме устной политической коммуникации. В этом и заключается актуальность нашего исследования.

Целью статьи является выявление семантико-функциональных особенностей дискурсивных слов в репликах российских политиков во время политического телеинтервью. Материалом для анализа служат интервью В. В. Путина (интервью Дмитрию Киселеву, 13.03.2024), С. В. Лаврова (интервью радиостанциям «Спутник», «Говорит Москва» и «Комсомольская правда», 19.04.2024; интервью российским и зарубежным СМИ, 26.12.2024) и Д. А. Медведева (большое интервью российским СМИ, 01.02.2021). В качестве методов исследования были использованы семантический и контекстуальный анализ. Научная новизна исследования обусловлена классификацией русских дискурсивных слов в политическом телеинтервью с учетом характеристик и функций медийной политической коммуникации.

Семантико-функциональная классификация дискурсивных слов в русскоязычном политическом телеинтервью

Понятие «дискурсивные слова», выходя за рамки традиционных лексико-грамматических классов слов, объединяет наречия, частицы, союзы, вводные слова, модальные слова, словосочетания и некоторые предложения, «имеющие в дискурсе ситуативно-прагматическое содержание» [14: 84]. Важнейшими свойствами данных единиц являются отсутствие денотата и установление отношений между двумя или более составляющими дискурса [9: 8]. По грамматическим, семантическим и функциональным признакам российские ученые предложили различные классификации дискурсивов (см.: [7; 9; 12; 13 и др.]). С точки зрения типа информации Е. Ю. Викторова выделила два основных класса дискурсивов: «дискурсивы-регулятивы», выражающие коммуникативную информацию, и «дискурсивы-организаторы», передающие дискурсивную информацию [5: 11].

Опираясь на эти классификации и анализируя реплики политиков, мы разделяем дискурсивные слова в русскоязычном политическом телеинтервью на организующий, коммуникативно-регулирующий и эмоционально-оценочный классы.

Организирующие дискурсивы

Организирующие дискурсивы выполняют композиционно-строевую функцию. Они связывают компоненты политического дискурса, указывают на их последовательность и логические отношения, таким образом обеспечивая целостность и упорядоченность ответов политиков и продвигая процесс интервью. Анализ материалов позволяет выделить две семантические группы.

1. Дискурсивные слова с семантикой начала, смены, завершения темы и подведения итогов. В ответных репликах политиков часто встречаются конструкции *что касается*, *по поводу*, *возвращаясь к*, *в общем* и указательная частица *вот*. Например: *Что касается информационного аспекта работы объединения. Исходим*

из того, что необходимо в хорошем смысле разъяснять принципы, на которых функционирует БРИКС, на которых обеспечивается его информационная работа (С. В. Лавров, 26.12.2024); Гарантии должны быть прописаны, должны быть такими, которые на бы устроили, в которые мы поверим. **Вот** об этом идет речь (В. В. Путин, 13.03.2024).

2. Дискурсивные слова, выражающие логические связи между фрагментами текста, такие как порядок (*во-первых, во-вторых, первое, второе, прежде всего, наконец*), противопоставление (*с одной стороны ... с другой стороны, но с другой стороны, все-таки*), дополнение (*кстати*), следование (*значит, стало быть*) и др.: Наши предприниматели должны понимать, что ситуация для них с точки зрения наличия рабочих рук не изменится к лучшему в ближайшие годы — они столкнутся с дефицитом рабочей силы. **А значит**, для того чтобы решать эту проблему кардинально <...> нужно повышать производительность труда и снижать количество работающих на тех участках, где можно это сделать, добившись даже большего результата, внедряя современную технику (В. В. Путин, 13.03.2024).

Коммуникативно-регулирующие дискурсивы

Функция такого класса дискурсивов заключается в регулировании межличностного взаимодействия между коммуникантами телеинтервью (политиками, журналистами и аудиторией) с целью максимального донесения и восприятия информации, содержащейся в речи политиков. В политическом телеинтервью различаются три типа коммуникативно-регулирующих дискурсивов: маркер важности, маркер общеизвестной информации и пояснительный маркер.

Маркер важности. В ходе ответа политики подчеркивают ключевые моменты с помощью дискурсивов со значением акцентирования и напоминания, таких как глагольные предикаты *повторяю (повторю), отмечу, обращаю (обращу, обращаем) внимание, напомним, подчеркиваю (подчеркну)*, наречие *именно*, частица *вот* и модальное слово *надо*. Например: *Еще раз **подчеркну**, что все это прошло под очевидным давлением проблемы, связанной с эпидемией новой коронавирусной инфекции* (Д. А. Медведев, 01.02.2021); ***Именно** этот принцип стал международно-правовой основой деколонизации; **Вот** что сейчас является методами «западной дипломатии», которая сводится к угрозам, санкциям, наказаниям и шантажу* (С. В. Лавров, 26.12.2024).

Маркер общеизвестной информации. Вводные слова, выражающие глаголами мышления и восприятия в форме первого и второго лица множественного числа, вовлекают аудиторию в изложение политиков, вызывая у нее когнитивный резонанс. Приведем примеры из телеинтервью В. В. Путина Дмитрию Киселеву: ***Мы** знаем, что такое американские войска на российской территории. Это интервенты; **Смотрите**, каждая человеческая жизнь бесценна, каждая; Наверняка **Вы** обратили внимание, сейчас 30 современных инженерных школ по всей стране мы уже запустили; **Понимаете**, это как «Янки при дворе короля Артура» или еще что-нибудь в этом роде.*

Также распространены дискурсивные слова, которые при маркировке общеизвестных установленных фактов указывают на источник сообщения, что делает

ответ политиков более объективным или подразумевает, что сказанное не имеет отношения к личной позиции политиков: *Нам говорят, что, мол, Россия выдвигает предварительные условия; Нам, как выясняется, лгали, когда заверяли, что НАТО не будет продвигаться на восток* (С. В. Лавров, 26.12.2024); *Интернет, как известно, появился в определенное время, и, безусловно, ключевые права на управление — в Соединенных Штатах Америки* (Д. А. Медведев, 01.02.2021).

Пояснительный маркер. Дискурсивы типа *например, допустим, скажем, то есть, имею в виду* отмечают примеры и более расширенную и конкретную информацию для объяснения, уточнения или исправления вышеизложенного: *Естественно, это в известной степени управлялось изнутри. То есть были, очевидно, политики, которые рассчитывали при помощи вот этих протестов расшатать американскую систему изнутри* (Д. А. Медведев, 01.02.2021); *Мы планируем снизить налоговое бремя, допустим, для многодетных семей, предпринять еще целый ряд шагов по этому направлению* (В. В. Путин, 13.03.2024).

Эмоционально-оценочные дискурсивы

В политическом интервью неизбежно затрагиваются субъективные взгляды политиков по обсуждаемым вопросам, что отмечено глаголами мышления первого лица единственного числа (*думаю, понимаю, считаю, полагаю*) и вводными словами (*мне кажется, по-моему, на мой взгляд, мне думается, как мне представляется*). При изложении собственного мнения политики также используют дискурсивы типа *надеюсь, рассчитываю, к сожалению* для выражения эмоций.

Кроме того, было обнаружено, что ответы политиков содержат дискурсивные слова, проявляющие отношение говорящего к степени достоверности высказывания. К этой группе можно отнести дискурсивы с семантикой неуверенности и предположения (*кажется, наверное, может быть, видимо, возможно*) и со значением уверенности и утверждения (*конечно, действительно, правда, безусловно, очевидно, убежден, уверен, разумеется, без всяких сомнений, скажем по-честному, скажем так аккуратно, прямо скажем, честно говоря, откровенно говоря* и др.). Данные слова также усиливают или ослабляют иллокутивную силу дискурса.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что, будучи прагматическим средством речевой коммуникации, дискурсивные слова имеют разнообразные морфологические и синтаксические структуры, а их семантика и функция зависят от конкретного контекста. Не влияя на пропозициональное содержание, дискурсив придает высказыванию определенное субъективное и объективное модальное значение, проясняет логическую связь между внутренними компонентами и тем самым способствует построению и интерпретации целого дискурса. Телевизионное интервью — это жанр политического дискурса с высокой диалогичностью и разъяснительностью. В процессе ответа дискурсив как маркер интенции оказывает политику эффективную поддержку в организации вербальной информации, комментировании рассматриваемых событий и взаимодействии с интервьюерами и аудиторией и, в конечном счете, реализует побудительную и убеждающую функции политического дискурса.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. — 1990. — С. 136–137.
2. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. — М.: Помовский и партнеры, 1993. — 207 с.
3. Белова В. М. Функционально-семантические особенности дискурсивных слов в жанре мемуаров // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2011. — № 1 (28). — С. 50–53.
4. Белова В. М., Белов В. А. Прагматические функции дискурсивных слов в интернет-коммуникации // Вестник Томского государственного университета. — 2022. — № 474. — С. 46–57.
5. Викторова Е. Ю. Дискурсивные слова: единство в многообразии // Изв. Саратовского университета. Сер. Филология. Журналистика. — 2014. — № 1. — С. 10–15.
6. Гускина Е. Н. Контекстные модификации дискурсивного слова впрочем и их лексическая поддержка // *Litera*. — 2021. — № 8. — С. 144–151.
7. Дагуров Г. В. Грамматически не оформленные высказывания в русском языке: учеб. пособие. — М.: МОПИ, 1988. — 110 с.
8. Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство: Сб. ст. / [Е. Р. Добрушина и др.]; Сост.: К. Киселева, Д. Пайар. — М.: Азбуковник, 2003. — 205 с.
9. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания [Сборник] / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак.; под ред. К. Киселевой, Д. Пайара. — М.: Метатекст, 1998. — 446 с.
10. Зализняк А. А., Падучева Е. В. Опыт семантического анализа русских дискурсивных слов: пожалуй, никак, все-таки // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. — 2018. — № 3. — С. 628–652.
11. Захаркив Е. В. Дискурсивные слова в новейшей русско- и англоязычной поэзии: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2023. — 226 с.
12. Иванова Е. А. Лексические пограничные маркеры минимальных диалогических единиц: дис. ... канд. филол. наук. — М., 1999. — 169 с.
13. Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. — Волгоград: Волгоградский гос. ун-т, 2001. — 257 с.
14. Паршина О. Н. Дискурсивы как средство вербализации речемыслительных процессов в устном политическом тексте // *Rhema. Рема*. — 2012. — № 3. — С. 83–90.
15. Шерстяных И. В. Дискурсивные слова как средство организации речевых жанров (на примере лексемы правда) // *Жанры речи*. — 2016. — № 1 (13). — С. 42–49.
16. Schiffrin D. *Discourse markers*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — 364 p.

Zhang Yuxi

Pushkin State Russian Language Institute

SEMANTIC AND FUNCTIONAL FEATURES OF DISCURSIVE WORDS IN THE RUSSIAN-LANGUAGE POLITICAL TELEVISION INTERVIEW

Abstract: The article divides three semantic-functional classes of discursive words (organizational, communicative-regulatory and emotional-evaluative) in the political TV interview based on transcripts of interviews with Russian politicians using methods of semantic and contextual analysis. It is shown that, as a pragmatic means of verbal communication, discursive words reflect the politician's intention, help him organize the response and interact with the addressee, thereby performing the persuasive function.

Keywords: political discourse, television interview, discursive words, semantics, pragmatics, Russian language.

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ РОССИЙСКИХ ГОРОДОВ

Аннотация: разработка стратегий локусных брендов в основном связана с созданием слоганов. Анализируя рекламные слоганы российских городов с позиций лингвоаксиологии, автор выделяет три типа слоганов. На основе анализа особенностей слоганов локусных брендов можно сделать вывод: российские туристические бренды находятся на стадии развития, что провоцирует рост интересных рекламных идей.

Ключевые слова: слоган, локусный бренд, российский город, слоган города.

Локусный бренд — в понимании П. Б. Паршина «знак, содержательно обладающий свойствами бренда, “добрым именем, обещающим обеспечить желаемые переживания”, имеющим топоним в качестве законосителя и указывающим на некоторый локус (территориальную единицу, географический объект, территорию, место, город, регион и т. п.) в качестве денотата» [6]. Отметим, что локусные бренды чрезвычайно важны и для развития внутреннего туризма, для соотечественников также важно и приятно знать о привлекательных для путешествий местах в родной стране. М. А. Васильченко считает, что бренд трактуют как сумму ассоциаций, комплекс представлений, информацию и знание о товаре или услуге в умах потребителя [1]. Элементами локусных брендов являются прежде всего логотипы, а также и слоганы.

«Слоган — лозунг, призыв, девиз, боевой клич. Используется в рекламе в виде заголовка рекламного текста. Выражение идеи основного содержания обращения, состоящее, как правило, из 6–10 слов, читаемых одним взглядом, как рекламный призыв» [5]. Под слоганом о городе понимается слоган, который продвигает и распространяет информации о городе. Его главная цель — формирование образа города, демонстрация его преимуществ и особенностей, создание его бренда с целью привлечения инвестиций и туризма. В данной работе мы собираем некоторые слоганы о российских городах, и анализируем их особенности и культурные коннотации.

В последние годы индустрия туризма развивается стремительно, и все больше людей предпочитают проводить свой отпуск в России. В каждом городе используются различные методы для привлечения туристов, но одним из самых популярных методов является создание уникального слогана. Слоган может точно отразить основное преимущество бренда через в короткой фразе, может увеличить узнаваемость города, тем самым привлекая людей приехать, чтобы инвестировать в бизнес и туризм.

«Язык тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры», то есть язык не может существовать без культуры [3]. Культура и язык имеют очень тесную взаимосвязь, культура отражает глубокий смысл языка, язык является носителем культуры. Рекламные слоганы как важный инструмент для городского продвижения, создание рекламных слоганов обязательно будет отражать специфические культурные коннотации города.

Анализируя слоганы городов России, предлагаем типологическую дифференциацию слоганов, сгруппированную по признакам указания на основное преимущество городов с точки зрения туризма.

(1) Слоганы городов, указывающие на природно-ресурсные особенности городов. Например: слоган *Калининграда* — «*Янтарный запад России*». Широко известно, что в Калининградской области сосредоточено более 90 % мировых запасов янтаря, продажа изделий из янтаря представляет интерес для туристической отрасли и действительно является уникальной отличительной чертой региона. Слоган *Липецка* «*Город с железной закалкой*» основывается на том, что Липецк — это небольшой город, где расположен один из самых крупных в России металлообрабатывающих заводов, производящий железо для всего мира. Здесь живут люди с железной волей и стальным характером, которые развивают промышленность на родной земле и обеспечивают металлом множество других стран. Этой концепцией авторы слогана не только хотят подчеркнуть исторический путь города, но и донести жителям, а также потенциальным туристам и инвесторам, что Липецк важен в мировом масштабе и городу есть, чем гордиться. Слоган города *Тольятти* — «*Автомобильная столица России*». Тольятти, расположенный на берегу Волги в Самарской области, заслуженно носит титул «Автомобильной столицы России». Этот город стал символом отечественного автомобилестроения благодаря своему главному предприятию — Волжскому автомобильному заводу (АвтоВАЗ), который был основан в 1966 году. Тольятти также известен как «Русский Детройт» или «Автоград», что подчеркивает его значимость в сфере автомобильной промышленности.

(2) Слоганы, основанные на особенностях географического положения городов. Например: слоган *Владивостока* — «*морские ворота России*». Владивосток — крупный город и порт на юге Дальнего Востока России. Владивосток располагает наиболее благоприятными на Дальнем востоке России природно-климатическими условиями, территориями и окружающими его акваториями, которые обладают большим потенциалом для развития морского туризма [4]. По мнению Г. А. Гомилевской, развитие морского туризма и формирование бренда «Владивосток — морские ворота России» не только повысят инвестиционную привлекательность региона, но и позволят в значительной мере укрепить международные связи в сфере туризма между Россией и странами Азиатско-Тихоокеанского региона [2]; также слоган *Мурманска* — «*На Севере — жить!*». Мурманск находится на северо-западе России, административный центр Мурманской области. Мурманск — крупнейший в мире город, расположенный за Северным полярным кругом. Большая часть находится на скалистом восточном побережье Кольского залива Баренцева моря. По мере развития туризма, все больше и больше людей приехали в Мурманск. Кроме первого в мире атомного ледокола «Ленин», еще многие достопримечательности Мурманска, такие как, мемориал «Алеша», Памятник коту Семену и др.

(3) Слоганы, опирающийся на туристско-рекреационную привлекательность города. Например: слоган *Нижнего Новгорода* — «*Влюбись в закаты Нижнего Новгорода*», который акцентирует внимание на атмосфере и эстетике города. Как отметил директор департамента развития туризма и народных художественных промыслов Нижегородской области Сергей Яковлев, сегодня многие заново открывают для себя Россию и начинают активно путешествовать. Формат поездки на выходные дни

в настоящее время набирает популярность. Это могут быть путешествия с семьей, любимыми или друзьями, а также шопинг и экскурсионные туры; слоган *Ялты* — «город счастья». Это слоган, который отражает атмосферу курортного города, где гостей не покидает ощущение счастья и легкости бытия. За свою историю Ялта сменила множество названий, но ее главное предназначение всегда оставалось неизменным: дарить гостям города радость, прекрасное настроение, ощущение морского прибоя и теплую, приветливую атмосферу.

Локусный бренд — новое для городов России явление с высоким потенциалом развития. Успешный локусный бренд выполняет важную функцию в развитии экономики, социокультурной сферы и туристской индустрии городов. И как важный элемент локусных брендов, слоган играет огромную роль в развитии города.

Литература

1. Васильченко М. А. Стиль и «личность бренда» (на примере российской версии журнала «Форбс») // Филология и человек. — 2019. — № 33.
2. Гомилевская Г. А., Дмитриенко Ю. В. Формирование туристской идентичности г. Владивостока в контексте бренда: «Владивосток — морские ворота России» // Территория новых возможностей. Вестник ВГУЭС. — 2016. — № 1. — С. 142–153.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию // пер. с нем. под ред., с предисл. Г. В. Рамишвили. — М.: Прогресс, 1984. — 397 с.
4. Ермаков И. М. Перспективы развития владивостока как парусной столицы России / И. М. Ермаков // I Международный форум «Морской туризм свободного порта владивосток: развитие и продвижение». Владивосток, 3 декабря 2015 г.
5. Панкратов Ф. Г., Баженов Ю. К., Серегина Т. К., Шахурин В. Г. Рекламная деятельность: Учебник для студентов высших учебных заведений. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Дашков и К°, 2002.
6. Паршин П. Б. Заметки о локусных логотипах и их семиотике // ЧЕЛОВЕК В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ. — В 2 т. Выпуск 10, Т. 1. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. — 2011. — С. 261–275.

Zhao Xuemei

Pushkin State Russian Language Institute

TYPOLOGICAL DIFFERENTIATION OF LOCUS BRAND SLOGAN ABOUT THE RUSSIAN CITY

Abstract: The development of locus brand strategies is mainly related to the creation of city slogans. The author has identified the typological differentiation on the features of city slogans. Based on the analysis of the features of locus brands, we can conclude that locus brand is in the process of development. And of course, as an important element of locus brands, the slogan plays a huge role in the development of the city.

Keywords: slogan, locus brand, Russian city, city slogan.

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЧАТ-БОТОВ

Аннотация: современные технологии, включая искусственный интеллект и машинное обучение, открывают новые возможности для обучения языку, делая процесс более интерактивным и персонализированным. Чат-боты как инструмент обучения позволяют студентам практиковать языковые навыки в режиме реального времени, получать мгновенную обратную связь и адаптировать обучение под индивидуальные потребности. В статье анализируются преимущества и вызовы использования чат-ботов в преподавании РКИ, а также предлагаются рекомендации по их интеграции в учебный процесс.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, чат-боты, инновации в образовании, искусственный интеллект.

В современном мире технологии развиваются с огромной скоростью, и важно отметить, что их влияние выходит далеко за рамки привычных нам областей. Технический прогресс оказал значительное влияние на образование, особенно на языковые исследования и преподавание иностранных языков. Русский язык не является исключением. Поэтому настоящее исследование направлено на анализ того, как чат-боты могут привнести инновации в традиционное преподавание русского языка как иностранного. Целью данной работы является изучение применения чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному, и оценка их эффективности и доступности для учащихся разных возрастных групп и социальных слоев. Следует подчеркнуть, что данный инновационный инструмент обучения позволяет не только улучшить процесс изучения языка, но и углубить понимание культурных особенностей, что является неотъемлемой частью языкового образования.

Чат-боты — это один из ИИ-инструментов, под которым в методике обучения иностранным языкам понимается «диалоговая обучающая программа, способная на основе технологий обработки естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [3]. В образовании чат-боты используются для автоматизации процессов, персонализации обучения и повышения вовлеченности студентов. В контексте преподавания русского языка как иностранного они могут выполнять такие функции, как автоматизация рутинных задач (проверка домашних заданий, тестирование знаний, предоставление обратной связи), практика разговорной речи через имитацию реальных диалогов, что особенно важно для студентов, изучающих русский язык вне языковой среды, персонализация обучения с адаптацией учебных материалов под индивидуальные потребности студентов с помощью ИИ, а также культурное погружение, предоставляя информацию о русской культуре, традициях и обычаях.

Использование чат-ботов при преподавании русского языка как иностранного имеет много существенных преимуществ перед традиционными методами обучения, таких как доступность в течение всего дня, позволяющая учащимся учиться в удобное для них время, интерактивность, включающая игровые элементы, викторины и диалоги, облегчающие процесс обучения, поскольку чат-боты могут адаптировать учебные материалы к уровню знаний и интересы каждого студента.

Чат-боты могут быть полезны в различных аспектах преподавания русского языка как иностранного. Например, их можно применять для отработки грамматики, расширения словарного запаса и улучшения произношения. В таких случаях чат-бот может предлагать студентам составлять предложения с использованием определенных слов или исправлять ошибки в тексте. Кроме того, чат-боты могут служить тренажерами для общения, моделируя реальные ситуации, такие как заказ блюд в ресторане, обсуждение планов на выходные или разговор с друзьями. Это способствует развитию у студентов навыков устной речи. Помимо этого, чат-боты могут выступать в роли культурных гидов, предоставляя информацию о русских традициях и обычаях, что крайне важно для понимания языка. Наконец, чат-боты также могут помочь учителям оценить уровень усвоения знаний учащимися.

Например, когда мы вводим следующую команду чат-боту deepseek: Я студент, изучающий русский язык на уровне A2. Пожалуйста, заведите со мной беседу на тему охраны окружающей среды, чтобы попрактиковаться вместе со мной.

Его ответ таков: Отлично! Давайте поговорим на тему охраны окружающей среды, и я постараюсь использовать простые слова и выражения, чтобы вам было легче понять и практиковать русский язык. Начну с вопроса: Как вы думаете, что каждый человек может делать каждый день, чтобы помочь природе? Например, дома или на улице?

Таким образом, учащиеся могут выполнять дополнительные упражнения после занятия, основываясь на темах, грамматике и новых словах, выученных на занятии. Этот интерактивный метод также может сделать внеклассные занятия увлекательными, и учащиеся не будут чувствовать себя скучными, чтобы повысить инициативность учащихся в изучении русского языка.

Несмотря на множество преимуществ, использование чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному сопряжено с определенными трудностями, такими как ограниченность искусственного интеллекта, который может быть недостаточно гибким для обработки сложных запросов или нестандартных ситуаций, что требует постоянного обновления и обучения ботов на основе реальных данных, отсутствие эмоциональной составляющей, поскольку чат-боты не способны полностью заменить человеческое общение, особенно в плане эмоциональной поддержки [4], что делает важным сочетание их использования с традиционными методами обучения, технические ограничения, связанные с тем, что не все студенты имеют доступ к стабильному интернету или современным устройствам, что можно решить путем внедрения упрощенных версий ботов или офлайн-режимов, а также языковые барьеры, когда чат-боты испытывают трудности с распознаванием акцентов или диалектов, что требует улучшения алгоритмов распознавания речи.

Чат-боты имеют большие перспективы в преподавании русского языка как иностранного, поскольку с развитием искусственного интеллекта можно ожидать серьезных улучшений, включая более сложные алгоритмы, которые сделают чат-ботов более гибкими и способными обрабатывать сложные запросы [2], что повысит их эффективность в обучении, интеграцию с виртуальной и дополненной реальностью,

980 что позволит создавать более реалистичные симуляции для практики разговорной речи, расширение функциональности, благодаря которому чат-боты смогут не только обучать языку, но и помогать студентам в подготовке к экзаменам и других задачах, а также глобализацию обучения, когда чат-боты смогут адаптироваться к различным культурам и языкам, делая обучение РКИ доступным для студентов по всему миру.

Использование чат-ботов в образовании поднимает вопросы этического и социального характера, такие как конфиденциальность данных, поскольку чат-боты собирают и обрабатывают данные студентов, что требует соблюдения строгих стандартов конфиденциальности, зависимость от технологий, так как чрезмерное использование чат-ботов может привести к снижению навыков живого общения у студентов, а также доступность для всех, что подчеркивает важность обеспечения равного доступа к технологиям для всех студентов, независимо от их социального или экономического статуса.

Чат-боты представляют собой мощный инструмент для инноваций в преподавании русского языка как иностранного. Они предлагают множество преимуществ, таких как доступность, интерактивность и персонализация обучения. Однако их использование также сопряжено с определенными трудностями, которые необходимо учитывать. В будущем развитие технологий ИИ и машинного обучения может значительно расширить возможности чат-ботов, сделав их еще более эффективными в образовании. Важно стремиться к балансу между технологическими инновациями и традиционными методами обучения, чтобы обеспечить максимальную эффективность и доступность образования для всех студентов.

Литература

1. Козловцева Н. А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт финансового университета // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 6. — С. 28–31.
2. Козловцева Н. А. Методика применения chatgpt при обучении стилистике русского языка как иностранного // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — № 1. — С. 156–158.
3. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. — 2024. — Vol. 22. № 2.
4. Чжан Кэ. Использование современных технологий в преподавании и изучении русского и китайских языков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2024. — С. 225–229.

Zhou Luo

Pushkin State Russian Language Institute

INNOVATIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF CHATBOT DEVELOPMENT

Abstract: Modern technologies, including artificial intelligence and machine learning, open up new opportunities for language learning, making the process more interactive and personalized. Chatbots, as a learning tool, allow students to practice their language skills in real time, receive instant feedback, and adapt learning to individual needs. The article analyzes the advantages and challenges of using chatbots in teaching RCT, as well as offers recommendations for their integration into the learning process.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, chatbots, innovations in education, artificial intelligence.

ИНТЕГРАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ СТАРШИХ ШКОЛАХ: ЧЕТЫРЕХМЕРНАЯ СТРАТЕГИЯ НА ОСНОВЕ СТАНДАРТА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация: эта статья предлагает четырехмерную стратегию обучения, основанную на ключевых компетенциях, изложенных в стандарте учебной программы Китая. Стратегия охватывает развитие языковой компетенции, культурного сознания, мыслительных качеств и способности к обучению. На конкретных примерах показано, как преодолеть ограничения традиционного подхода, ориентированного на передачу знаний, и подготовить учащихся, соответствующих требованиям современного общества.

Ключевые слова: ключевые компетенции, обучение РКИ в китайских школах, языковая компетенция, межкультурная коммуникация.

С 2024 года трансформация заданий Гаокао (*Единый государственный экзамен для поступления в высшие учебные заведения КНР*) по русскому языку в сторону текстообразования тесно соотносится с ключевыми компетенциями, изложенными в «Стандарт учебной программы общеобразовательной средней школы высшей ступени по русскому языку» Китая. Стандарт подчеркивает: «Учитель должен понимать, что целью изучения языковых знаний является развитие у учащихся языковой компетенции и способности использовать язык для общения развитие культурного сознания, мыслительных качеств и способности к обучению должно органично интегрироваться в учебный процесс» [4: 19]. Исходя из этого, обучение русскому языку в старших школах должно строиться с учетом когнитивных особенностей подростков.

ЧЕТЫРЕХМЕРНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ:

1. Языковая компетенция: от языковых знаний к речевому умению

Стандарт определяет языковую компетенцию как «основное умение, включающее восприятие, понимание и использование языка, а также способность использовать язык для мышления, выражения и общения», и акцентирует внимание на том, что ученики должны «выбирать соответствующие языковые средства для выполнения коммуникативных задач в зависимости от конкретной ситуации» [4: 4–5]. Это требование подчеркивает принцип коммуникативности обучения, согласно которому обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним [1: 213]. На этой основе обучение русскому языку в старших школах должно строиться по схеме: развитие познания — практическое использование

языка. На начальном уровне учащиеся осваивают языковую систему, а на более высоком уровне обучение включает практические задачи для формирования языкового чувства. Например, используется трехмерный метод преподавания лексики: при изучении глагола «идти» учитель сначала анализирует его правила спряжения (ввод знаний), затем показывает видеоматериал с московским метро и фразой «Куда вы идете?» для иллюстрации его коммуникативной функции в различных контекстах (внедрение в ситуацию), а потом с помощью семантической диаграммы расширяет различия в употреблении «идти — приходить — уходить» (системная конструкция). Такая поэтапная конструкция соответствует когнитивным законам перехода подростков от конкретного к абстрактному, а также через воспроизведение реальных коммуникативных ситуаций достигает динамичной адаптации языковых средств к коммуникативному контексту.

2. Культурное сознание:

от культурных сравнений к взаимному обмену цивилизациями

Культурное сознание включает в себя осознание многообразия, важности и влияния культуры, а также способность вести культурный диалог — ключевое условие для успешной межкультурной коммуникации [4: 4]. Способности к такому общению формируются на занятиях по практике языка, лингвострановедению, при знакомстве с особенностями иноязычного речевого этикета [1: 134]. Для этого можно разработать задачи двустороннего культурного обмена. Например, при написании письма на русском языке о китайском празднике, например, *Праздник дуань*, учащиеся сравнивают традиции с русской *Масленицей*, используя ментальные карты для отображения таких культурных символов, как «粽子» и «блины», «龙舟» и «масленица». Также можно создать задания для молодежных социальных сетей, например, «культурный код друзей по переписке». Анализируя записи на российском социальном сайте VK, ученики сравнивают молодежный сленг Китая и России, например, «绝绝子» и «круто», а также используют ментальные карты для анализа форматов делового письма, включая обращения и выражение времени, что способствует развитию межкультурной коммуникативной чувствительности.

3. Мыслительные качества:

от языкового сравнения к реконструкции восприятия

Развитие мыслительных качеств помогает учащимся развить способность к русскоязычному мышлению, анализируя и сравнивая его с родным языком. Это повышает их способность эффективно общаться и решать проблемы на разных языках [4: 5]. В соответствии с особенностями абстрактного мышления старшеклассников разрабатываются инструменты для развития мышления:

- Сравнение языковых структур: в обучении грамматике, основываясь на теории двойного кодирования [2], используется синхронное представление различий в порядке слов между китайским и русским языками с помощью визуально-языкового подхода, например, китайское «我读书» (SVO) против русского «Я читаю книгу» (SVO), «Книгу я читаю» (OSV), «В парке я читаю» (AdvSV), чтобы помочь ученикам понять особенности русского языка, такие как свободный порядок слов + управление падежами, и осознать различия в коммуникативных функциях структур.

- Шаговые задания для развития мышления: ① на базовом уровне ученики сопоставляют изображения с символами сортировки мусора для тренировки словаря; ② на аналитическом уровне они сравнивают разницу в политике по утилизации отходов в Москве и в своем регионе; ③ на мыслительном уровне проводятся групповые дебаты на русском языке по теме «осуществимость запрета пластика». Можно использовать платформы с искусственным интеллектом помогает ученикам строить логическую структуру для выражения мыслей.

4. Способность к обучению:

от стратегического руководства к самостоятельному развитию

Способность к обучению включает способность к получению и использованию знаний, а также саморегуляцию. Развитие этой способности помогает ученикам формировать положительное отношение к учебе, повышать уверенность в себе и силу воли, улучшать концентрацию, а также осваивать умения самоконтроля, рефлексии, корректировки и оценки своего обучения [4: 5]. Учитель, как разработчик учебных стратегий, может развивать способность к обучению учащихся следующим образом:

1) Получение знаний

Челлендж «Русский охотник»: ежемесячно даются задания для поиска языковых материалов, например:

- (1) найти три предложения с «праздник» на сайте «русский язык для наших детей»;
- (2) записать пять способов выражения «нравится» в видео российских блогеров на TikTok;
- (3) использовать поиск по картинкам в Яндекске для поиска «русские сувениры» и составить двуязычные карточки.

2) Применение знаний

День наставника: каждый месяц проводится мероприятие «мини-уроки», где ученики готовят десятиминутные занятия по темам, в которых они наиболее компетентны, например, «глагол движения», «ресторанные диалоги».

3) Саморегуляция

(1) Дневник ошибок: ученики записывают свои ошибки и превращают их в ситуационные комиксы, например, изображая ошибку в использовании видов глаголов, например, «Я писал письмо» — «Я написал письмо» с помощью четырехкартинного комикса для визуализации и закрепления. (2) Послание в бутылке: каждую неделю проводится День обмена ошибками, где учащиеся анонимно предоставляют частые ошибки, а класс совместно разрабатывает стратегии их исправления.

Эта стратегия позволяет избежать ограниченности и однообразия старых методов, ориентированных исключительно на передачу знаний, и помогает сформировать у учеников навыки для реального общения. Контекстуальное построение языковой способности переводит знания от механического запоминания к реальной коммуникации; диалогическое взаимное обогащение культурного сознания способствует развитию межкультурного понимания; критическое обучение мыслительным качествам перерабатывает логическое восприятие; развитие способности к обучению закладывает основу для пожизненного развития. Когда языковое образование

984 | преобразуется из инструментального обучения во всестороннее развитие личности, ученики могут на практике в межкультурном контексте интегрировать перенос знаний, культурную идентификацию, мыслительные изменения и самостоятельный рост, в конечном итоге становясь специалистами-универсалами с глобальным мировоззрением и социальной ответственностью.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам. — М.: Русский язык, 2018. — 495 с.
2. James M. Clark, Allan Paivio. Dual coding theory and education // *Educational Psychology Review*. — 1991. — Vol. 3. — № 3.
3. 郝欣. 寻坚持改革方向保持俄语特色——新高考俄语改革探索及思考 // *中国俄语教学*. — 2020. — № 39(01). — С. 66–76.
4. 中华人民共和国教育部. 普通高中俄语课程标准(2017年版2020年修订). — 北京: 人民教育出版社, 2018.

Zhou Shuolei

Pushkin State Russian Language Institute

INTEGRATION OF KEY COMPETENCIES IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINESE SENIOR SCHOOLS: A FOUR-DIMENSIONAL STRATEGY BASED ON THE CURRICULUM STANDARD

Abstract: This article presents a four-dimensional teaching strategy based on the key competencies outlined in the Chinese curriculum standards. The strategy covers the development of language competence, cultural awareness, thinking quality, and learning abilities. Concrete examples are provided to demonstrate how to overcome the limitations of the traditional knowledge-transmission approach and prepare students to meet the demands of modern society.

Keywords: key competencies, teaching Russian as a foreign language in Chinese senior schools, language competence, intercultural communication.

МЕТАФОРА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НОВОСТЕЙ РОССИЙСКИХ СМИ

Аннотация: в статье проведен анализ использования метафор в экологическом дискурсе российских СМИ. Исследование фокусируется на выявлении систематических закономерностей применения метафор борьбы и цветowych метафор в контексте формирования экологического дискурса. Показано, что военная лексика, применяемая для описания экологических проблем, и метафорический перенос цветowych характеристик способствуют упрощению восприятия сложных экологических процессов, делают их более доступными для широкой аудитории и эмоционально насыщенными. Полученные результаты свидетельствуют о значимости метафорического аппарата в формировании экологического сознания и мобилизации общественных усилий по защите окружающей среды.

Ключевые слова: метафора, экологический дискурс, СМИ, экологическое сознание.

В последние десятилетия вопросы экологии приобретают все большую общественную значимость. В условиях глобальных экологических вызовов особое место занимает экологический дискурс.

В рамках изучения экологического дискурса экологическое сознание, определяемое как совокупность представлений о взаимосвязях человека с окружающей средой, общественном отношении к природе и стратегиях взаимодействия с ней [2: 248], занимает центральное место в формировании экологической картины мира. Последняя представляет собой целостный и динамичный образ окружающего мира, возникающий в результате как непосредственного, так и косвенного познания живой и неживой природы. Этот образ отражает представления человека о мире и его месте в нем, а также коллективное восприятие, характерное для членов определенного сообщества. При этом его формирование осуществляется через органы чувств, мышление и вторичные знаковые средства, что находит отражение в семантическом пространстве языка и является итогом развития духовной жизни общества [2: 248]. Метафора выступает в качестве одного из основных способов выражения экологического концепта, функционируя как когнитивная модель, основанная на аналогии и обладающая значимой гносеологической функцией [4: 158]. Дж. Лакофф отмечает, что «метафора способствует осознанию весьма отвлеченных или по своей сущности неорганизованных сущностей в терминах более точных или, по меньшей мере, более организованных сущностей» [5: 251]. Экологическая метафора является одним из распространенных способов создания образа в экологической политике и широко используется в языке СМИ [1: 35; 3: 23].

В этом контексте метафора в экологическом дискурсе позволяет осмыслить абстрактные и многогранные экологические проблемы через более понятные

986 | и эмоционально насыщенные образы. Анализ использования метафорических конструкций способствует формированию определенного экологического сознания читателей.

Нами с точки зрения употребления метафор проанализированы тексты экологических новостей РИА Новости за период 2020–2024 гг. Методологическая база работы включает дискурсивный анализ и методы контент-анализа, что позволяет выявить систематические закономерности в использовании метафор в контексте экологических новостей.

В рамках исследования выявлены наиболее распространенные метафоры: метафоры борьбы и метафоры цвета.

Метафоры борьбы

Не с тем газом боролись. Метан ведет планету к катастрофе. (23.11.2022)

Борьба за окружающую среду, борьба с изменениями климата — это очень важное направление, но не единственное. (16.10.2023)

При этом особенно ценно вовлечение в экоповестку семей с детьми с тем, чтобы объединить усилия в борьбе за чистую планету не только на государственном уровне. (17.02.2023)

Понятие «борьба» несет в себе коннотацию конфликта, согласно словарному определению, трактуется как рукопашная схватка двух противников, в ходе которой каждая сторона стремится одолеть своего оппонента. «Борьба» выступает в качестве метафоры, посредством которой экологическая проблематика изображается в терминах конфликта, ассоциируя процессы, связанные с изменением климата, с военными действиями. Такой выбор лексики позволяет представить защиту окружающей среды как противостояние силам, представляющим угрозу, и тем, кто стремится сохранить природу, вызывая образы героизма, риска и решительности, что, в свою очередь, способствует эмоциональной мобилизации аудитории и формированию чувства неотложности в принятии мер. Вместе с тем использование военной терминологии упрощает сложные экологические процессы, сводя их к бинарной оппозиции «мы против проблемы», и формирует дискурсивное поле, в котором защита окружающей среды предстает как морально оправданное и героическое дело, влияющее на общественное мнение и стимулирующее политическую волю к решительным действиям.

Российские ученые нашли простой способ победить биообрастание водозаборов. (28.09.2023)

Как победить борщевик. (01.06.2022)

В данном примере слово «победить» используется метафорически, поскольку подразумевается не буквальная победа в результате физического столкновения или боя, а достижение улучшений благодаря целенаправленным действиям по защите окружающей среды.

Метафоры цвета

Еще одним основанием для формирования метафоры в анализируемых экологических новостях выступает колористическая лексика.

Мировому сообществу ... решить, как финансировать зеленый переход в развивающихся странах. (01.12.2023)

Слагаемые экосуверенитета — зеленая экономика и финансы, экологическое мышление, сообщили в Росконгрессе. (02.10.2023)

Самой распространенной цветовой метафорой в экологических новостях, которую мы отметили, — зеленый. Это не просто визуальный цвет. Метафорический перенос позволяет семантическому полю слова «зеленый» выйти за рамки его первоначальной цветовой характеристики, обогащаясь дополнительными экологическими коннотациями. Помимо исходного значения, связанного с восприятием цвета, термин начинает обозначать экологическую чистоту, безопасность и отсутствие загрязнения окружающей среды. В таком контексте его употребление подчеркивает значимость экологической ответственности и принципов устойчивого развития, а также необходимость минимизации негативного воздействия на природу и рационального использования природных ресурсов.

Существуют и другие похожие выражения: *зеленые группировки, зеленые активисты, зеленая глава, зеленые партия* подразумеваются лица, коллективы или политические организации, осуществляющие деятельность по охране окружающей среды; *зеленый переход* — процесс перехода экономики и производства к более экологически чистым и устойчивым моделям; *зеленая повестка* — совокупность мер, инициатив и стратегий, направленных на решение экологических проблем; *зеленая экономика* стремится обеспечить баланс между экономическим ростом и сохранением окружающей среды.

В нашем исследовании есть и другие метафорические употребления цвета: *Красная книга* — документ, содержащий перечень редких и исчезающих видов животных и растений, находящихся под угрозой исчезновения; *черное небо* — предполагает, что загрязнение воздуха настолько сильное, что небо потемнело; *белый дождь* обозначает дождевые осадки, содержащие частицы пыли и вулканического пепла.

Анализ текстов экологических новостей РИА Новости за период 2020–2024 гг. позволяет сделать вывод о том, что метафоры играют ключевую роль в формировании экологического дискурса и экологического сознания. Применение метафоры борьбы посредством ассоциаций с военными действиями и конфликтами способствует эмоциональной мобилизации аудитории. Использование цветowych метафор, в первую очередь, на примере зеленого цвета расширяет семантическое поле термина, связывая его с идеями чистоты, безопасности и устойчивого развития. Таким образом, метафорический аппарат не только отражает коллективное восприятие экологического сознания, но и способствует более глубокому осознанию экологических проблем, вызывает эмоциональные отклики, стимулирующие принятие мер по защите окружающей среды.

Литература

1. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. — 2002. — № 3. — С. 32–43.
2. Иванова Е. В. Экологическое сознание и эколнгвистика // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — Челябинск, 2012. — № 7. — С. 248–258.

- 988 | 3. Иванова Е. В. Лингвокогнитивное моделирование экологического дискурса: монография. — М.: Флинта: Наука, 2015. — 176 с.
4. Иванова Е. В. Когнитивная метафора как средство формирования экологических концептов в процессе экологического образования // Лингвокультурология. — 2016. — № 10. — С. 154–160.
5. Lakoff G. The Metaphor System for Morality // Conceptual Structure, Discourse and Language. — California: CSLI Publication. — 1996. — P. 249–266.

Chen Siyu

Pushkin State Russian Language Institute

**METAPHOR IN THE ECOLOGICAL DISCOURSE OF RUSSIAN MASS MEDIA
(on the materials of news)**

Abstract: The article analyzes the use of metaphors in the ecological discourse of Russian mass media. The study focuses on the identification of systematic patterns of the use of combat metaphors and color metaphors in the context of environmental discourse formation. It is shown that military vocabulary used to describe environmental problems and metaphorical transfer of color characteristics contribute to simplifying the perception of complex environmental processes, make them more accessible to a wide audience and emotionally rich. The results obtained testify to the significance of the metaphorical apparatus in the formation of environmental consciousness and mobilization of public efforts to protect the environment.

Keywords: metaphor, ecological discourse, mass media, ecological consciousness.

УПРАЖНЕНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ А2

Аннотация: лексический подход — коммуникативная концепция, набирающая популярность в обучении иностранным языкам в наши дни. Суть подхода заключается в том, что язык изучается посредством лексических блоков (сочетаний слов разной степени связности и устойчивости), это способствует развитию беглой правильности в процессе речевого общения. Данная статья посвящена применению подхода на уроке РКИ в корейской аудитории. Рассматриваются этапы формирования лексического навыка в процессе выполнения упражнений, составленных в соответствии с принципами подхода.

Ключевые слова: РКИ, лексический подход, речевое общение, лексический навык, упражнение.

У большинства иностранцев, изучающих русский язык вне языковой среды, наблюдается «ряд характерных особенностей речи: слабая автоматизация устно-речевых навыков и умений вкупе с устойчивыми грамматическими ошибками и недостаточной активизацией имеющегося у них ... потенциально немалого запаса слов» [5: 193]. Похожие проблемы встречаются и у студентов, изучающих русский язык в Республике Корея. На особенности усвоения иностранного языка влияют и образовательные традиции страны. Студенты, привыкшие работать с большим объемом текстового материала без особых проблем, осваивают графику, учат слова и фразы, тренируют использование грамматических конструкций, однако имеют проблемы с развитием навыков речевого общения на русском языке. Работа с пониманием речи на слух, тренировка произношения, автоматизация лексико-грамматических сочетаний слов, практика связанных и логичных подготовленных и спонтанных высказываний на иностранном языке в корейских вузах как правило осуществляется на занятиях по разговорной практике с преподавателем-носителем иностранного языка. В данной статье рассматривается возможный вариант работы на одном подобном уроке из курса «Advanced Russian Conversation», организованном в рамках Лексического подхода.

Термин «Лексический подход» (далее ЛП) возник как дословный перевод сочетания «Lexical Approach» с английского языка. В русскоязычном методическом контексте, на наш взгляд, целесообразно говорить о ЛП как о разновидности коммуникативного метода обучения иностранным языкам наряду с Коммуникативно-деятельностным, Натуральным и другими подходами.

ЛП представляет собой такой способ изучения языка как средства общения, при котором главенствующая роль отводится работе с лексикой, но не с отдельным словом вне контекста, а с целым словосочетанием или лексическим блоком, как в отечественной методике перевели основной термин ЛП ‘chunk’ — англ. кусок, кусочек.

Основные принципы подхода предполагают, что изучение языка опирается на звучащий или письменный текст, для работы с которым используется стратегия «замечания» лексических блоков в контексте (noticing). Практикуется осознанное отношение к изучаемым блокам, обеспечивается постоянная рециркуляция материала. Работа с новыми единицами языка строится по принципу «объясняй, расширай, приводи пример» (explain, exemplify, extend), изучение грамматики происходит индуктивно (от примеров использования к выводам), а работа студентов выстраивается по модели: «обзор изучаемого материала — гипотеза о его правильном использовании — эксперимент» (Observe — Hypothesize — Experiment).

Автором ЛП считается английский лингвист Майкл Льюис, который написал несколько книг подходе и его базовых принципах еще в начале 1990-х гг. Однако, несмотря на популярность подхода в России и за рубежом, до сих пор отсутствует понимание о системе упражнений в рамках ЛП, существуют лишь отдельные статьи с примерами упражнений (Атякшева Д. А., Окатьева А. А. и др.), что дает основание противникам ЛП «обвинять его в нехватке понятной методологии» [4: 107]. Это, безусловно, затрудняет применение подхода в учебной аудитории на регулярной основе.

В данной статье предпринята попытка систематизации упражнений в рамках ЛП в соответствии с этапами формирования лексического навыка, выделенными Е. И. Пасовым: 1) восприятие слов (вместо отдельного слова мы будем говорить о лексическом блоке) в процессе его функционирования; создание звукового образа слова; 2) осознание значения слова; 3) имитация слова в изолированном виде или в контексте предложения; 4) обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом; 5) комбинирование (слово вступает в новые связи); 6) употребление слова в разных контекстах [1: 122]. Так как мы признаем ЛП коммуникативной методической концепцией, в составлении системы упражнений считаем уместным обратиться к работам методистов, посвященных описанию обучения в рамках коммуникативного метода. Несмотря на то что автор ЛП отрицает линейность усвоения языка, в разработке системы упражнений преподавателям-практикам необходимо найти устойчивые основания, поэтому за основу было решено взять стадии формирования лексического навыка.

Рассмотрим примеры конкретных упражнений в ЛП на первом после каникул вводном уроке РКИ, целью которого является: 1) поговорить о том, как прошли каникулы: обсудить, куда ходили или ездили студенты, поделиться опытом и впечатлениями; 2) вспомнить необходимые в рамках обсуждения этой темы лексические блоки с глаголами движения и наименованиями транспорта, а также мест, в которые обычно ходят или ездят студенты на каникулах.

Для достижения поставленных целей с помощью запроса в ChatGPT был составлен опорный текст о зимних каникулах студента с целевыми лексическими блоками: *ходил пешком, ездил на машине, ездил на поезде, катался на велосипеде, ездил на автобусе, ездил на такси, ездил на метро, летал на самолете, нигде не ездил, нигде не ходил* (данные сочетания были выбраны после изучения частотных сочетаний с глаголами движения в НКРЯ). Дополнительным условием было указание на время действий: *в январе, в феврале*, а также *в понедельник, во вторник, в среду, в четверг, в пятницу, в субботу, в воскресенье*. Составленный чатом текст был проанализирован на уровень сложности на сайте textometr.ru, лексический список A2 покрывал этот текст на 81 %, поэтому было принято решение скорректировать текст,

по возможности заменив слова, которые не входят в список С1, В2, В1, А2. Уровень измененного текста был оценен ресурсом textometr.ru как «Начало А2», что соответствовало среднему уровню группы. Ниже приведем отрывок получившегося текста:

*В январе у Миши начались зимние каникулы. На первой неделе каникул он **никуда не ездил и никуда не ходил**... На второй неделе января он начал проводить время более активно. В понедельник Миша решил погулять по городу и **много ходил пешком**. Во вторник он **ездил** к друзьям в соседний город **на поезде**, а в среду они вместе **ездили кататься на лыжах**. Они **ездили в горы на автобусе**...*

Опишем ход работы на уроке с опорой на получившийся текст в рамках ЛП с учетом шести стадий формирования лексического навыка по Е. И. Пассову.

1. Первая стадия формирования лексического навыка — **восприятие лексических блоков в процессе функционирования**. Цель упражнений на данном этапе — познакомить студентов с целевым материалом, создать его звуковой образ. В соответствии с принципами ЛП знакомить студентов с текстом лучше в устной форме и при первом прослушивании обращать внимание на смысл высказывания, поэтому в качестве первого упражнения можно предложить студентам прослушать текст и постараться понять его тему. Сформулировать задачу можно так: **«Упражнение 1. Послушайте рассказ и скажите, о чем идет речь. Начните свой ответ так: «Я думаю, что этот текст о..., потому что...»**». После первого прослушивания можно дать студентам 1–2 минуты на обсуждение темы в паре или группе, чтобы каждый студент имел возможность высказать свое мнение, не боясь публично допустить ошибку. Потом необходимо обсудить тему в общей группе, дав возможность высказаться тем студентам, которые готовы сделать это «открыто», коррекция ошибок на данном этапе не требуется, если ошибка допущена можно переформулировать ответ студента.

Во время второго прослушивания следует привлечь внимание студентов к целевому материалу, попросив их, например, посчитать все номинации транспорта, упомянутые в тексте, приведем несколько возможных вариантов второго упражнения: **«Упражнение 2. Прослушайте текст второй раз и скажите, сколько названий видов транспорта вы услышали. Например: автобус, такси и другие»** или **«Упражнение 2. Послушайте текст и напишите все названия транспорта, которые вы услышали. Например: автобус, такси и другие»**. В качестве проверки можно предложить студентам прослушать текст в третий раз и хлопнуть (топнуть, охнуть, сказать «бип-бип») в момент, когда они услышат название транспорта, после — посчитать вместе.

После этого можно выдать студентам текст в письменном варианте, предложив найти наименования видов транспорта и выделить их в тексте (обвести, выделить маркером, подчеркнуть), а после можно и еще раз контрольно их посчитать, таким образом студенты будут иметь возможность проверить себя самостоятельно. Далее на этапе восприятия лексического блока необходимо перейти к его выявлению, поэтому в качестве третьего упражнения можно попросить студентов выделить дополнительные слова, с которыми часто встречается наименование видов транспорта: **«Упражнение 3. Найдите в тексте и подчеркните название видов транспорта + одно-два слова. Например: Во вторник он ездил к друзьям в соседний город на поезде, а в среду они вместе ездили кататься на лыжах. Они ездили в горы на автобусе»**. После выполнения упражнения опять инициировать

992 | проверку в паре. А после обсуждения предложить студентам составить список полученных лексических блоков: **«Упражнение 4. Напишите список словосочетаний или предложений с наименованиями видов транспорта. Например: (он) ездил на поезде, (они) ездили на автобусе и т. д.»**. Это упражнение будет хорошей практикой для кинестетиков (отметим, что ранее был обозначен звуковой образ лексического блока, зрительный образ и добавится двигательно-моторный). Далее можно переходить ко второй стадии формирования навыка.

II. Вторая стадия формирования лексического навыка — **осознание значения лексического блока**. Для этого можно предложить студентам список всех целевых лексических блоков, расширив тот список, который составили студенты примерами с глаголом *ходил* (*ходил пешком*), *никуда не ездил*, *никуда не ходил*: **«Упражнение 5.1. Посмотрите на список преподавателя, слушайте и повторяйте:**

1. (он) ездил на поезде, 2. (они) ездили на автобусе, 3. (он) ездил на машине, 4. (он) ездил на метро, 5. (он) летал на самолете, 6. (они) ездили на такси, 7. (они) ездили кататься на лыжах, 8. (они) катались на велосипеде, 9. (он) много ходил пешком, 10. (он) никуда не ездил и никуда не ходил».

«Упражнение 5.2. Сравните этот список с вашим списком. Какие новые словосочетания или предложения вы увидели в этом списке?» После того как студенты произнесут новые лексические блоки, можно поговорить с ними о значении глаголов *ездил*, *летал*, *ходил*, *катался*, а также о форме номинации транспорта, используя стратегию «объясняй — расширяй — приводи пример». Обсуждение можно построить так: (Он) ездил на поезде, (они) ездили на автобусе, ездил на машине, ездил на метро, (они) ездили на такси, но ходил пешком, вчера я тоже много ходила пешком, поэтому сегодня у меня болит нога (показать). Но в субботу я ездила в Сеул на автобусе. Я ехала туда 1 час! Сеул очень далеко, поэтому я ездила туда на транспорте. Думаю, что пешком это невозможно. А куда вы ездили в субботу? (объясняется разница значений ездить — на транспорте; ходить — пешком). В завершении этого упражнения можно попросить студентов найти в тексте все слова и словосочетания, обозначающие движение: *решил погулять*, *ездили кататься*, *вернулся домой*, *заехал в кафе*.

III. Третья стадия формирования лексического навыка — **имитация в контексте изолированного предложения**. На этом этапе можно предложить студентам выполнить имитационные, трансформационные и подстановочные упражнения следующего типа: **«Упражнение 6. Прочитайте вопросы и ответьте на них. Например: На первой неделе каникул Миша никуда не ездил и никуда не ходил? Почему? Ответ: Да, на первой неделе каникул он никуда не ездил и никуда не ходил, потому что он очень устал после сессии** (имитация; 3–5 предложений). Пример трансформационного упражнения может быть таким: **«Упражнение 7. Прочитайте предложения, скажите правда или ложь. Исправьте ошибки там, где это необходимо. Например: Во вторник он ездил к друзьям в соседний город на машине. Неправда, потому что он ездил в соседний город на поезде.** Для тренировки более осознанного отношения к изучаемому материалу целесообразно чередовать правильные и неправильные утверждения, несмотря на то что в первых отсутствует трансформация. Подстановочные упражнения могут заключаться в том, чтобы вписать наименование транспорта

в лексический блок в соответствии с содержанием текста: **«Упражнение 8. Допишите предложения по памяти. Не смотрите текст: 1) На первой неделе каникул Миша никуда _____ и никуда _____. ... 3) Во вторник он ездил к друзьям _____. На этапе проверки можно попросить студентов вернуться к тексту и проверить свои ответы самостоятельно. После этого можно добавить пересказ истории Миши в парах с опорой на ключевые слова. Выделить ключевые слова можно, снова обратившись к сайту textometr.ru. Перед пересказом попросить студентов выбрать из текста 2–3 полезных, на их взгляд, лексических блока, которые они хотели бы использовать в будущем. А в самом пересказе высказать свое отношение к каникулам Миши, дав им конструкции *Мне (не) понравилось, что ..., потому что...***

IV. Четвертая стадия — **обозначение, направленное на самостоятельное название**. На этой стадии можно подключить работу по картинкам, подобрав или сгенерировав 7–10 картинок с изображением разного транспорта, перемещения пешком, отдыха дома, попросив студентов сказать, что делал человек или группа людей на зимних/летних каникулах или на прошлой неделе: **«Упражнение 8. Посмотрите на картинки и скажите (напишите), что делала Маша на прошлой неделе»**. Здесь целесообразно добавить форму глагола женского рода, а также форму множественного числа, чтобы обсудить изменение формы глагола в прошедшем времени по родам и числам. Сделать это упражнение можно в мини-группах, дав каждой из групп свои действующие лица. Ответы можно обсудить в общей группе, чтобы обратить внимание всех студентов на изменение глагола.

V. Пятая стадия — **комбинирование материала**. На этой стадии необходимо, чтобы студенты поэкспериментировали с изучаемым материалом, поместив его в новый контекст. Для этого можно попросить их составить историю по картинкам, задав дополнительные условия (зимний отдых, летний отдых, пляжный отдых, городской отдых, отдых в горах и др.): **«Упражнение 9. Напишите историю одних каникул, используя картинки из упражнения 8»**. Можно подключить к описанию ситуаций отдыха самих студентов, попросив их рассказать, где они часто проводят каникулы. Проверить истории студентов можно, добавив любое (или разные для каждой истории) задание на активное слушание для аудитории: слушайте текст и считайте название видов транспорта, послушайте текст и скажите, какому набору картинок он соответствует, выберите из списка ситуацию, о которой идет речь и др.

VI. Шестая стадия — **употребление лексических блоков в разных контекстах**. На этой стадии необходимо обратиться к личному опыту студентов, попросив их рассказать об одной истории из их жизни по выбору (зимние/летние каникулы, одно путешествие, прошлая неделя и проч.), не давая указаний об обязательном использовании тех или иных лексических блоков, чтобы посмотреть, что усвоили студенты: **«Упражнение 10. Расскажите партнеру о своих каникулах, одном путешествии или о прошлой неделе»**. Упражнение можно выполнять в паре, предварительно дав партнерам время подготовиться (2–3 минуты). Во время рассказа попросить убрать записи, если студент их делал, а перед слушателем поставить задачу послушать рассказ и попросить сказать, что ему понравилось в опыте путешествия рассказчика

994 и почему (*Мне понравилось, что ..., потому что ...*), предложить отметить 2–3 факта. В зависимости от аудитории в целом и группы в частности, можно добавить и комментарий *Мне не понравилось, что..., потому что...* После этого можно продолжить работу с рассказами студентов на усмотрение студентов и преподавателя.

Таким образом, можно заключить, что подобный способ работы с материалом соответствует принципам ЛП: опоре на звучащий или письменный текст, использование стратегии замечания «замечания» лексических блоков (noticing), практике осознанное отношение к изучаемым блокам, постоянной рециркуляции материала, выстраиванию работы с новыми единицами языка по принципу «объясняй, расширяй, приводи пример» (explain, exemplify, extend), индуктивному изучению грамматики, и в целом обучению по модели: «обзор изучаемого материала — гипотеза о его правильном использовании — эксперимент» (Observe — Hypothesize — Experiment). А использование теории стадий формирования навыка помогает систематизировать работу в рамках ЛП.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Атякшева Д. А. Эффективность применения лексического подхода при обучении студентов высшего учебного заведения иностранному языку // МНКО. — 2023. — № 2 (99). — С. 172–176.
3. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. — 2021. — Т. 19. — № 3. — С. 331–345.
4. Окатьева А. А. Алгоритмы изучения английского языка с применением лексического подхода // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2023. — № 2 (70). — С. 106–109.
5. Труфанова В. Я. Работа над беглостью речи в условиях краткосрочного интенсивного обучения РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сборник научных статей участников XIX Научно-практической конференции. — СПб., 2021. — С. 193–196.

Shagueva S. A.

Hankuk University of Foreign Studies

EXERCISES IN THE LEXICAL APPROACH FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN RUSSIAN AT A2 LEVEL

Abstract: The lexical approach is a communicative conception that is gaining popularity in teaching foreign languages. The main point of the approach is that the language consists of the chunks (combinations of words with different level of coherence and stability), which contributes to the development of fluent accuracy in a communicative process. This article is devoted to the usage of the approach in the Russian as a Foreign class in the Korean audience. The stages of the formation of lexical skill in the process of performing exercises compiled in accordance with the principles of the approach are considered.

Keywords: Russian as a Foreign Language, Lexical Approach, communicative skills, lexical skills.

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА КАК КОГНИТИВНЫЙ МОТИВАТОР УСВОЯЕМОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье представлено мнение о значении внутренней формы слова и его аксиологической составляющей в системе современного русского языка. Она выступает феноменом по причине комплексности информации: средоточием этимологической памяти, первоначального концептуального осмысления. Внутренняя форма в отличие от лексического значения дает возможность установить прямую ассоциативную связь между объективной сущностью и словом, транслирует особенность жизни и быта русского народа.

Ключевые слова: языковая единица, внутренняя форма слова, лексическое значение, когнитивная функциональность, сакральный смысл.

Как известно, язык не только передает информацию, но и воздействует на личность, формирует ее, изменяя в лучшую или в худшую сторону, вмешивается в нашу картину мира, а, следовательно, опосредованно и в ценностные приоритеты человека. Тем самым язык из категории чисто лингвистической превращается в реальную общественно-политическую силу и становится культурологической категорией [18: 542–550].

Язык выступает системой инвентаризации всех языковых средств, а устная и письменная речь употребляет языковую систему, применяет как средство и процесс общения. «Если язык — это орудие общения, то речь — вид общения, реализация через действующую систему языка основной коммуникативной функции последнего, которая у языка (строю) лишь потенциальная» [17]. По мнению В. А. Звегинцева, язык и речь являются «взаимопроникающими явлениями» [8], поскольку речевое произведение извлекает из сознания отдельные элементы языка по требованию авторской мысли.

Учение В. Ф. Гумбольдта о внутренней форме языка и открытая А. А. Потебней внутренняя форма слова (ВФС) являются уникальными явлениями по причине комплексности информации: средоточием этимологической памяти, первоначального концептуального осмысления, хранителя изначального представления о нем и др.

А. А. Потебня использует ряд наименований внутренней формы слова, что свидетельствует о постоянном поиске ученого: *ближайшее этимологическое значение слова, центр образа, знак, знак знака, единый объективный смысл слова* и др., разделяя лексическое значение и внутреннюю форму слова, напр.: первый признак языковой единицы (ЯЕ) *стол* — ‘постланное’, т. е. номинация материальной оболочки, не выражающей лексического значения, а указывающего на признак.

996 «Слово выражает не всю мысль, принимаемую за его содержание, а только один его признак». Ученый выделяет в слове два содержания: одно — объективное, другое — субъективное, в «котором признаков может быть множество» («...есть отношение содержания мысли к сознанию; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль») [16].

ВФС является его компонентом и рассматривается в современном языкознании как лингвокогнитивная категория (О. И. Блинова, О. И. Быкова, О. А. Воронкова, В. Г. Варина, Т. Р. Кияк, Н. Г. Комлев, Б. А. Плотников, Г. Г. Шпет, Д. Н. Шмелев и др.). По словам Н. Г. Комлева, она «вместе со слогофонемной структурой и с грамматическим строем ... придает национальный колорит языку. Внутренняя форма — это только точка для фиксации взгляда, стержень для нанизывания на него истинного, главного, а не только кажущегося значения» [10].

ВФС обладает широкой типологизирующей, экспрессивно-эстетической, репрезентативной, мотивирующей, когнитивной функциональностью. Выступая в виде определенного образа, внутренняя форма дает возможность установить прямую ассоциативную связь между объективной сущностью и словом, транслирует особенности национального представления предмета или ситуации. Однако следует различать ВФС и этимологическое значение. Т. Р. Кияк дифференцировал данные термины: «этимология слова рассматривается... безотносительно к синхронному состоянию лексического значения, в то время как внутренняя форма, имманентно присущая каждому слову, не всегда для носителя имеет скрытую форму» [9: 98–107], в результате чего автор выделил этимологическую и узуальную внутреннюю форму.

В свою очередь, узуальную внутреннюю форму ученый разделяет на производанную, имплицитную и эксплицитную формы производных слов. Значительное сходство имплицитной внутренней формы с этимоном вызывает определенную дискуссию, однако этимологический подход приоткрывает затемненные первоосновы ЯЕ, что способствует декодированию этимона на синхронном уровне. Этимологические справки в толковых словарях приобретают популярность в период активного заимствования и необходимости маркирования и объяснения внутренней формы неологизмов, позже вошедших в активный словарный фонд русского языка. «Возникновение слова и его жизнь в языке, — по мнению Ж. Ж. Варбот, — изменения его произношения, значения, форм, сохранение его в течение многих веков или исчезновение, или замена другим словом связаны с жизнью народа-носителя языка, с развитием его материальной и духовной культуры, с природными условиями его обитания, с его социальным развитием, контактами с другими народами» [6: 3–5].

В результате социокультурных контактов в истории России можно вспомнить эпохи, озаменованные существенными изменениями в период Крещения Руси, реформы Петра Великого, ввергнувшие в поток европейских заимствований английского, голландского, немецкого, французского языков, демократизация СССР, окончательно разрушившая жесткие нормы литературного русского языка и создавшие новый языковой вкус эпохи вседозволенности.

Как видим, этимологическая справка выполняет функцию историко-генетической характеристики ЯЕ, раскрывая пути исторической эволюции слова, объясняет консервацию во ВФС архаичного варианта, уточняет хронологические рамки появления в языке. Именно такой иллюстративный материал способствует

выявлению объективного сакрального смысла во ВФС, которая претерпевает утрату или стирание (опрошение).

Интерес ученых к данной проблеме (Т. Г. Аркадьева, О. И. Блинова, Р. А. Будагов, Л. А. Булаховский, В. Г. Гак, Р. Р. Гельгардт, В. А. Звегинцев, Н. Г. Комлев, И. А. Кунгушева, С. С. Маслова-Лашанская, А. И. Моисеев, М. М. Покровский, И. С. Торопцев и др.) связан с необходимостью реконструкции истории ЯЕ. Лишение возможности осмысливать слово в составе словообразовательного гнезда приводит, по словам Л. А. Булаховского, к деэтимологизации и делает ЯЕ изолированной от лексической системы языка [5]. В результате активной научной дискуссии ученые исследуют мотивированность/демотивированность слова (В. В. Бибихина, В. Г. Варина, М. М. Гиннатулина, А. П. Журавлев, Б. А. Зильберт, Л. Р. Зиндер, Г. Г. Мигирина, Б. А. Серебrenникова, А. А. Уфимцева и др.) и высказывают различные точки зрения, напр.: «тенденция внутренней формы к стиранию играет важную роль, потому что облегчает дальнейшее развитие слова, использование слова во всех новых сочетаниях» [14]; «деэтимологизация строится в ориентации на те отношения между словами, которые складываются с разрушением деривационных связей, когда мотивированность... утрачивается, и распадается одна из осей значения слова» [2: 9–13]; «каково бы ни было реальное значение слова, каков бы ни был путь, пройденный ими в своем историческом развитии, базой для их возникновения и исходным пунктом формирования дальнейшей эволюции их значения всегда является обычная, пусть даже условная или частичная мотивация» [15: 121–136].

В процессе эволюционных лингвистических и экстралингвистических изменений в ЯЕ возможно угасание генетического начала. Деструктивные процессы фонетического, лексического, морфологического, культурологического характера способствуют скоротечному процессу демотивации (утрате) ВФС. В процессе отсутствия семантической актуализации мотивационных отношений ЯЕ утрачивает исходный признак — от угасания к исчезновению, что приводит к мертвой ВФС, напр.: *счастье* — от 'часть' (участие, причастие); *поцелуй* — от 'целый'; *супруги* — от 'упруга'; *успешный* — от 'успеть'; *сок* — от 'сосать'; *узор* — от 'узреть' и др. Такие ЯЕ называются демотиваторами, они утрачивают способность быть мотивированными, т. е. приобретают затемнение ВФС. Как видим, происходит внутренняя асимметрия и условность между языковой формой и языковым содержанием.

Семантические изменения в историческом развитии ЯЕ находятся в постоянном состоянии непрерывного развития. Трудность установления закономерности объясняется экстралингвистическими факторами, которые «ведут за пределы языка, с одной стороны, в область мышления и психологии, а, с другой стороны, к объективной действительности: к истории, социологии, культуре, быту народов» [1: 73]. Такие типы изменений проанализировала И. А. Кунгушева в исследовании «Внутренняя форма слова и причины ее утраты» и назвала шесть типов: в семантике первичного мотивата (*врач* — от *врать* 'говорить', теперь — 'специалист с высшим медицинским образованием'; *ахинея* — от церк.-слав. прил. *ахинейский* 'лжемудрый, мниноученый', теперь — 'вздор, бессмыслица'); изменения (расширение или сужение) в мотивированной ЯЕ (*плотник* — от слова 'плот', теперь — 'рабочий, занимающийся простой обработкой дерева, постройкой деревянных зданий' или дача — от слова 'дать, дарованная князем земля', теперь — 'загородный дом, обычно для отдыха'); образование

998 | смысловой отдаленности между мотиватом и мотиватором (*шурин* — от ‘пришить’; теперь — ‘брат жены’) [12].

По мнению Т. Г. Аркадьевой, «значения слов отпочковываются от семантического направления, заданного этимоном. Образование этимонов идет по линии накопления новых сем, в сумме превышающих пространство этимолого-семантического поля» [3]. В результате частоты употребления происходит еще один тип изменений, который А. А. Потебня назвал прозаизацией, а Л. Г. Долженкова — снятием в имени момента языкового творчества [7], потускнением образа [12], напр.: *зефир* — от *зефир* ‘легкий ветерок’, теперь ‘вид кондитерского изделия’; *шея* — от слова ‘шить’, теперь — ‘часть тела, соединяющая голову с туловищем’). В современном значении слова *беседа* ‘разговор, обмен мнениями; род популярного доклада, обычно с обменом мнениями, собеседование’ произошло от *без* — ‘вне, снаружи’; *седа* — ‘седение’, буквально — ‘сидеть вне дома’ произошел семантический сдвиг, в результате чего утрачены признаки метонимического переноса. И чаще всего происходит стирание информации мотивирующего признака, напр. особенности звукоподражания животных и птиц (*гусь, гагара, хряк, жук, шмель*) и т. д.

Одним из путей «возвращения» значения в современный язык является ремотивация — «процесс обретения словом мотивированности в случае ее утраты (при демотивации или заимствовании) на основе установления или мотивационных связей» [4]. Демотиватор *муравей*, по словам Н. В. Крушевского, в древнерусском языке был известен как *моравей*, позже установил мотивационную связь со словом *мурава* ‘ползающий по мураве’ и сменил фонетическую оболочку ВФС на *муравей* [11: 110]; демотиватор *изъян*, по мнению Д. Н. Шмелева, заимствован из тюркского языка (ср. казах. *зыян*) и в результате сближения с глаголом *изъять* приобрел приставной И, меняя ВСФ [19]. Такие явления можно объяснить рядом причин, распадом словообразовательных гнезд, этимологической изоляцией слова, установлением связи с гетерогенными ЯЕ, изменением звуковой оболочки, заимствованием лексики, отсутствием представления о предмете или явлении и др. [12]. Исследование таких процессов обуславливает смысловую связь, формирует новые мотивационные причины для восстановления ВФС. Действие процесса ремотивации начинается тогда, по мнению М. В. Курышевой, когда заканчивается процесс демотивации [13], напр.: *приятель* — от *приятъ* ‘любить, заботиться’, позже — от ‘приятный’; *рубль* — от ‘рубить’, позже ‘денежная единица’.

Таким образом, изменения в лексико-семантической системе современного русского языка связаны с развитием духовной и материальной культуры русского народа, со сменой идеологических систем, социальных отношений, с когнитивным процессом, технореволюцией, что обуславливает разрушение мотивационных связей ЯЕ с генетическим началом современного русского языка. На наш взгляд, изменение лексического значения слова, затемнение ВФС по лингвокультурологическим и лингвопсихологическим причинам приводят к культурологическому «обесцвечиванию» слова по причине частого употребления, привыкания и утраты эмоционального окрашивания. Поэтому ВФС дает возможность установить прямую ассоциативную связь между прошлым и настоящим, между традицией и инновацией, между нашими прадедами и будущими поколениями — хранителями русского языка и русской культуры.

Литература

1. Абаев В. И. Язык как идеология и язык как техника // Язык и мышление. — Л., 1934. — Вып. 2. — С. 35–36.
2. Аркадьева Т. Г. К вопросу о предпосылках и причинах деэтимологизациислов в русском языке // Лингвистика. 26 Герценовские чтения. Филологические науки. — Ленинград: ЛГПИ, 1973.
3. Аркадьева Т. Г. Преобразование этимологических связей слов в системной организации лексики русского языка: автореф. дис... д-ра филол. наук. — Ленинград, 1990. — 31 с.
4. Блинова О. И. Мотивология и ее аспекты. — Томск: ТГУ, 2007. — 340 с.
5. Булаховский Л. А. Деэтимологизация слов в русском языке // Труды института русского языка. — Т. 1. Вып. 42. — М.-Л.: АНССР, 1949. — С. 147–210.
6. Варбот Ж. Ж. Предисловие к словарю // Черных П. Я. Этимологический словарь современного русского языка в 2-х т. — М., 1999.
7. Долженкова Л. Г. Опрощение отглагольных субстантивов: структурно-семантическое измерение: дис... канд. филол. наук. — Кемерово, 2000. — 222 с.
8. Звегинцев В. А. Семасиология. — М.: МГУ, 1957. — 323 с.
9. Кияк Т. В. О видах мотивированности лексических единиц // Вопросы языкознания. — М., 1989. — № 1.
10. Комлев Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова. — М.: Комкнига, 2006. — 192 с.
11. Крушевский Н. В. Дополнительные заметки к статье «Об аналогии и «народной этимологии» // Русский филологический вестник. — Варшава, 1879. — Вып. 4.
12. Кунгушева И. А. Внутренняя форма слова и причины ее утраты. Учебно-методическое пособие. — Благовещенск: Амурский гос.ун-т, 2010. — 79 с.
13. Курышева М. В. Явление ремотивации в говорах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Томск, 1989. — 17 с.
14. Маслова-Лашанская С. С. Лексикология шведского языка. — Л.: ЛГУ, 1973. — 208 с.
15. Моисеев А. И. Мотивированность слов // Ученые записки Ленинградского ун-та. Исследования по грамматике русского языка. — Ленинград: ЛГУ, 1963. (Сер. филол. наук. Вып. 68. ч. 4. № 322).
16. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. — М.: Учпедгиз, 1913. — 1958. Т. 1–2. — 536 с.
17. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Л. М. Алексеева и др.]; под ред. М. Н. Кожинной. — М.: Наука: Флинта: ГУП ИПК Ульян. Дом печати. — 694 с.
18. Шкуран О. В. Средний класс как крылатая языковая единица в Рунете // V Фирсовские чтения. Язык в современных дискурсивных практиках: материалы докладов и сообщений Международной научно-практической конференции / под ред. О. В. Ломакиной. — М.: РУДН, 2021.
19. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика: учебное пособие. — М.: Просвещение, 1977. — 335 с.

*Shkuran O. V.
Karpinskaya N. V.
RUDN, Russia*

THE INNER FORM OF THE WORD AS A COGNITIVE MOTIVATOR OF THE ASSIMILATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The article presents an opinion on the meaning of the inner form of the word and its axiological component in the system of the modern Russian language. It acts as a phenomenon because of the complexity of information: the focus of etymological memory, the initial conceptual understanding. The internal form, unlike the lexical meaning, makes it possible to establish a direct associative connection between the objective essence and the word, translates the peculiarities of the life and way of life of the Russian people.

Keywords: linguistic unit, internal form of the word, lexical meaning, cognitive functionality, sacred meaning.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ

Аннотация: развитие навыков публичных выступлений важно для изучения русского языка как иностранного (РКИ). Статья рассматривает формирование этих умений через коммуникативные навыки, риторические приемы и образовательные методики. Описываются традиционные и современные подходы, включая учебные дискуссии, проекты, речевые игры и презентации. Особое внимание уделено цифровым технологиям и межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, публичная речь, коммуникативная компетенция, методика преподавания, речевые практики, риторика.

Развитие навыков публичной речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой важную задачу современной методики преподавания. В условиях глобализации и активного межкультурного взаимодействия овладение публичной речью становится неотъемлемым элементом коммуникативной компетенции. Особое значение данный навык приобретает для студентов, изучающих иностранный язык, поскольку публичная речь требует не только знания лексико-грамматических норм, но и умения выстраивать логичное, убедительное высказывание, адаптированное к аудитории.

Анализ научных исследований позволяет выделить несколько ключевых аспектов формирования навыков публичной речи в процессе обучения РКИ. Во-первых, это развитие коммуникативной компетенции как универсального навыка, который необходим для успешной академической и профессиональной деятельности. Во-вторых, значительное внимание уделяется методикам организации обучения, включая использование различных форм работы — от традиционных лекций и презентаций до речевых игр, дискуссий и проектной деятельности. В-третьих, важную роль играет риторическая подготовка, способствующая совершенствованию выразительности речи и формированию умений аргументированного изложения мысли.

Именно поэтому в рамках настоящего исследования мы можем рассмотреть общие подходы к обучению публичной речевой деятельности, методические аспекты развития данного навыка в процессе изучения языка, а также конкретные методы, используемые в образовательной практике. Опираясь на научные исследования, представленные в работах современных ученых, мы можем проанализировать ключевые направления формирования навыков публичной речи у студентов, изучающих РКИ.

Развитие навыков публичной речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному связано с формированием коммуникативной компетенции,

1002 освоением методик эффективного говорения и применением различных учебных форматов. В целом именно на коммуникативной составляющей сосредотачиваются многие исследователи, говоря о публичной речевой деятельности как навыке и умение, формируемом в процессе обучения, особенно в условиях высших учебных заведений. Во многом это связано с тем, что коммуникативная компетентность прямо определена в перечне универсальных компетенций ФГОС ВО как системное образование, формируемое в процессе обучения в вузах.

И именно поэтому мы считаем необходимым обратить внимание на специфику понимания именно коммуникативных навыков. В данном случае исследователи акцентируют внимание на значимости коммуникативной составляющей для успешного обучения. Так, Е. В. Мясоедова рассматривает коммуникативные навыки как основу взаимодействия в современном цифровом пространстве, подчеркивая их значимость в образовательном процессе [8: 9]. И если Е. В. Мясоедова обращает внимание на цифровую среду, и преимущественно в общем контексте, то многие исследователи указывают на то, что коммуникативная составляющая играет важную роль в обеспечение образовательного процесса.

И можно констатировать, что общие и частные аспекты обеспечения развития навыков коммуникации, в контексте публичной речевой деятельности изучают множество исследователей. Например, И. В. Ульянова анализирует подготовку курсантов к публичным выступлениям, отмечая необходимость работы над структурой речи и уверенностью в ее произнесении, как важнейшего элемента обеспечения подготовки к речевым практикам [11: 342]. А Т. А. Поскребышева обращает внимание на применение презентаций как эффективного средства развития коммуникативных умений, позволяющего студентам научиться логично излагать мысли и взаимодействовать с аудиторией в практике развития навыков публичной речевой деятельности [9: 2]. Однако исследователи обращают внимание преимущественно на профессионально-предметные направления развития навыков публичной речевой деятельности. Между тем, некоторые исследователи сконцентрированы на разнообразных аспектах именно языкового обучения.

Вопросы формирования навыков публичной речевой деятельности в рамках изучения языка затрагиваются в исследованиях, посвященных развитию речевых навыков, что во многом связано с высоким уровнем значимости публичной речевой деятельности как системного навыка и способности, особенно на продвинутом уровне владения языком. Например, О. И. Графова и К. Ю. Гладкова предлагают учебную программу, ориентированную на развитие культуры речевого общения, что имеет существенное значение для формирования навыков публичных выступлений [3: 108]. А Э. Э. Валеева и М. О. Полухина анализируют обучение презентационной деятельности, подчеркивая важность риторических приемов, темпо-ритма речи и невербальных средств коммуникации [2: 62]. В данном случае можно обратить внимание на то, что исследователи выделяют достаточно широкий набор методов, которые способствуют формированию навыков публичной речевой деятельности в рамках обучения языкам.

С учетом значимости использования различных методов организации образовательного процесса при обучении языкам, неизбежно огромное значение играет и их использование в процессе обучения РКИ. И в рамках обучения РКИ публичным практикам выступления уделяется значительное внимание на всех этапах обучения, однако

методические аспекты обучения несколько отличаются в зависимости и от уровня знания языка, и от иных факторов. Таким образом, методические аспекты преподавания публичной речи в условиях РКИ включают работу с различными материалами и использование различных форм учебной деятельности. Например, В. В. Самуленкова и О. Ю. Проничева рассматривают общественно-политическую тематику при обучении как основу для коммуникации, т. е. для формирования речевых навыков, позволяющий студентам не только совершенствовать язык, но и развивать аргументативную речь [10: 187]. И. С. Зеленецкая и Г. А. Элиасберг анализируют влияние участия в научных конференциях на самостоятельность студентов в построении устных выступлений и подготовке научных докладов [6: 170]. В целом в практике обучения используют все возможные виды речевых практик для моделирования публичной речевой деятельности.

И в данном случае можно констатировать, что непосредственно обучению публичной речевой деятельности в РКИ посвящены исследования, рассматривающие различные подходы к развитию устной речи. Например, Д. Д. Дмитриева изучает учебную дискуссию как способ преодоления языкового барьера, способствующий развитию спонтанной речи и умению вести аргументированный диалог [4: 38]. А. М. М. Абакумова акцентирует внимание на работе с текстами как методе формирования связной речи, развивающем способность к анализу и интерпретации информации [1: 70]. Описывая практику организации занятий с иностранными студентами Е. М. Шукаева предлагает использовать речевые игры для активизации коммуникативной деятельности студентов, создавая условия для естественного освоения речевых конструкций [14: 125]. Н. Б. Усатюк и В. А. Миллер анализируют методы развития устной речи в процессе изучения РКИ [12: 118], а О. С. Кодзаева делает акцент на обучении говорению как ключевом аспекте владения иностранным языком [7: 48].

Впрочем, исследователи затрагивают и комплексные мероприятия, направленные на развитие навыков публичной речевой деятельности, анализируя систематизированные практики обучения публичной речевой деятельности. В связи с чем мы можем констатировать, что важным аспектом рассматриваемой проблематики является и риторическая подготовка иностранных студентов. В этой связи, например, О. В. Филиппова разрабатывает концепцию курса по практической риторике, направленного на формирование ораторских навыков у будущих преподавателей РКИ [13: 490]. А. Т. А. Заиндинова подчеркивает значимость риторического аспекта в обучении иностранцев, отмечая его роль в освоении выразительности речи, структуры аргументации и правильного интонирования в общем контексте [5: 73]. В целом можно констатировать, что исследователи рассматривают развитие публичной речевой деятельности через призму коммуникативных навыков, методик преподавания и риторической подготовки [7: 65–72], уделяя внимание как традиционным, так и инновационным подходам в обучении РКИ.

Как мы можем заключить, развитие навыков публичной речевой деятельности в обучении РКИ является многогранным процессом, включающим в себя совершенствование коммуникативной компетенции, освоение различных методик обучения и применение риторических стратегий. Научные исследования демонстрируют важность комплексного подхода, сочетающего традиционные и инновационные методы, а также ориентированного на активное взаимодействие студентов в образовательной среде.

Можно констатировать, что формирование публичной речи требует не только освоения лексико-грамматических конструкций, но и развития навыков аргументация, выразительности речи и способности адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. Методическое обеспечение данного процесса включает применение презентационной деятельности, речевых игр, учебных дискуссий и проектного обучения, что позволяет моделировать реальную коммуникативную среду.

Таким образом, исследователи рассматривают публичную речевую деятельность как один из важнейших аспектов обучения РКИ, акцентируя внимание на необходимости развития у студентов уверенности в говорении, логичности изложения и умения эффективно взаимодействовать с аудиторией. В дальнейшем перспективными направлениями остаются совершенствование методик преподавания, интеграция цифровых технологий в образовательный процесс и расширение межкультурного компонента обучения.

Литература

1. Абакумова М. М. Развитие речевых навыков в процессе работы с текстом на занятиях РКИ // Теоретические и методические проблемы современного образования. Материалы международной научно-методической конференции. — Белгород, 2020. — С. 67–71.
2. Валеева Э. Э., Полухина М. О. Обучение навыкам презентационной деятельности на уроках английского языка // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2018. — № 4 (40). — С. 55–65.
3. Графова О. И., Гладкова К. Ю. Проект учебной программы по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения (английский язык)» // Евразийский гуманитарный журнал. — 2019. — № 4 (1). — С. 104–110.
4. Дмитриева Д. Д. Учебная дискуссия как средство преодоления языкового барьера у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку // Карельский научный журнал. — 2017. — Т. 6. — № 4 (21). — С. 37–40.
5. Заиндинова Т. А. К вопросу о риторическом аспекте в обучении РКИ // Филологическое знание в современном мире: взгляд из России и Индии. Сборник научно-методических трудов. — Иркутск, 2024. — С. 71–75.
6. Зеленецкая И. С., Элиасберг Г. А. Научные конференции по русскому языку как средство организации самостоятельной проектной работы иностранных студентов // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 2. — № 4. — С. 168–172.
7. Кабанкова Ю. Ю. Риторический анализ публичной речевой деятельности конкретной языковой личности (на примере исследования обращений к общественности Патриарха Кирилла) / Ю. Ю. Кабанкова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2019. — № 3. — С. 65–72.
8. Кодзаева О. С. Обучение говорению в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Актуальные вопросы науки и образования. — 2023. — № 2. — С. 46–49.
9. Мясоедова Е. В. Коммуникативные навыки, как дизайн общения, для существования в цифровом обществе // Культурология, искусствоведение и филология:

- современные взгляды и научные исследования. Сборник статей по материалам LXII международной научно-практической конференции. — М., 2022. — С. 6–12.
10. Поскребышева Т. А. Применение презентаций как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 5. — С. 2.
 11. Самуненкова В. В., Проничева О. Ю. Общественно-политическая тематика на занятиях РКИ: комплексное обучение различным видам речевой деятельности // Обучение русскому языку как иностранному и родному: диалог культур. материалы международной научно-практической конференции. — М., 2023. — С. 182–190.
 12. Ульянова И. В. Подготовка курсантов образовательных организаций МВД России к публичным выступлениям // Вестник экономической безопасности. — 2022. — № 6. — С. 339–344.
 13. Усатюк Н. Б., Миллер В. А. Развитие устной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Молодежь. Образование. Наука. — 2017. — Т. 1. — № 1–1. — С. 116–120.
 14. Филиппова О. В. Концепция курса «практическая риторика» для иностранных студентов — будущих преподавателей РКИ // Риторика и речекоммуникативные дисциплины в науке и практике современного общества. Сборник материалов XXV Международной научной конференции по риторике / под ред. В. И. Аннушкина, А. Г. Жуковой, Л. В. Селезневой. — М., 2022. — С. 488–493.
 15. Шумакова Е. М. Речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации коммуникативной деятельности студентов // Сборник материалов 72 Научно-практической и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава СГУС по итогам НИР за 2021 г. Материалы конференции / под ред. Л. П. Грибковой, Е. Н. Бобковой. — Смоленск, 2022. — С. 124–126.

Shreya

The Pushkin State Russian language Institute

DEVELOPING PUBLIC SPEAKING SKILLS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRACTICES

Abstract: The development of public speaking skills is an integral part of teaching Russian as a Foreign Language (RFL) and a crucial component of students' communicative competence. This article explores key aspects of public speaking skill formation in the process of learning RFL, including the development of communicative abilities, the application of rhetorical techniques, and the use of various educational methods. Traditional and innovative teaching approaches, such as academic discussions, project-based learning, speech games, and presentation activities, are analyzed as effective tools for modeling real communicative situations. Special attention is given to the integration of digital technologies and intercultural communication in the educational process.

Keywords: Russian as a Foreign Language, public speaking, communicative competence, teaching methodology, speech practices, rhetoric, presentation skills, educational technologies, intercultural communication.

ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (уровень В1–В2)

Аннотация: в статье рассматривается вопрос обучения иностранных учащихся (уровень В1–В2) выразительному чтению на русском языке, что необходимо для совершенствования произносительных навыков, ритмической организации и интонационного оформления высказывания. Кроме того, выразительное чтение дает возможность раскрыть художественные достоинства текста. Основным принципом выразительного чтения является проникновение в идейный и художественный смысл текста. Иностранные учащиеся испытывают проблемы при выделении главного слова синтагмы или предложения, при интонировании синтагм.

Ключевые слова: русский язык, иностранные учащиеся, выразительное чтение.

Чтение — это самостоятельный вид речевой деятельности, который сконцентрирован на рецепции и понимании полученной информации, находящейся в закодированной форме. С помощью чтения развиваются языковые и речевые навыки. Читая, человек воспроизводит звуки, повторяет буквы, вспоминает слова и грамматический строй неродного языка, укрепляет знания по написанию некоторых слов, узнает значение слов и словосочетаний, с помощью чего происходит совершенствование владения иностранным языком.

Обучение чтению начинается с формирования техники чтения, умения озвучивать графический текст, перекодировать буквы, буквосочетания, слова, словосочетания, предложения в их звуковые соответствия [6: 120].

Что касается выразительного чтения, то Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин дают следующее определение: «чтение вслух (наизусть или по книге) с соблюдением норм литературного произношения, при котором передается идейно-образное содержание текста» [1: 53].

Выразительное чтение (ВЧ) — один из эффективных методов раскрытия художественных достоинств текста. Оно развивает ум, вкус, чувство и воображение учащегося, базируется на единстве эмоционального и логического начал. При чтении возникает эмоциональное переживание, которое углубляется при логическом осмыслении, постижении авторского замысла. Основной принцип выразительного чтения — проникновение в идейный и художественный смысл читаемого. Прочитать текст выразительно, значит:

- 1) раскрыть характерные особенности образов, картин, изображенных в нем;
- 2) показать отношение автора к событиям, к поступкам героев;
- 3) передать основную эмоциональную тональность произведения.

Существуют прописные стандарты для иностранных граждан, которые хотят овладеть русским языком [4; 5]. В основном эти стандарты связаны с коммуникативной

сферой; иностранные студенты должны уметь применять свои знания общения в бытовой, социально-культурной и учебной сфере.

Что касается языковой компетенции, то студент на уровне В1 должен различать звуки (твердые, мягкие), ставить ударение, соблюдать ритмику, уметь применять типы интонационных конструкций: ИК-1-6 [4]. При достижении студентом уровня В2 он должен уметь:

- извлекать фактическую информацию из текста и выделять ключевые моменты;
- понимать эксплицитное отношение автора к теме/проблеме;
- искать и извлекать необходимую информацию из текста, понимать его содержание, определять тему и идею и уметь предоставлять логическую схему развертывания текста;
- следить за ходом событий при чтении художественной литературы;
- соотносить имеющийся материал со способом сообщения, определять причастность автора к имеющимся событиям и уметь выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному [5].

Большое влияние на учащихся оказывает выразительное чтение преподавателя. Чем выразительнее прочитал преподаватель, тем глубже и устойчивее впечатление, оставшееся в сознании слушателей, и сознательнее дальнейшая работа по анализу прочитанного. Наблюдая образцовое чтение, учащиеся стремятся и сами при чтении раскрывать свое отношение к прочитанному всеми доступными им средствами.

Главным условием, обеспечивающим выразительность чтения, является сознательное восприятие текста учащимися. Естественной, правильной выразительности можно достигнуть лишь на основе вдумчивого чтения и достаточно глубокого анализа образов произведения. В процессе громкого чтения мы используем всякую возможность для постепенной подготовки к выразительному чтению: предлагаем правильно прочитать уже осмысленные учащимися отрывки или эпизоды; обращаем их внимание на отдельные изобразительные средства, отыскивая в них логически и эмоционально важное слово, требуем соблюдения интонации, соответствующей знакам препинания. Для выразительного чтения обязательно выполнение следующих требований.

1. Соблюдение знаков препинания

Учащиеся уже на начальном уровне, читая простые учебные тексты, приучаются к естественному понижению голоса на точку, к передаче вопросительной или восклицательной интонации при соответствующих знаках в конце предложения. При этом надо отработать навык связать определенный знак интонации с содержанием предложения. Недостаточно только указать, что в конце предложения стоит тот или иной знак: учащийся должен осознать необходимость выразить радость, удивление или страх в зависимости от мысли предложения.

Постепенно учащиеся усваивают типичные интонации и при других знаках препинания: запятая при однородных сказуемых, тире в бессоюзном предложении, двоеточие перед перечислением и так далее. Так, например, не делается пауза перед обращением, стоящим в конце предложения, не выделяются паузой одиночные вводные слова и одиночные дееспричастия.

2. Синтагматическое членение текста, логические и психологические паузы

Членение предложения связано с понятием синтагмы, которую Л. В. Щерба определяет как группу слов (или одно слово), представляющих единое смысловое целое для данного контекста и для данной ситуации, возникающее в процессе речи — мысли и интонационно оформленное [8]. Предложение может представлять собой как одну синтагму (односинтагменное), так и несколько синтагм (многосинтагменное). Односинтагменными предложениями всегда являются вопросительные предложения без вопросительного слова (общие вопросы), не допускающие синтагматического членения: *Вы любите русский язык? Вы читаете на русском языке? Вы хорошо читаете русские стихи?* Если рассматривать многосинтагменные предложения, то вслед за Е. А. Брызгуновой мы выделяем минимальную синтагму, которая не подлежит дальнейшему членению, и более крупные синтагмы, которые она называет основными, так как «они передают лишь основное членение мысли» [3: 168]. Умение членить предложение на синтагмы должно быть выработано у учащихся уже на начальном этапе обучения. На продвинутом этапе следует познакомить учащихся с интонационным оформлением синтагм. Для этого предлагаем следующую таблицу, которая поможет учащимся правильно определить интонационную конструкцию (ИК) для оформления синтагм (таблица 1).

Таблица 1

Конечная синтагма	завершенная	ИК-1 (2)
Неконечная синтагма	завершенная	ИК-1, 2, 3, 4, 6
	незавершенная	ИК-3, 4, 6

Для примера разберем предложение — *У русского деревянного зодчества / есть свои традиции, / своя история.*

Первая синтагма «*у русского деревянного зодчества*» — неконечная, незавершенная и оформляется ИК-3, 4, 6.

Вторая синтагма «*есть свои традиции*» — неконечная, завершенная, оформляется ИК-1, 2, 3, 4, 6.

И третья синтагма «*есть своя история*» — конечная, завершенная — это ИК-1 [7: 10].

Синтагмы отделяются друг от друга синтагматическими паузами.

Логические паузы делаются для выделения наиболее важного слова в предложении, перед словом или после него. Пауза после слова привлекает внимание слушателя к этому слову. Использование паузы также повышает значение распространенных членов предложения, помогая схватить смысл всего словосочетания.

Психологическая пауза нужна для перехода от одной части произведения к другой, резко отличающейся по эмоциональному содержанию. Очень уместны паузы перед концовкой басни, в кульминационной части сказки или рассказа, а также необходимо помнить о характере небольших пауз в конце стихотворных строк, которые делаются независимо от знаков препинания и смысла слов следующей строки. Эти паузы подчеркивают ритмический рисунок стиха.

Соблюдение их не допускает понижения голоса в конце строки, при котором получается глубокое «рубленное» чтение. Интонация в стихотворении распределяется по предложению, а не по строке и паузы между стихами не должна ее исказить.

3. Интонация

Определение интонации дано Е. А. Брызгуновой [3], которая в это широкое понятие включает использование всех средств выразительности: ударений, пауз, темпа и ритма, которые объединяются в нераздельную совокупность с помощью эмоционально-смысловой окраски, определяемой содержанием текста или предложения. Эта окраска чаще всего передает авторское отношение к описываемым фактам: одобрение, презрение и другие эмоции и оценки. Ярче всего эта окраска проявляется в мелодике речи, то есть в понижении и в повышении голоса. Также изменения высоты голоса называются интонацией (более узкое значение). Интонация понижается в конце повествовательного предложения, повышается на смысловом центре вопроса, поднимается вверх и затем резко падает на месте знака тире, ровно повышается при перечислении определений или сказуемых, стоящих перед существительными, а также ровно снижается при обратном их соотношении. Но, кроме этих синтаксических обусловленных изменений высоты тона, огромную роль в определении выражения мыслей и чувств играет интонация смысловая и психологическая, определяемая содержанием и нашим отношением к нему.

4. Логическое ударение

В предложении или в сложном словосочетании одно из слов выделяется большей силой выдыхания, а иногда изменением тона голоса. Обычно это бывает наиболее важное по смыслу слово. Поэтому такое выделение слова из предложения называется логическим ударением. Неправильно считать, что ударение всегда выражается относительно большей громкостью и повышением тона. Часто ударность достигается, наоборот, понижением голоса, причем усилением выдыхания проявляется в замедленном произношении слова.

Выразительность чтения очень повышается благодаря удачному выбору важных в логическом смысле слов и правильному выдыханию при их произношении. Недопустимо резкое усиление на слове, ускорение, отсутствие паузы при нем, — это ведет к выкрикиванию, нарушается благозвучие речи. Рекомендуется выделять ударением имена существительные, перечисляемые однородные члены, повторяющиеся слова. Если глагол стоит в конце предложения, то обычно на него падает ударение. Ударение часто бывает на качественном наречии, стоящем перед глаголом. При сопоставлении действий или качеств оба сопоставляемые слова несут на себе логическое ударение.

Одинокое прилагательное, как и местоимение, обычно не выделяется ударением. На него иногда распространяется усиление голоса, которое делается для существительного. Если же прилагательное стоит после существительного, оно чаще всего несет в себе основной смысл предложения и подчеркивается паузами и усилением голоса. Яркие, выразительные средства (метафоры, сравнения, звуковые повторы) оттеняются в эстетических целях, чтобы подчеркнуть красоту или эмоциональное содержание художественного образа.

5. Темп и ритм чтения

Темп чтения (степень быстроты произношения текста) также влияет на выразительность. Общее требование к темпу выразительного чтения — соответствие его темпу устной речи: слишком быстрое, как и чересчур замедленное, и излишними

паузами, трудно воспринимается. Однако в зависимости от картины, рисуемой в тексте, темп меняется, ускоряясь или замедляясь соответственно содержанию. Изменение темпа является хорошим приемом характерной окраски речи при чтении диалога.

Верный ритм особенно важен при чтении стихотворений. Равномерность дыхательных циклов определяет собой и ритмическое чтение. Обычно характер ритмического рисунка (четкость, быстрота или напевность, плавность) зависит от размера, которым написано стихотворение, от чередования в нем ударных и безударных слогов.

Только тогда выразительность будет искренней, живой и богатой, когда мы сумеем разбудить в учащемся стремление передать слушателям свое понимание прочитанного, свое отношение к героям и их действиям.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — М., 2018. — 496 с.
2. Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. — М., 1963. — С. 168.
3. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. — 4-е изд. — М., 1997. — 279 с.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. Общее владение. — М. — СПб., 1999.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 2 сертификационный уровень. Общее владение. — М. — СПб., 1999.
6. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. — М., 2003. — 304 с.
7. Шутова М. Н. Рабочая тетрадь по фонетике и интонации русского языка для иностранных студентов уровня B1–B2. — М., 2022. — 40 с.
8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — 428 с.

Shutova M. N.

The Pushkin State Russian Language Institute

TEACHING EXPRESSIVE READING IN RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS (levels B1–B2)

Abstract: the article considers the issue of teaching foreign students (levels B1–B2) expressive reading in Russian, which is necessary for improving pronunciation skills, rhythmic organization and intonation of the utterance. In addition, expressive reading provides an opportunity to reveal the artistic merits of the text. The main principle of expressive reading is penetration into the ideological and artistic meaning of the text. Foreign students experience problems in highlighting the main word of a syntagma or sentence, in intoning syntagmas.

Keywords: Russian language, foreign students, expressive reading.

ОБРАЗ АВТОРА ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (на примере инаугурационного выступления В. В. Путина 2024 г.)

Аннотация: исследование посвящено рассмотрению вопроса функционирования образа автора в политическом тексте на примере инаугурационного выступления В. В. Путина 2024 года. В нашей работе мы использовали лингвопрагматический анализ образа автора на примере выступлений президента. В ходе исследования была раскрыта интенциональная направленность выступающего, подробно описана репрезентация автора текста.

Ключевые слова: политическая лингвистика, когнитивная лингвистика, образ автора, интерпретирующая лингвистика.

Образ автора — одно из ключевых понятий в филологических исследованиях. Данный феномен изучается еще с античности, например, в трудах Аристотеля, в основе представлений о категории образа автора лежат философские доктрины о природе самого текста [1]. Стоит отметить, что несмотря на последующее развитие общества и науки в Средневековье подход к рассмотрению авторства оставался прежним.

В XX в. взгляд на данную проблематику меняется: В. В. Виноградов в своих трудах отмечал, что образ автора — это в первую очередь языковые особенности текста, из которых складывается его индивидуальная принадлежность [4]. М. М. Бахтин развивал идею диалогичности, под которой понимал концепцию первичного и вторичного автора [2]. Основываясь на исследованиях В. В. Виноградова и М. М. Бахтина, появляются современные представления о данной категории, активно применяющиеся в лингвоперсонологии, психолингвистике, когнитивной лингвистике. Также образ автора является важной категорией для такого современного направления как политическая лингвистика, рассмотрим это на примере лингвопрагматического анализа инаугурационного выступления В. В. Путина 2024 г.

Репрезентация автора. В выступлении 2024 года при именовании себя автор использует две традиционные формы *я* и *мы*. Однако в текстах ни разу не используется личное местоимение *я*. Указание на субъекта речи выражается формами глаголов 1 лица настоящего времени: *приветствую, осознаю, считаю своим долгом, заверяю вас, благодарю, хочу сказать спасибо*. Использование этой формы глагола в составе определенно-личных предложений позволяет, специально не называя субъекта речи, актуализировать его действие и сферу своей ответственности: *«И сейчас обращаюсь к каждому гражданину России. Только что произнес слова президентской присяги. В ее тексте сконцентрирована суть высочайшего предназначения главы государства — беречь Россию и служить нашему народу. Понимаю, что это огромная*

1012 | *честь, обязанность и священный долг. Именно это определяло смысл и содержание моей работы в предыдущие годы. Заверяю вас, что и впредь интересы, безопасность народа России будут для меня превыше всего. Консолидированная воля миллионов людей — это колоссальная сила, свидетельство нашей общей твердой уверенности, что судьбу России мы будем определять сами и только сами — ради сегодняшних и будущих поколений» [5].*

В выступлении 2024 года для актуализации субъекта действия автор крайне редко использует местоимение в форме 1 лица в форме косвенных падежей *меня* и формы притяжательных местоимений *мой, свой*, лексема *мне* — 1 раз «*Еще раз благодарю вас за оказанное мне доверие и поддержку*», лексема *свой* — 1 раз «*Вижу в этом глубокое понимание наших общих исторических целей решимость непреклонно отстаивать свой выбор, свои ценности, свободу и национальные интересы России*» при этом, в данном случае *свой* употребляется в значении общего народного [5].

Гораздо более частотными в речах В. В. Путина являются формы местоимения *мы*, использование которых подчеркивает единство политического лидера государства и избравшего его народа. Говоря о задачах, которые президент формулирует в инаугурационной речи, он подчеркивает, что эти задачи предстоит решать всем вместе: «*Мы достойно пройдем через этот трудный, рубежный период. Мы были и будем открыты к укреплению добрых отношений со всеми странами, которые видят в России надежного и честного партнера. Мы не отказываемся от диалога с западными государствами. Мы видим, как изменилась атмосфера в обществе, как высоко ценятся сегодня надежность, взаимная ответственность, искренность, порядочность, благородство и мужество. Мы единый и великий народ*» [5].

Также следует отметить, что в выступлении 2024 года активно используются лексемы *нам*, что подчеркивает единство автора и адресата: «*Наши решения по развитию страны и регионов должны быть эффективными и справедливыми, повышать благосостояние, качество жизни российских семей*», «*Но нам важно помнить и ее уроки, не забывать о трагической цене внутренних смут и потрясений. Поэтому наша государственная, общественная и политическая система должна быть прочной и абсолютно устойчивой к любым вызовам и угрозам, обеспечивать поступательность и стабильность развития единства, и независимость страны*», «*Наша государственная, общественная система должна быть гибкой, создавать условия для обновления и движения вперед*» [5].

Формы единственного и множественного числа чередуются с целью представить автора, с одной стороны, как сильного лидера, который осознает свою ответственность за судьбу страны, но при этом как лидера государства, который способен решать важные задачи в единстве с народом.

Интенциональность автора. В инаугурационном выступлении В. В. Путина можно выделить такие коммуникативные интенции, как: 1) благодарность народу России; 2) выражение осознания ответственности, возложенной на политика; 3) обещание исполнить долг президента на благо страны; 4) формулировка программы развития государства; 5) убеждение в правильности выбора намеченного курса и успешности реализации программы развития страны [3].

Образ автора политического текста, репрезентированный в инаугурационном дискурсе, показывает: как автор характеризует себя и оценивает результаты своей

деятельности и свои планы; как текст объективно характеризует автора; какова интенциональность автора, или что хотел сказать автор в своем выступлении. Анализ инаугурационного выступления В. В. Путина позволил обнаружить обусловленность интенционального содержания инаугурационного дискурса экстралингвистическими факторами. Главным для политика является развитие страны. Президент осознает всю ответственность и свой долг перед государством [3].

Литература

1. Аристотель. Риторика. Поэтика. — М., 2000. — 234 с.
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса — М.: Эксмо, 2014. — 704 с.
3. Беляева Е. С. Роль образа автора политического текста в интерпретационной деятельности адресата: на материале инаугурационных речей президентов: дис. ... канд. филол. наук. — Кемерово, 2019. — 161 с.
4. Виноградов В. В. Проблема автора в художественной литературе // О теории художественной речи. — М., 1971. — С. 118.
5. Инаугурационная речь В. В. Путина 2024 г. — URL: <https://iz.ru/export/google/amp/1692989/> (дата обращения: 09.03.2025).
6. Ким Л. Г., Беляева Е. С. Образ автора и адресата в инаугурационном дискурсе // Политическая лингвистика. — Екатеринбург, 2019. — № 1. — С. 72–80.

Ens E. S.

VostNII Scientific Center for Industrial and Environmental Safety in the Mining Industry

THE IMAGE OF THE AUTHOR OF A POLITICAL TEXT (using the example of Vladimir Putin's inaugural address in 2024)

Abstract: The study is devoted to the consideration of the functioning of the author's image in the text space of a political text using the example of Vladimir Putin's inaugural address in 2024. This phenomenon has been studied since ancient times, based on philosophical ideas about the nature of the text itself. The textocentric approach to the consideration of this phenomenon still exists and is actively applied in many modern scientific directions. In our work, we used a linguistic and pragmatic analysis of the author's image based on the example of the president's speeches. In the course of the research, the speaker's intentional orientation was revealed, and the author's representation of the text was described in detail.

Keywords: political linguistics, cognitive linguistics, author's image, interpretive linguistics.

ДВА ЯЗЫКА — ОДИН ПИСАТЕЛЬ: БИЛИНГВАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЛИТЕРАТУРА НАЗЫМА ХИКМЕТА

Аннотация: Назым Хикмет Ран — один из известных турецких писателей, оставивших значительное наследие в русской литературе. Турецкий и русский языки сформировали литературную идентичность Назыма. Переезд в Советский Союз повлиял на его мировоззрение и литературный стиль. Принятие русского языка как средства выражения и культурного обмена стало таким образом основой творчества. В своих произведениях он затрагивал широкий спектр тем, таких как свобода, равенство и социальная справедливость. Заметно также влияние русских писателей, например, Маяковского, и авангардных литературных течений, что обогатило современную турецкую поэзию свободным стихом и инновационными формами. В данной статье рассматривается билингвальная идентичность Назыма Хикмета и ее влияние на литературу.

Ключевые слова: Назым Хикмет, литература, русский язык, турецкий язык, билингвальная идентичность.

Назым Хикмет — турецкий поэт, сценарист, драматург, романист и общественный деятель, являющийся одной из самых значимых фигур, основоположником и самым важным представителем социалистического реализма в современной турецкой литературе. Он родился в семье османской интеллигенции в 1902 г. и вырос в мультикультурной среде, что позволило ему с ранних лет познакомиться с различными языками и культурами. Его отец был бюрократом, свободно владел французским и другими западными языками, а его мать была интеллектуалом, она интересовалась живописью и литературой. Хикмет трепетно относился ко всем мировым событиям, влияющим на человеческую жизнь. На поэта сильно повлияли идеи социализма, поэтому он решил провести свои студенческие годы в Москве. Он учился в Коммунистическом университете трудящихся Востока, где изучил идеи марксизма-ленинизма. Советский Союз стал для поэта второй родиной, а русский язык — вторым родным языком. Он умер в 1963 г. в Москве [1: 663]. Настоящий поворотный момент в его жизни и творчестве произошел в 1921 г., когда он переехал в Советский Союз. Образование, которое он получил в Москве, изучение русского языка и установление контактов с советской интеллектуальной средой значительно повлияли на его мировоззрение.

Прожив в Советском Союзе несколько лет, Хикмет стал не только интеллектуалом, но и признанным поэтом. Его стихотворения были переведены на русский

язык, что позволило ему стать частью русской культурной среды. Эти переводы были не просто лингвистическим процессом, а актом культурной передачи, который обогатил как русскую, так и турецкую литературу. Понимание поэзии Назыма Хикмета опирается на традиции османской и турецкой литературы, но также приобретает новое звучание благодаря влиянию русских футуристов и авангардных течений. Хотя он продолжал использовать турецкий как основной инструмент для самовыражения, ритмическая структура, свободные стихи и идеологический акцент русского языка придали его поэзии инновационную форму. Русский язык стал для него вторым языком самовыражения, в котором он мог свободно и полноценно передавать свои мысли и чувства. Под влиянием Маяковского его поэзия вышла за рамки индивидуальных переживаний, обращаясь к важным социальным вопросам. С первым поэтическим сборником «835 строк» он представил в турецкую литературу новый поэтический подход под влиянием русских футуристов, особенно Маяковского.

В своих стихах он придавал больше значения содержанию, чем форме. Основываясь на содержании, он разрушил традиционное представление о строфах, развивая объективную и конкретную поэзию. Он внес новшества в поэтическую форму, варьируя использование заглавных и строчных букв, изменяя длину и порядок строк. Он выстраивал стихи ступенчато: после длинных строк следовали укороченные, разбитые на фрагменты, иногда он обрывал слова посередине или сводил стихотворение к одной строке. В его стихах первая строка начиналась с заглавной буквы, а последующие — со строчной. Таким образом он способствовал распространению свободного стиха в турецкой поэзии и разработал новый подход, который ломал традиционные поэтические формы. В стихах, написанных в период с 1929 по 1936 г., затрагиваются темы природы, его собственной жизни, тюремных лет, социальной сатиры и исторической действительности. В стихах 1950–1963 годов он обращался к темам тоски по родине, мира, смерти и любви [3].

Билингвальная идентичность Назыма Хикмета также оказывала влияние на его культурную принадлежность. Несмотря на советское гражданство, он всегда сохранял привязанность к турецкой культуре и литературе. Это сочетание турецкой приверженности и советского влияния сделало его фигуру одновременно универсальной и локальной, а его творчество привлекло внимание не только в Турции, но и за ее пределами.

Язык не только играет роль средства общения, но и является важным элементом формирования идентичности и культурного производства. Билингвальная идентичность — усвоение второго языка сопровождается усвоением новой языковой картины мира. Значит, овладение вторым языком означает овладение не только еще одним языковым кодом как средством общения, но и определенной суммой знаний о картине мира данной языковой общности. Познать новую языковую картину мира — значит проникнуться миропониманием народа — создателя и носителя этого языка, вникнуть в его языковое сознание, понять его мировоззрение, его национальный менталитет [2: 500]. Билингвизм имеет важное значение как для личности Назыма Хикмета, так и для того, как его произведения

1016 | вписываются в исторический и культурный контекст Турции и Советского Союза. Хикмет, владея турецким и русским языками, сумел эффективно общаться с разными аудиториями, лучше выражая культурные и политические различия и сходства между двумя странами.

Переход с турецкого на русский стал важной частью его двуязычной идентичности. Этот процесс был связан не только с изучением нового языка, но и с более глубоким пониманием культурных и политических процессов, происходивших в Советском Союзе, а также их влияния на глобальную политику и культуру того времени. После приезда Хикмета в Советский Союз его творчество стало тесно связано с социалистической идеологией и революционными идеями. Он писал произведения на русском языке, отражая как советскую политическую реальность, так и свои собственные взгляды на социализм и равенство, свободу. В своих русскоязычных стихах он часто затрагивал такие темы, как труд, революция, солидарность и борьба за права рабочих. Он верил, что только через солидарность и борьбу за права трудящихся возможно изменить текущий социальный и политический порядок. Эти темы, с одной стороны, были связаны с политической ситуацией того времени, но также обладали универсальным значением, понятным читателям из разных стран и культур. Особенно билингвизм, который Хикмет использовал как инструмент для передачи этих идей, переход с турецкого на русский язык, предоставил ему возможность не только расширить свою читательскую аудиторию, но и лучше понять политические и культурные процессы, происходившие в Советском Союзе, а также перенести этот опыт в турецкую литературу.

Творчество Назыма Хикмета является значимым примером того, как билингвальность может функционировать как культурный и литературный мост между разными мирами. Его произведения продолжают оставаться актуальными, потому что они затрагивают универсальные темы, волнующие людей вне зависимости от их национальности и языка. Билингвальность Хикмета показывает, что язык является не только средством коммуникации, но и инструментом выражения идей, затрагивающих всю человеческую культуру.

Таким образом, творчество Назыма Хикмета представляет собой важный вклад в турецкую и русскую литературу, является частью мирового культурного и социального наследия. Его произведения, написанные на двух языках, остаются не только историческим свидетельством эпохи, но и источником вдохновения для будущих поколений.

Литература

1. Доган М. Г. Образ Советской России в стихотворениях и поэмах турецкого поэта Назыма Хикмета Рана. — М., 2022. — 663 с.
2. Закирьянов К. З. Два Феномена: Билингвизм и Билингвальная Личность. — Уфа, 2012. — 500 с.
3. Edebi kişiliği-sanat anlayışı-eserleri maddeler halinde: [сайт]. — URL: <https://www.edebiyatfatihi.net/2013/12/nazim-hikmet-edebikisiligi-eserleri.html> (дата обращения: 07.03.2025).

**TWO LANGUAGES, ONE WRITER:
BILINGUAL IDENTITY AND THE LITERATURE OF NAZIM HIKMET**

Abstract: Nazim Hikmet is one of the prominent Turkish writers who left a significant legacy in Russian literature. The Turkish and Russian languages shaped Nazim's literary identity. Moving to the Soviet Union influenced his worldview and literary style. The adoption of the Russian language as a means of expression and cultural exchange became a foundation. In his works, he addressed a wide range of topics, such as freedom, equality, and social justice. The influence of Russian writers, such as Mayakovsky, and avant-garde literary movements particularly contributed to his impact on modern Turkish poetry through their use of free verse and innovative forms. This article explores the bilingual identity of Nazim Hikmet and its influence on his literature.

Keywords: Nazim Hikmet, literature, Russian language, Turkish language, bilingual identity.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: статья посвящена вопросу использования лингвистических задач на занятиях по русскому языку как иностранному. Автор рассматривает понятие лингвистической задачи, определяет виды и принципы отбора задач для включения в занятие, приводит примеры лингвистических задач. Значительное внимание уделяется вопросу формирования профессиональной коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятиях по русскому языку с помощью применения лингвистических задач.

Ключевые слова: лингвистические задачи, русский язык как иностранный, профессиональная коммуникативная компетенция, занятие по русскому языку как иностранному.

В процессе изучения русского языка для иностранных студентов важным является овладение коммуникативной компетенцией. Коммуникативная компетенция понимается как «способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в той или иной сфере» [1: 11].

Для иностранного специалиста важным является умение пользоваться языком в профессиональном общении. Для этого у иностранного студента необходимо формировать профессиональную коммуникативную компетенцию. Работа по формированию профессиональной коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку в Оренбургском государственном медицинском университете начинается со второго курса при изучении таких дисциплин, как «Русский язык как иностранный», «Клиническая терминология в терапии», а также «Устная профессиональная коммуникация в клинической практике». Так, на занятиях по русскому языку как иностранному происходит формирование грамматических навыков, на занятиях по клинической терминологии в терапии студенты работают с медицинскими текстами и медицинской терминологией, на занятиях по устной профессиональной коммуникации — изучают модели и ситуации общения врача с пациентом, врача с коллегой-врачом и др.

Для наиболее эффективного обучения русскому языку иностранных студентов преподавателю необходимо не только использовать разнообразные методы и приемы,

но и применять различные виды упражнений. Использование на занятиях лингвистических задач позволяет преподавателю отойти от традиционной передачи знаний студентам, которые, как правило, механически заучиваются, а студентам приходится к знаниям самостоятельно в ходе решения данных задач.

В современной методической литературе находим определение лингвистических задач в широком смысле слова — «любое упражнение или задание, построенное на работе с языковым материалом» и в более узком — «проблемная ситуация, разрешаемая обучаемым самостоятельно определенными способами» [4: 160]. Несколько расширенное определение лингвистической задачи встречаем в исследовании Гришко Н. Н.: «это задача, построенная на языковом материале, содержащая проблему или вопрос, требующая практического преобразования или ответа» [1: 13].

Лингвистическая задача имеет свою структуру. Как правило, она состоит из условия, представленного языковым материалом и выраженного «набором слов, рядом словосочетаний или предложений, фрагментом или целостным текстом» [3: 37], а также «вопросов, направленных на исследование данных языковых явлений» [1: 13–14]. При отборе лингвистических задач необходимо учитывать следующие их характеристики: «принципиальная доступность решения; целостность (ситуации, содержащиеся в задании, образуют нечто замкнутое, самостоятельное); целесообразность (задача должна иметь для испытуемых внутренний смысл, вытекающий из предыдущего опыта); проблемность» [5: 74].

Выделяют различные виды лингвистических задач. По материалу и области знаний лингвистические задачи могут быть фонетические, лексические, грамматические, синтаксические и т. п. По обучающему потенциалу и характеру формируемых компетенций: «языковые (собственно лингвистические); коммуникативные; лингвокультурологические» [2: 28].

В данной статье мы рассмотрим возможности использования лингвистических задач в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе. Приведем примеры собственно лингвистических задач и лингвистических задач коммуникативной направленности.

Собственно лингвистические задачи:

1) Прочитайте слова. Объясните, чем различаются значения данных слов. Составьте данными словами предложения.

Больной — болезненный, потный — потливый, кашлять — покашливать.

2) Прочитайте словосочетания. Объясните разницу в значениях данных словосочетаний. Назовите слова, придающие данным словосочетаниям разное значение. Скажите, какая морфема изменяет значения указанных слов. Назовите значения выделенных вами морфем.

Живот вздут — живот надут; оцупать желчный пузырь — процупать желчный пузырь.

3) Прочитайте словосочетания. Объясните, чем различаются значения данных словосочетаний.

Стенки утолщенные — стенки толстые; рвота кровью — рвота с кровью; болезненность в эпигастральной области при пальпации — боль в эпигастральной области.

На занятиях по русскому языку как иностранному особое значение имеют коммуникативные лингвистические задачи:

1) Представьте, что вы — врач. Прочитайте жалобы больного холециститом. Запишите полученную от пациента информацию профессиональным языком.

У меня болит вот тут (указывает на область под ребрами справа). Болит приступами, как будто что-то давит. Боли отдают в спину. Во рту ощущаю горечь. Живот распирает.

Решая данную задачу, студенту нужно из рассказа больного выделить жалобы, вспомнить симптомы к данным жалобам и составить профессиональный рассказ, используя изученную конструкцию «больной жалуется на ...».

Решение данной задачи будет следующее: «Больной жалуется на приступообразную давящую боль в области правого подреберья, иррадиирующую в спину, горечь в ротовой полости и метеоризм».

2) Прочитайте вопросы врача и ответы больного стенокардией. Из данных реплик составьте диалог врача с пациентом. Соблюдайте последовательность вопросов врача при опросе больного по разделу медицинской карты «Жалобы».

Вопросы врача: *На что вы жалуетесь? Где вы чувствуете боль? Какого характера боли вас беспокоят? Куда отдает боль? Когда возникает боль? Сколько времени продолжается приступ боли? Что еще вы ощущаете во время приступа? Как часто повторяются приступы боли?*

Ответы больного: *Несколько минут. Давящие и сжимающие. Под левую лопатку. При физических нагрузках. У меня болит сердце. Страх смерти. Каждый день. В области сердца.*

3) Прочитайте запись из медицинской карты больного стенокардией. Выделите симптомы, подберите к ним жалобы больного. На основе данной информации составьте диалог врача с больным стенокардией.

У больного жалобы на приступы интенсивных давящих болей в области сердца, иррадиирующих в левую руку, плечо и лопатку. Боли возникают после физической нагрузки, продолжаются 1–2 минуты, проходят после прекращения физической нагрузки. Приступы болей сопровождаются чувством страха смерти и повторяются до 8 раз в сутки.

Таким образом, мы рассмотрели возможности использования лингвистических задач на занятиях по русскому языку как иностранному, их эффективность в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков.

Литература

1. Гришко Н. Н. Лингвистические задачи как средство развития интеллектуально-коммуникативных компетенций студентов юридических вузов (на примере изучения немецкого языка): автореф. дис. ... канд.пед.наук. — Саратов, 2004. — 24 с.
2. Дунев А. И. Лингвистические задачи // Magister. — 2022. — № 1. — С. 27–33.
3. Дунев А. И. Лингвистические задачи // Magister. — 2023. — № 1. — С. 37.

4. Киселева Н. А. Лингвистические задачи и их классификация // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 80. — С. 159–162.
5. Саркисян И. Р., Таткало Н. Н. Лингвистические задачи как инструмент повышения мотивации к профессиональному овладению русским языком в вузах Республики Армения // Российский журнал исследования билингвизма. — 2021. — № 3. — С. 73–85.

Yudina T. A.

Orenburg State Medical University

**LINGUISTIC TASKS IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS
AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE
COMPETENCE**

Abstract: The article is devoted to the use of linguistic tasks in Russian as a foreign language classes. The author examines the concept of a linguistic task, defines the types and principles of selecting tasks for inclusion in the lesson, and provides examples of linguistic tasks. Considerable attention is paid to the issue of the formation of professional communicative competence among foreign students in Russian language classes through the use of linguistic tasks.

Keywords: linguistic tasks, Russian as a foreign language, professional communicative competence, lesson in Russian as a foreign language.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТАТУСА КОНЦЕПТА «ДОМ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация: статья посвящена анализу компонента концепта «дом», выявлению основных концептуальных смыслов, которые эксплицируются в системе. Делается вывод о выделенных понятийных сферах, через признаки которых осуществляется осмысление дома как неотъемлемой части существования человека.

Ключевые слова: дом, культура, концепт, лексема, понятийная сфера, языковая картина мира.

Дом относится к числу основополагающих, всеобъемлющих концептов, который с давних времен функционирует в человеческом сознании. Дом всегда имеет эмоциональную, символическую и идентичностную значимость для людей. Вербализация концепта *дом* в данном случае совпадает с именем, выраженным в русском языке лексемой *дом*. Он относится к числу универсальных концептов, т. к. понятийная сфера *дом* хорошо знакома каждому человеку с древних времен, она детально структурирована, все ее составляющие элементы обладают высоким потенциалом и находятся в кругу естественных «извечных» интересов человека. Наверное, нет на планете языка, где не существовало бы слова *дом*. Да и само оно может быть столь же древним, как и само человечество.

Дом, как концепт, может быть рассмотрен с более абстрактной точки зрения, отвлекаясь от его физической реальности. В этом случае, «дом» может означать не только физическое жилище, но также иметь более широкий символический и эмоциональный смысл. Концепт «дом» часто связывают с идеей уюта, безопасности и принадлежности. Он может быть связан с понятием «домашнего очага» или «дома, где сердце». В этом контексте, «дом» олицетворяет теплые и комфортные чувства, связанные с семьей, близкими и домашней обстановкой. Однако, концепт «дом» также может быть связан с чувством территории, пространства и идентичности.

Данную понятийную сферу, выраженную в русском языке лексемой *дом*, можно вполне возвести в ранг концепта русской языковой картины мира, т. к. она имеет все признаки концепта. Прежде всего обладает культурологической значимостью в понимании характера и особенностей культуры русского народа в целом и современного россиянина и относится к числу архетипов русской культуры. В книге Н. Морозова «Основы культурологии Архетипы культуры» наряду с, универсальными архетипами мировой культуры *храм, остров, дорога, перекресток, простор, пустота, врата, мост, обряд, смех, старость, конец, начало, древо, лестница, узор* и др. назван и *дом* [5].

Дом — это прежде всего объект материальной культуры, это строение, сооружение, во-первых, предназначенное для проживания, а во-вторых, в нем располагаются учреждения, организации, предприятия, в которых человек может осуществлять свою профессиональную, творческую, общественную и другие виды деятельности.

Еще в первобытное время человек нуждался в укрытии, в специальном сооружении, которое могло бы уберечь его от внешних проявлений окружающей среды: неблагоприятной погоды, врагов, зверей.

Традициям, обычаям, связанным с домом, его строительством, выбором места, материалов, устройством внутренних помещений, обустройством интерьера, посвящены многочисленные книги по культуре русского народа, различного рода книги-«советчики» по строительству и обустройству дома, книги руководства по домоводству. В народной культуре дом является средоточием основных жизненных ценностей, счастья, достатка, единства семьи и рода, а его важнейшей символической функцией является функция защиты [3; 4].

В окружающем человека мире *дом* и *быт* занимают ближайший к нему участок. *Дом* является наиболее проработанной в языке сферой, охватывающей все то, что составляет зону безопасности и обеспечения жизнедеятельности людей: продукты питания, одежда, обувь, предметы быта, мебель, орудия труда. Н. Л. Чулкина называет концепт *дом* одним из важных концептов повседневности [10: 173]. Большинство лексических единиц, заполняющих эту ячейку русской языковой картины мира, обладают лингвокультурной спецификой: *изба, печь, лапти, гармонь* и т. п. Не случайно многие из них описаны в самостоятельных словарных статьях в Большом лингвострановедческом словаре «Россия» [1].

Языковая объективация и культурологическая наполненность данной понятийной сферы в русском языке настолько велика, что практически является неисчерпаемой. Описание понятийной сферы *дом*, но с лингвострановедческой точки зрения, уже было дано в работе Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция логоэпистемы». Ученые обосновали выбор слов *дом* и *жилище* в качестве предмета исследования тем, что они «имеют обширный и развитый лексический фон» ‘ЛФон — термин Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова — это культурно, исторически или социально обусловленные дополнительные представления о чем-либо отдельной языковой личности или целого народа, ассоциируемые с определенной лексической единицей’ — настолько широкий, что может показаться необъятным [2: 11–12].

Как отмечает Л. К. Муллағалиева, автор еще одного лингвострановедческого (лингвокультурологического) словаря «Концепты в русской межкультурной коммуникации», в русской культуре концепт *дом* занимает особое место: «Дом — это нравственная основа жизни русского человека, начало жизненного пути. Здесь сменяются поколения людей, устанавливаются и развиваются традиции и нормы морали, воспитывается молодежь» [6: 66].

Дом делает человека социальным существом, вводя его в пространство регулирующей морали и этики, в систему человеческих ценностей. Человек, не имеющий дома, не имеет прав — таков закон многих обществ, который работает и на сегодняшний день в России: нет дома, нет прописки, нет человека. Прописка определяет сам факт существования человека как юридического лица.

А когда возник дом и вместе с ним и человек как социальное существо, возникло и первоискусство — архитектура. В отличие от других видов искусства (живописи, поэзии, музыки, театра, поэзии) повседневная архитектура является «принудительной»: практически каждый день человек «обязан» лицезреть произведения

1024 архитектурного искусства, но при этом надо отметить, что деятельность архитектора-строителя является не только утилитарной, но и художественной, что дает человеку право воспринимать и оценивать прекрасное почти постоянно.

По данным Н. В. Уфимцевой, данный концепт стоит на 3-м месте в русском языковом сознании [8: 70]. Различные лингвистические словари русского языка показывают, что слово *дом* многозначно, имеет большое количество словообразовательных дериватов, вступает в сложную систему синтагматических и парадигматических отношений с разнообразной лексикой русского языка, активно употребляется как самостоятельно, так и в составе фразеологизмов, пословиц и поговорок русского народа, а также в различных контекстах. Так, в «Частотном словаре современного русского литературного языка» А. Штейнфельдта слово *дом* фиксируется восьмым среди имен существительных по частоте употребления и идет после слов: *рука, школа, работа, время, человек, жизнь, люди*. Здесь слово *дом* употребляется 799 раз, а *домой* — 115 [9: 25]. В Национальном корпусе русского языка [7] лексема-репрезентант концепта *дом*, употребленная в различных грамматических формах, представлена более чем в семи тыс. контекстов.

Помимо этого, несмотря на вполне явное и достаточно «прозрачное» значение слова *дом* в русском языке, оно приобретает дополнительные, часто не фиксируемые словарями, метафорические значения, «обрастает» коннотациями, добавочными смыслами, связанными с различными знаниями и ассоциациями языковой личности, формируясь в смысловую структуру, именуемую концептом. Концепт *дом* входит в различные концептосферы, связанные с бытом русского человека, традициями и обычаями, понятиями семейственности, нравственности, с осознанием носителя русского языка принадлежности к определенной нации, с чувством Родины.

Поэтому можно сказать, что понятийная сфера *дом* имеет статус концепта и занимает одно из центральных мест среди универсальных, но имеющих особое национально-культурологическое наполнение концептов в русской языковой картине мира.

Как мы уже определили, создать «портрет» того или иного концепта, выявить его содержание, особенности вербализации, а также создать его модель, обладающую лингвокультурной спецификой и добавочными смыслами, можно посредством концептуального анализа. Последуем выработанной схеме концептуального анализа, обозначенной нами ранее.

Литература

1. БЛС: Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под ред. Ю. Е. Прохорова. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. — 736 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция логоэпистемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: ИКАР, 2000. — 124 с.
3. Гнеушева Р. Д., Кривец И. П. Модель русского дома / Р. Д. Гнеушева, И. П. Кривец. — Находка, 2001—87 с.
4. Лаврентьева Л. С., Смирнов Ю. И. Культура русского народа. Обычаи, обряды, занятия, фольклор / Л. С. Лаврентьева Ю. И. Смирнов. — СПб., 2004. — 448 с.
5. Морозов И. Основы культурологии. Архетипы культуры / И. Морозов. — Мн.: ТетраСистемс, 2001. — 608 с.

6. Муллағалиева Л. К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации: Словарь / Л. К. Муллағалиева. — Электрон. курс для 10–11 кл. школ гуманитар. профиля. — М.: Ладомир, 2006. — 234 с.
7. НКРЯ: «Дом» / Национальный корпус русского языка. — URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>
8. Уфимцева Н. В. Сопоставительное исследование языкового сознания славян / Н. В. Уфимцева // Методологические проблемы когнитивной лингвистики; научн. изд. / под ред. И. А. Стернина. — Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. — 182 с.
9. Штейнфельдт Э. А. Частотный словарь современного русского литературного языка / Э. А. Штейнфельдт. — М.: Русский язык, 1973. — 234 с.
10. Чулкина Н. Л. Концептосфера русской повседневности: лингвокультурологическое описание / Н. Л. Чулкина // Конгресс МАПРЯЛ: Русское слово в мировой культуре: Концептосфера русского языка. — СПб., 2003. — С. 171–180.

Yakunina A. A.

Yangier branch of Tashkent Chemical — Technology Institute

DETERMINING OF THE STATUS OF THE CONCEPT *HOUSE* IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Abstract: The article is devoted to analyzing the component of the «house» concept, identifying the main conceptual meanings that are explicated in the system. A conclusion is drawn about the identified conceptual spheres, through the signs of which the house is understood as an integral part of human existence.

Keywords: home, culture, concept, lexeme, conceptual sphere, linguistic picture of the world.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ЖАНРУ ПОЗДРАВЛЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: статья посвящена использованию аутентичных видеоматериалов при обучении речевому жанру поздравления в иностранной аудитории. Рассматриваются их достоинства и значение для активного изучения речевого жанра поздравления. В исследовании также отмечается обширный социокультурный и социолингвистический потенциал аутентичного видеоматериала, что в совокупности создает благоприятные условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, речевой жанр, поздравление, коммуникативная компетенция.

В рамках концепции речевых жанров М. М. Бахтина поздравление трактуется как социально обусловленная форма коммуникации, обладающая четкими структурно-семантическими особенностями [1: 159]. С одной стороны, речевой жанр поздравления обладает устойчивыми структурными константами: *обращение, формула поздравления, пожелания, концовка*. С другой стороны, его функциональная типология варьируется в зависимости от контекста: *официальное и неофициальное; личное и публичное*. Поздравление как речевой жанр занимает важное место в межличностной коммуникации, отражая не только языковые нормы, но и культурные традиции социума. Обучение данному жанру в иностранной аудитории требует учета как лингвистических, так и социокультурных аспектов. В этом контексте аутентичные видеоматериалы становятся эффективным инструментом, позволяющим погрузить учащихся в реальные коммуникативные ситуации и сформировать навыки, необходимые для успешного взаимодействия в иноязычной среде.

В современной методике обучения русскому языку как иностранному получило широкое распространение использование аудиовизуальных средств в учебном процессе. Значительный вклад в развитие данного метода сделан такими известными исследователями, как А. Н. Щукин (1981), С. О. Даминова (2015), М. А. Ариян, А. Н. Шамов (2017), М. М. Мирзохонова (2024) и др. Согласно А. Н. Щукину, «аудиовизуальные средства можно разделить на учебные — специально разработанные в учебных целях, и аутентичные — документальные, художественные и мультипликационные фильмы и записи телевизионных передач» [4: 49].

Рассмотрим подробнее вторую категорию аудиовизуальных средств — аутентичные видеоматериалы, созданные носителями языка для носителей. Как указывает М. М. Мирзохонова, «просмотр видеофильма — развитие умений восприятия информации и развитие языковых навыков и умений устной речи» [2: 128]. Аутентичные

видеоматериалы обладают рядом преимуществ, которые делают их незаменимыми для формирования коммуникативной компетенции. Проанализируем эти преимущества.

1. Контекстуальная достоверность

Аутентичные видеоматериалы позволяют учащимся наблюдать, как речевые формулы поздравления вплетаются в реальные жизненные ситуации. Например, в новогодней комедии «Елки» (2010) герои, собравшись за столом, произносят тосты: *«Пусть в новом году сбудутся все мечты!»* — сопровождая их ритуалом сжигания записок с желаниями. Этот эпизод, хотя и не отражает реальной традиции, демонстрирует, как язык взаимодействует с символическими действиями, создавая эмоциональную вовлеченность.

В профессиональном контексте видеозаписи корпоративных мероприятий иллюстрируют, как поздравления варьируются от формальных до полуофициальных. Например, в сериале «Кухня» шеф-повар, поздравляя команду с победой, использует фразу *«Вы — настоящие профи!»*, сочетая ее с дружескими похлопываниями по плечу. Такие примеры помогают учащимся уловить грань между деловым этикетом и неформальным общением.

2. Мультимодальность

Мультимодальная природа видеоматериалов раскрывает связь вербальных и невербальных компонентов коммуникации. Для изучающих речевой жанр поздравления особенно важны следующие аспекты:

- Жесты и мимика. В мультфильме «Смешарики» персонажи, поздравляя друг друга, широко улыбаются и размахивают лапами, что усиливает восприятие эмоционального посыла. В отличие от этого, в официальном обращении президента В. Путина мимика сдержанна, жесты минимальны, что соответствует торжественности момента.
- Интонация. Например, в YouTube-роликах популярные блогеры часто используют гипертрофированно восторженную интонацию: *«Друзья, это просто невероятно! Поздравляю вас с запуском проекта!»* — тогда как в деловых подкастах тон становится нейтральным, с акцентом на четком произношении.
- Визуальные маркеры. Новогодние украшения, георгиевские ленты на 9 Мая или букеты цветов на 8 Марта служат неотъемлемой частью поздравлений, закрепляя ассоциацию между словом и культурным символом.

3. Социокультурная насыщенность: традиции, этикет и скрытые коды.

Аутентичные видео выступают «окном» в культурные традиции, объясняя неочевидные для иностранцев нормы. Например:

В фильме «Ирония судьбы» фраза *«С легким паром!»*, произносимая после бани, отражает связь повседневного ритуала с языком.

В деревенских блогах сохраняются архаичные формулы вроде *«Чтоб ты в люди вышел!»*, которые редко встречаются в городской среде.

Этикетные различия между личными и официальными поздравлениями видны в сериале «Отель Элеон»: гостям вручают хлеб-соль со строгим соблюдением ритуала, тогда как сотрудники обмениваются шутливими репликами вроде *«С юбилеем, старичок!»*.

Как справедливо отмечает Л. Ю. Обухова, «Правильный подбор аудиовизуального материала — это не простая задача. Он должен соответствовать уровню знаний зрителей, чтобы они могли лучше понять суть. Только тогда студентам будет интересно, информативно, и будут созданы максимально благоприятные условия для успешного развития коммуникации» [3: 199].

На начальном этапе (A1–A2) обучения, когда студенты только осваивают базовые конструкции творительного падежа, ключевой задачей становится соединение грамматических правил с элементарными культурными кодами. Аутентичные видеоматериалы, такие как фрагменты из детских мультфильмов *«Маша и Медведь»*, демонстрируют, как устойчивые формулы поздравлений *«С Новым годом!»*, *«С днем рождения!»* естественно вплетаются в повседневные ритуалы. Например, в эпизоде, где герои задувают свечи на торте, фраза *«С праздником с радостью!»* подкрепляется визуальным контекстом, делая творительный падеж интуитивно понятным.

На среднем уровне (B1–B2) видеоматериалы усложняются, вовлекая учащихся в анализ социокультурных норм. В сериале *«Кухня»* сцена поздравления шеф-повара с профессиональной победой (*«Поздравляю вас с успехом с гордостью за команду!»*) демонстрирует, как творительный падеж используется не только для обозначения предметов (*«с наградой»*), но и для передачи абстрактных понятий (*«с гордостью»*), отражая коллективистские ценности русской деловой культуры. Студенты учатся различать официальные и неформальные поздравления, замечая, что в русском контексте допустима эмоциональная открытость (объятия, хлопки по плечу), что контрастирует с более сдержанным китайским этикетом.

На продвинутом уровне (C1–C2) аутентичные материалы трансформируются в инструмент критического анализа. Обращения В. Путина, такие как новогоднее поздравление 2023 года (*«Встречаем наступающий год с твердой уверенностью в своих силах!»*), раскрывают, как формально-деловой стиль конструирует образ национальной сплоченности. Углубленный анализ требует деконструкции скрытых посланий: например, в поздравлении с Днем Победы фраза *«С праздником, который мы выстрадали с кровью и потом!»* актуализирует миф о «коллективной жертве», служащий основой для консолидации национальной идентичности.

Таким образом, использование аутентичных видеоматериалов в обучении речевому жанру поздравления представляет собой синтез лингвистического, культурного и идеологического анализа. На начальном этапе видеоконтент служит инструментом эмоционального вовлечения, связывая грамматические структуры с элементарными культурными кодами. На среднем уровне он помогает освоить вариативность речевых практик, отражающих социальные роли и этикетные нормы. На продвинутом этапе видео становится полем для деконструкции идеологических нарративов, скрытых в политической риторике. Как показано в статье, аутентичные видеоматериалы не только формируют языковые навыки, но и развивают межкультурную чуткость, позволяя учащимся считывать невербальные коды, исторические аллюзии и социальные иерархии.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. — М.: Русские словари. — 1996. — Т. 5. — С. 159–206.
2. Мирзохонова М. М. Использование видеоматериалов при обучении русскому языку. — Худжанд: Педагогические науки, 2025. — С. 125–129.
3. Обухова Л. Ю. Новые возможности преподавания английского языка в вузе с помощью аудиовизуальных материалов // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 1. — С. 197–199.
4. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). — М.: Русский язык, 1981. — 128 с.

Yang Liu

The Pushkin State Russian Language Institute

**USE OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN TEACHING THE SPEECH
GENRE OF CONGRATULATIONS IN A FOREIGN AUDIENCE**

Abstract: The article is devoted to the use of authentic video materials in teaching the speech genre of congratulations in a foreign audience. It considers the advantages of authentic video materials and their importance for active learning of the speech genre of congratulations. The study also notes the extensive sociocultural and sociolinguistic potential of authentic video material, which together creates favorable conditions for the formation of foreign language communicative competence of students.

Keywords: authentic video materials, speech genre, congratulations, communicative competence.

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ ДИСКУРСИВНЫХ КАРТИН МИРА В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПУБЛИКАЦИЯХ СМИ ПО ТЕМЕ «ДОЛГОЛЕТИЕ» (2023–2024 гг.)

Аннотация: феномен долголетия в русской и китайской картинах мира занимает важное место, так как человечество всегда волновала продолжительность жизни, способы ее увеличения. В данной статье тема долголетия исследуется на основе публикаций прессы, где рассматриваются его общие принципы. Поскольку русская и китайская культура имеют определенные отличия, основанные на разных религиях и мировоззрении, существует определенная специфика в понимании народами долголетия. Однако в большинстве случаев в освещении данной темы в СМИ больше сходства, так как способы продления жизни в основном одинаковы.

Ключевые слова: долголетие, картина мира, продолжительность жизни, старость, культура.

У русского и китайского народов издревле сложилось определенное представление о долголетии. В культуре каждого народа отражаются его философия, психология, менталитет.

В китайской картине мира долголетие всегда считалось высшей ценностью и главным благом, которое «сопряжено с соблюдением традиций сохранения здоровья и гармонии жизненной «ци», а также равновесием между физиологией человека и окружающей природой» [1: 329].

В русской картине мира долголетие означает долгую и активную жизнь, включающую созидание, правильный образ жизни, духовное продвижение, ум и богатый внутренний мир. Долголетие ассоциируется с мудростью, богатым жизненным опытом. Мудрым на Руси считали праведного человека. В русской религиозной традиции считается, что Бог дарует человеку долгую жизнь за искреннее ему служение. В Библии слово «служение» упоминается 55 раз.

В обеих картинах мира существуют общие принципы долголетия, которые мы проследили в публикациях 2023–2024 гг.

Занятия физической культурой

В публикации газеты «Аргументы и факты» «Возраст — лишь цифра» от 18.05.2024 рассказывается о 69-летней Татьяне Мирошниченко, которая увлеклась танцами и теперь учит танцевать других. Женщина с молодости занималась спортом, увлеклась лыжными гонками, участвовала в спортивных соревнованиях, неоднократно в них побеждала и получила звание кандидата в мастера спорта. Получив травму, ненадолго ушла из спорта, а потом занялась танцами и вновь вернулась к обыденной жизни, полной движения: «В ее репертуаре — румба, сальса, бачата

и многие другие направления. Помимо этого, женщина преподает аэробику и пилатес» [3]. Среди ее учениц — женщины 55+, которые также доказывают своим образом жизни, что движение дарит людям здоровье.

О здоровом образе жизни говорится и в китайской газете «人民日報» («Жэньминь жибао») от 20.09.2023:

«72-летний традиционный преподаватель тайджи Ян Сунцюаню на вид дашь не больше пятидесяти. Физические нагрузки для мастера из Пекина — норма жизни, он ежедневно посвящает занятиям по несколько часов. В них видит секрет своего прекрасного самочувствия и бодрости, передает эти знания своим ученикам по всему миру».)

(Рус.: «72-летнему преподавателю традиционной гимнастики тайчи Ян Сунцюаню на вид дашь не больше пятидесяти. Физические нагрузки для мастера из Пекина — норма жизни, он ежедневно посвящает занятиям по несколько часов. В них видит секрет своего прекрасного самочувствия и бодрости, передает эти знания своим ученикам по всему миру».)

Умеренность в еде и в питье

В статье газеты «Аргументы и факты» «Когда творог бесполезен» от 25.05.2023 диетолог А. Кабанов обращает внимание, что в пожилом возрасте уменьшается усвояемость кальция и есть продукты, которые мешают организму его усваивать. Соответственно, необходимо умерить потребление соли и сахара. А еще надо не смешивать потребление определенных продуктов. Например, «рис, миндаль, грецкий орех и источники кальция рекомендуют не потреблять одновременно, так как они содержат фитаты, мешающие усвоению кальция» [3].

Газета «人民日報» («Жэньминь жибао») от 15.08.2024 также повествует о правильном питании, которое связано с долголетием:

«Ученые отмечают, что правильное питание играет существенную роль в сохранении когнитивных функций человека. Одним из правильных вариантов питания, снижающих риск появления деменции, является средиземноморская диета из рыбы, свежих фруктов, овощей, оливкового масла и красного вина».)

(Рус.: Ученые отмечают, что правильное питание играет существенную роль в сохранении когнитивных функций человека. Одним из правильных вариантов питания, снижающих риск появления деменции, является средиземноморская диета из рыбы, свежих фруктов, овощей, оливкового масла и красного вина.)

Отказ от вредных привычек

В пожилом возрасте вредные привычки сокращают продолжительность жизни. В материале газеты «Аргументы и факты» «Культура ЗОЖ» от 31.10.2024 директор Института экономики здравоохранения НИУ ВШЭ Л. Попович подчеркнула, что «при чрезмерном потреблении алкоголя и табакокурения даже к 2050 году ожидаемая продолжительность жизни в России не достигнет 80+ лет» [3].

Курение очень опасно для здоровья и служит преждевременной смерти человека. Вот, что об этом пишет газета «人民日報» («Жэньминь жибао») от 06.03.2023:

«Китай ежегодно теряет 100 миллионов человек из-за заболеваний, связанных с курением. Если курение останется в том же масштабе, к 2030 году этот показатель удвоится».)

(Рус.: «Каждый год более миллиона человек в Китае умирает от болезней, связанных с курением. К 2030 году эта цифра будет удвоена, если курение будет продолжаться в том же масштабе».)

Соблюдение режима дня

Особое значение в преклонном возрасте следует отдавать сну. На это делает акцент врач-невролог Н. Глотова в материале газеты «Аргументы и факты» «Надо обмозговать» от 22.07.2024: «Самое важное для эффективной работы мозга в пожилом возрасте — соблюдение режима сна — не менее 7 часов в сутки» [3].

О пользе сна для пожилых людей упоминается в газете «人民日報» («Жэньминь жибао») от 27.02.2024:

«CSRS эксперт Оу Цюнь, не только рассуждает о продолжительности сна, но и его качестве, глубине и непрерывности. «Хороший сон способствует восстановлению и регенерации систем организма и укреплению иммунной системы», — подчеркнула она» [4]

(Рус.: «По словам эксперта CSRS Оу Цюнь, важно учитывать не только продолжительность сна, но и его качество, глубину и непрерывность. «Хороший сон способствует восстановлению и регенерации систем организма и укреплению иммунной системы», — подчеркнула она».)

Сохранение спокойствия

Для нормальной работы сердца лицам пожилого возраста очень важно сохранять спокойствие. На эту тему рассуждает в статье «Как сохранить сердце здоровым?» в газете «Аргументы и факты» от 29.04.2024 заместитель директора НМИЦ сердечно-сосудистой хирургии им. Бакулева, академик РАН Ю. Бузиашвили: «Старайтесь сохранять спокойствие в любых ситуациях — стрессы ранят сердце, даже к безвыходным ситуациям лучше относиться философски» [3].

Спокойное состояние у человека присутствует при хорошем расположении духа. Вот как об этом пишет газета «人民日報» («Жэньминь жибао») от 01.04.2024:

«为什么中国老人的精神状态总是那么好呢?» 罗伯特起初很纳闷。在中国生活两年后, 他找到了问题的答案。“这可能与‘尊老’的传统有关。老年人并不觉得自己是社会的弱势群体。相反, 他们认为自己辛苦了一辈子, 就是为了在晚年享受生活”。[4].

(Рус.: «Отчего же у пожилых китайцев всегда такое хорошее расположение духа?», поначалу недоумевал Роберт. Прожив в Китае два года, он нашел ответ на свой вопрос. «Наверное, это связано с традицией «уважения пожилых людей». Пожилые люди не чувствуют себя социально уязвимыми. Наоборот, они думают, что они трудились всю свою жизнь, чтобы насладиться жизнью в старости».)

Тяга к познанию

Лучшим витамином для головного мозга для пенсионеров считает познание врач-невролог Н. Глотова: «Это может быть регулярное чтение по несколько страниц в день, заучивание стихов, изучение иностранных языков, рисование, стимуляция головного мозга через органы чувств: зрение, слух» [3].

Тяга к учению однозначно влияет на долгожительство. Это доказывает материал издания «人民日報» («Жэньминь жибао») от 02.11.2023:

«105岁高龄的台湾居民赵慕鹤说,“人一生唯一的幸福就是不断向前”。他现在是台湾清华大学中文系的自由学生,正在攻读博士学位» [4].

(Рус.: «105-летний житель Тайваня Чжао Мухэ рассказал, что «единственное счастье в жизни человека — непрерывное движение вперед». Сейчас он является вольным слушателем на факультете китайского языка Университета Цинхуа на Тайване и готовится к экзаменам для поступления в докторантуру».)

С понятием «долгожительство» непосредственно связано понятие «старость». В русской культуре отношение к старикам двоякое. С одной стороны, они почитаются другими поколениями, вызывают уважение, к ним прислушиваются, они могут дать мудрый совет. С другой стороны, существовало и представление, что старики «несправедливо присваивающие чужой жизненный потенциал». Именно об этом говорится в материале «Чтобы старость была в радость» в еженедельнике «Крестьянская Русь» от 30.09.2023: «увы, существовали и жестокие обычаи демонстрировать старикам их никчемность. Бывало, немощных стариков выставляли из домов, заставляли «идти в люди» и самим искать себе пропитание» [2].

В китайской культуре подобного отношения к старикам не существует, так как им везде только почет и уважение.

В газете «人民日報» («Жэньминь жибао») от 14.10.2024 говорится:

«尊老敬老是中华民族的最高美德之一, 孝敬规范是中国传统文化中非常重要的一部分, 它闪耀着人性的光辉» [4].

(Рус.: «У китайцев уважение к пожилым людям — одна из высших добродетелей, нормы сыновней почтительности — очень важная часть китайской традиционной культуры, озаренной светом человечности».)

Таким образом, в русской и китайской картине мира существуют общие принципы долголетия. К ним относятся: занятия физической культурой, умеренность в еде и питье, соблюдение режима дня, отказ от вредных привычек, сохранение спокойствия, тяга к познанию. Учитывая особенности русской культуры, ее традиций можно утверждать о двояком отношении к пожилым людям: как почитание, так и пренебрежение. В китайской же культуре присутствует только уважительное отношение к старшему поколению, преклонение перед ним.

Литература

1. Кесисоглу Н. В. Семантика трансцендентальных практик Древнего Китая в достижении долгожительства / Н. В. Кесисоглу // Аналитика культурологии. — 2007. — 2 (8). — С. 329–333.
2. Крестьянская Русь. — URL: <https://kr-prensa.ru/rubriki/nashi-istoki/chtoby-starostbyla-v-radost> (дата обращения: 10.03.2025).
3. Сайт газеты «Аргументы и факты». — URL: <https://aif.ru/search?text> (дата обращения: 10.03.2025).
4. Сайт газеты «人民日報» («Жэньминь жибао»). — URL: <http://www.people.com.cn/> (дата обращения: 10.03.2025).

**SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF DISCURSIVE WORLD PICTURES
IN RUSSIAN AND CHINESE PUBLICATIONS
ON THE TOPIC 'LONGEVITY' (2023–2024)**

Abstract: The phenomenon of longevity in the Russian and Chinese worldviews occupies an important place, as mankind has always been concerned about life expectancy and ways to increase it. In this article, the topic of longevity is touched upon on the basis of press publications, where its general principles are considered. Since Russian and Chinese culture have certain differences based on different religion, longevity is understood by peoples with a certain difference in their worldview. However, in the majority of cases this topic has more similarities, as the ways to prolong life are fundamentally the same for mankind.

Keywords: longevity, world picture, life expectancy, old age, culture.

ИЗУЧЕНИЕ МНОГОТОЧИЯ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (на примере рассказа А. П. Чехова «Злой мальчик»)

Аннотация: в статье обосновывается важность освоения иностранными студентами русской системы знаков препинания, которые играют важную роль в передаче смысловых оттенков художественного текста. Особое внимание автор уделяет рассмотрению особенностей и функциональных возможностей многоточия в русском языке в рамках работы с иностранными обучающимися над художественным произведением. Определяется роль многоточия как знака пунктуационной системы русского языка, обладающего возможностью выражать разные смыслы в зависимости от использования его в том или ином контексте. Приводятся примеры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, художественное произведение, освоение, многоточие.

Практика преподавания русского языка иностранцам в вузах РФ показывает, что художественные произведения способствуют обогащению лингвистической компетенции иностранных студентов, развитию их речевых навыков и умений, а также раскрывают особенности культуры русского народа. Кроме того, ранее мы уже акцентировали внимание на следующем тезисе: «...художественные тексты формируют любовь к русскому языку, а также способствуют развитию языкового чутья, что является немаловажным условием успешной учебы и получения профессии в российском вузе» [2: 883].

Чтобы лучше понимать художественное произведение на русском языке, важно не только хорошо знать его грамматику и лексику, но и обладать навыками лингвистического анализа текста.

Лингвистическому анализу текста и его глубокому пониманию способствует знание стилистических особенностей русского языка, его выразительных средств, а также стилистических приемов. Важную роль в передаче смысловых оттенков художественного текста могут играть знаки препинания.

В системе современной русской пунктуации десять знаков препинания: точка, запятая, точка с запятой, двоеточие, вопросительный знак, восклицательный знак, тире, скобки, кавычки, многоточие. На наш взгляд, из всего пунктуационного корпуса многоточие является наименее изученным знаком, хотя обладает большим стилистическим потенциалом для выражения в тексте эмоций, экспрессии, интонации или мелодики текста, а также тех или иных смыслов. Поэтому мы решили рассмотреть особенности многоточия в русском языке как отдельную тему для изучения с иностранными студентами. Тем более что, к примеру, для китайских студентов даже графическое изображение русского многоточия отличается от китайского, так как китайское многоточие состоит из шести точек (... ..).

В ходе изучения художественных произведений, в которых часто встречается многоточие, студенты-иностранцы должны убедиться на практике, что этот знак широко используется в литературе и имеет множество значений и возможностей для применения. Различные предложения и ситуации, настроение автора во время написания текста произведения и т. д. могут привести к тому, что многоточие будет выражать разные смыслы.

Это связано с тем, что многоточие не вполне однозначно в применении, и автор художественного произведения может руководствоваться, проставляя его, не только исходя из синтаксической структуры предложения или текста, но также и из желаемого смысла и интонации. Поэтому роль в тексте и семантика многоточия пока не изучены в полной мере [1: 5].

Особенно интересно исследовать употребление многоточия в текстах художественной литературы. Это связано с тем, что в художественном тексте многоточию свойственно стилистическое многообразие. В подтверждение данной позиции приведем цитату из работы С. А. Копыловой: «Язык художественной литературы в отношении своеобразного применения знаков препинания значительно отличается от других разновидностей литературного языка. Это относится к тем знакам, при помощи которых передается взволнованность, резкие изменения интонации, различного характера и смысла паузы, вся гамма повышения, понижения голоса и ритмомелодические изменения, происходящие в устной речи» [1: 6]. Признание этого факта делает очевидной целесообразность попытки использовать литературные тексты, чтобы продвинуться в изучении потенциала многоточия как средства выразительности.

Преследуя эту цель, мы решили обратиться к рассказу А. П. Чехова «Злой мальчик». Всего в качестве примеров было рассмотрено 16 единиц. Исследование проводится с учетом частотности применения автором данной знаковой единицы. Изучая и анализируя текст рассказа, мы увидели, что в данном произведении Чехова эмоциональная функция многоточия, на наш взгляд, является наиболее значимой для автора. Герой рассказа, Лапкин, пригласив девушку на рыбалку, решил признаться ей в любви. После начальных реплик героя и первого многоточия для придания своей речи значимости Лапкин повторяет еще раз слово *многое*, за которым опять следует многоточие:

«— Я рад, что мы наконец одни, — начал Лапкин, оглядываясь. — Я должен сказать вам многое, Анна Семеновна... Очень многое... Когда я увидел вас в первый раз...» [3: 179–181].

Однако в приведенной выше цитате одно слово указывает на то, что Лапкин очень чего-то боится. А боится он того, что их кто-то увидит. Значит, эта рыбалка — тайно спланированное Лапкиным свидание, на котором он замышлял что-то совершить. И на этот секретный умысел молодого человека указывает деепричастие *оглядываясь*.

Наряду с эмоциональной функцией многоточия, автором применяется многоточие и для того, чтобы читатель обратил внимание на сбивчивый характер речи Лапкина, в которой главная тема меняется какими-то новыми наблюдениями, умозаключениями или предположениями:

«— Когда я увидел вас в первый раз... У вас клюет...» [3: 179–181].

В этой цитате из текста многоточие используется дважды. Применение первого многоточия объясняется тем, что его исповедь прерывается из-за того, что Лапкин, наверно, увидел круги на воде — признак клева. Второе — указывает на желание продолжить признание.

«...Я понял тогда, для чего я живу, понял, где мой кумир, которому я должен посвятить свою честную, трудовую жизнь... Это, должно быть, большая клюет...» [3: 179–181].

В дальнейшей речи внимание опять переходит на рыбалку, так как круги на воде стали больше, вероятно из-за более крупной рыбы.

Кроме того, на наш взгляд, внимательный читатель может предположить, что для Лапкина было не так важно открыть свое сердце Анне, как просто остаться с ней наедине, чтобы поцеловать ее. Нам кажется, что когда человек хочет говорить о любви, его не должна интересовать рыбалка и рыба: ни мелкая, ни крупная. Кроме того, за счет использования многоточия в данном контексте, достигается юмористический эффект.

Затем, мы можем увидеть, как эмоциональная функция перемежается с функцией многоточия, выполняющего роль перехода к следующей мысли или к новому действию, а также неумению сосредоточиться на главном:

«Увидя вас, я полюбил впервые, полюбил страстно! Подождите дергать... пусть лучше клонет...» [3: 179–181].

Кроме того, здесь прослеживается совмещение эмоционального накала и резкого перехода к побуждению осуществления нового действия:

«Скажите мне, моя дорогая, заклинаю вас, могу ли я рассчитывать — не на взаимность, нет! — этого я не стою, я не смею даже помыслить об этом, — могу ли я рассчитывать на... Тащите!» [3: 179–181].

В следующем примере автором отображается заминка в речи молодого человека *«— Боже мой, окунь! Ай, ах... Скорей! Сорвался!» [3: 179–181].*

Далее, посредством многоточия демонстрируется заведомая продуманность действий героя, а также ответная реакция героини, которая не увенчалась успехом:

«В погоне за рыбой Лапкин, вместо рыбы, как-то нечаянно схватил руку Анны Семеновны, нечаянно прижал ее к губам... Та отдернула, но уже было поздно: уста нечаянно слились в поцелуй. Это вышло как-то нечаянно» [3: 179–181].

На заведомую продуманность действий героя указывает и повторение несколько раз (4!) в трех предложениях, следующих последовательно слова *нечаянно*.

В дальнейшем повествовании многоточие предвещает вывод автора:

«За поцелуем следовал другой поцелуй, затем клятвы, уверения... Счастливые минуты! Впрочем, в этой земной жизни нет ничего абсолютно счастливого...» [3: 179–181].

Далее, на наш взгляд, многоточие использовано для того, чтобы показать пропуск текста внутри цитируемого участка:

«— Надеюсь, что вы, как честный человек... — забормотал Лапкин, краснея. — Подсматривать подло, а пересказывать низко, гнусно и мерзко...» [3: 179–181].

Затем автор использованием многоточия показывает, что окончание фразы должно быть всем понятно без слов:

«Полагаю, что вы, как честный и благородный человек...» [3: 179–181].

Наверно, читатель может предугадать примерно такое ее окончание: ...*никому не должны рассказывать об увиденном.*

Однако у Коли совсем другой ход мыслей и свои условия. Его ответ на предположение Лапкина о том, как должен вести себя «честный и благородный человек» совсем другой:

«— *Дайте рубль, тогда не скажу!* — сказал благородный человек. — *А то скажу...*» [3: 179–181].

И этот его ответ снова придает повествованию юмористический характер и заставляет читателя смеяться.

Заметим, что весь рассказ «Злой мальчик» изложен на двух страницах печатного текста, причем все случаи использования многоточия зафиксированы только на первой странице. На второй странице автор пользовался вопросительным и восклицательным знаками в качестве средств выразительности для достижения нужного эмоционального эффекта.

Изучив с иностранными студентами текст рассказа А. П. Чехова «Злой мальчик», мы пришли к выводу, что многоточие автором используется с целью:

1. Отобразить заминку в речи.
2. Продемонстрировать интервалы в речевом потоке.
3. Показать переход (к другой мысли, к другой форме текста, от внутреннего действия к внешней форме и наоборот, от описания, повествования к неожиданному действию, от описания к выводу, от явления к сущности) и т. д.
4. Отделить конструкции экспрессивного синтаксиса, эмоциональных предложений.
5. Указать, что начало и конец цитаты не совпадают с началом и окончанием цитируемого текста.
6. Показать пропуск текста внутри цитируемого участка.
7. Показать общезвестность конца цитируемого текста или фразы.
8. Отразить сбивчивость речи персонажа, неуверенность, большой промежуток в словах.

Таким образом, употребление многоточия может регулироваться не только правилами использования знаков препинания, а замыслом автора. Такое положение вещей помогает передать эмоциональное состояние героев, экспрессию его действий, причину совершения или несовершения того или иного поступка.

Литература

1. Копылова С. А. Функционирование многоточия в русских литературных текстах XVIII–XX веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2022. — 22 с.
2. Петрова Л. Г. Художественный текст как источник и средство развития речевой деятельности иностранных студентов на русском языке: о некоторых результатах работы // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва): Материалы Международной научно-практической конференции: сборник статей [Электронный ресурс] / гл. ред. В. И. Карасик. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. — 1275 с.
3. Чехов А. П. Злой мальчик // Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 2. [Рассказы. Юморески], 1883–1884. — М.: Наука, 1975. — С. 179–181.

STUDYING ELLIPSIS WITH FOREIGN STUDENTS
(using A. P. Chekhov's story "The Angry Boy" as an example)

Abstract: The article substantiates the importance of mastering the Russian punctuation system by foreign students, which plays an important role in conveying the semantic nuances of a literary text. The author pays special attention to the consideration of the features and functional capabilities of ellipsis in the Russian language in the context of work on a literary work. The role of ellipsis as a sign of the punctuation system of the Russian language, which has the ability to express different meanings depending on its use in a particular context, is determined. Examples are given.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign students, literary work, mastering, ellipsis.

Научное издание

**СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА:
ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

***Материалы Международной научно-практической
конференции «XXVI Кирилло-Медфодиевские чтения»
(22 мая 2025 г., Москва)***

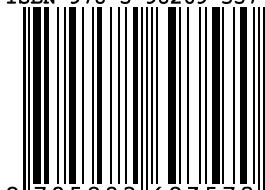
Электронное издание

Техническое редактирование *Н. М. Разумова*
Компьютерная вёрстка *А. В. Дунько*

Редакционно-издательский отдел
управления научной деятельности
Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.
Эл. адрес: inbox@pushkin.institute
Сайт: www.pushkin.institute

ISBN 978-5-98269-357-0



9 785982 693570 >