

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Российский фонд фундаментальных исследований
Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение
высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»
(НГЛУ)
Институт русского языка НГЛУ
Узбекский государственный университет мировых языков

ОСВОЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМИ

Сборник материалов международной научно-практической
онлайн-конференции

15–16 октября 2020

Текстовое электронное издание

НИЖНИЙ НОВГОРОД

2021

Издается по решению экспертного совета НГЛУ

УДК 811.161.1 (063)

ББК 95.4

О - 724

Редакционная коллегия:

Никонова Ж.В. (отв. ред.), Макшанцева Н.В. (отв. ред.),
Горохова А.М., Королева С.Б., Маркова Т.Д., Чуприков П.Б.

Освоение семантического пространства русского языка иностранцами:

[Электронный ресурс]: Сборник материалов международной научно-практической онлайн-конференции 15–16 октября 2020 / Отв. ред.: Ж.В. Никонова, Н.В. Макшанцева. – Электронные текстовые данные (4,4 МБ). – Н. Новгород: НГЛУ, 2021. 288 с. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM). – Систем, требования: процессор x86 с тактовой частотой 500 МГц и выше; 512 Мб ОЗУ; Windows XP/7/8; видеокарта SVGA 1280x1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-85839-350-4

Представленные статьи посвящены осмыслению семантического пространства языка в аспекте его освоения иностранными гражданами. Сборник предназначен для научных работников, преподавателей вузов, учителей-словесников, аспирантов, магистрантов, студентов, а также для всех интересующихся актуальными вопросами преподавания РКИ в контексте семантико-функциональной парадигмы.

УДК 811.161.1 (063)

ББК 95.4

Рецензенты: д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой современного русского языка и общего языкознания ННГУ Л.В. Рацибурская
д-р пед. наук, проф., проф. кафедры теории и практики французского языка и перевода НГЛУ Е.Р. Поршнева

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: процессор x86 с тактовой частотой 500 МГц и выше; ОЗУ 512 Мб; 5 Мб на жестком диске; видеокарта SVGA 1280x1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM. Операционная система: Windows XP/7/8. Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader версии 6 и старше.

© НГЛУ, 2021

© Коллектив авторов, 2021

ISBN 978-5-85839-350-4

Оглавление

Приветственные слова	7
Пленарное заседание	14
Н.В. Макшанцева. РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	14
Е.В. Маринова. ЛЕКСИКА ИТ-СФЕРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ	22
Е.М. Маркова. ЭТАПЫ КОГНИТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ.....	27
А.Т. Нурманов, Д.С. Саъдуллаев. ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ.....	32
Т.Б. Радбиль. НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ ОСВЕЩЕНИИ.....	38
Л.В. Рацибурская. КЛЮЧЕВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	43
СЕКЦИЯ 1: Семантическое пространство языка и способы его освоения	49
Ару Адем. СЛОВА <i>ДРУГ</i> И <i>ДРУЖБА</i> КАК ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	49
М.А. Грачев. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА РУССКОЙ АРГОТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ..	54
Цзян Сюэ, Гу Вэйцзе. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ КАК НАУКИ (В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)	58
А.В. Ермошин, Г.С. Фархутдинова. ИЗ ОПЫТА ОБЪЯСНЕНИЯ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ С РУССКОГОВОРЯЩИМИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ	64
С.Б. Королева. «HOLY RUSSIA» В АНГЛИЙСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ XIX ВЕКА: ЭПИЗОД ИЗ ИСТОРИИ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО КОНЦЕПТА	67
Ло Пин. ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ РЕЛЯЦИОННЫХ ИМЕН.....	73
Е.И. Кузнецова. СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДЕКВАТНОСТЬ МЕДИАТЕКСТА В АСПЕКТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ВОСПРИЯТИЯ.....	78
Н.В. Наговицына. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЛЕКСЕМЫ <i>ПАТРИОТИЗМ</i> В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ.....	81

Н.Г. Николаева. ОТ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО К МЕДИЦИНСКОЙ ЛАТЫНИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ...	86
С.Е. Рахманкулова. К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СИНТАКСИСА ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА.....	90
Т.С. Сергеева. ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПОЛОЖЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ, В СОСТАВЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ...	96
Т.Н. Синеокова. ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМАХ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА L1 И L2	98
В.Г. Тихонов. ОСВОЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	104

СЕКЦИЯ 2: Семантика языковых единиц и новое в практике преподавания РКИ114

Л.Е. Адясова. ОТРАБОТКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «ПИТЕР FM»)	114
А.В. Богачева. ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РКИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАЦЕВ.....	117
Н.Ю. Валяева. ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ ПО НИЖНЕМУ НОВГОРОДУ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ.....	121
Е.А. Волочек. ПРИЧИНЫ НЕОБХОДИМОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В АСПЕКТЕ ТРАНСЛЯЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ...	126
З.О. Жуманова. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	129
В.Е. Замальдинов. ИЗУЧЕНИЕ АКТИВНЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	133
Е.В. Кибирева, С.Б. Королева. КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА С ТЕКСТАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....	138
М.Ю. Ковалева. ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ <i>INSTAGRAM</i> В СФЕРЕ РКИ	144
С.Б. Королева, К.А. Полозова. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОГО РОКА (АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ)	153
М.И. Кузьмина. КОРОТКОМЕТРАЖНЫЙ ФИЛЬМ В ОБУЧЕНИИ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА И. СОСНИНА «УРОК ЭКОЛОГИИ»)	160

Т.Г. Никитина, Е.И. Роголёва. РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НОВЫХ ФОРМАТАХ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ ДЛЯ ИНОФОНОВ.....167

Чжао И. ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ 173

СЕКЦИЯ 3: Национально-культурный компонент в семантическом пространстве языка и методике преподавания РКИ..
..... 176

Ю.Н. Бучилина. ВЫРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО МЕНТАЛИТЕТА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 176

М.А. Васильева. СЛОВО И ЕГО МЕСТО В ЖИЗНИ РУССКОГО НАРОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ) 179

Ю.Ю. Веренева. КЛЮЧ К ЯЗЫКУ: ВЗГЛЯД НА РУССКУЮ И КИТАЙСКУЮ КУЛЬТУРУ.....182

Н.К. Винник. АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ 186

Д.Д. Егоров. РУССКИЙ НЕЦЕНЗУРНЫЙ ЛЕКСИКОН В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ..... 191

О.В. Зубова. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. ШУКШИНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ 195

Н. Калаши. НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ПЕРСИДСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ..... 200

Е.Д. Колесникова. СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «БЕЗУМИЕ» В ПОЭМЕ А.С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК» И ЕГО ФРАНЦУЗСКИЕ ПЕРЕВОДЫ 204

Т.В. Васянкина, А.Д. Комышкова. НАИМЕНОВАНИЯ ЖЕНЩИН В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XIX ВЕКА (ПО ДАННЫМ СЛОВАРЯ В.И. ДАЛЯ)..... 207

Н.А. Кононюк. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 212

Н.В. Кривошапова. РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ 216

А.Л. Макшанцева. НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «УДАЧА» В СВЕТЕ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ..... 219

Т.Д. Маркова. СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЛАКУНЫ И ИХ НЕЙТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКЕ РКИ..... 224

Е.А. Погорелая. ДИАЛОГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ
..... 228

Ю.Н. Сандлер. МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ В НАИМЕНОВАНИИ РОДСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	232
Т.Н. Ташпулатов. СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЕОТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ СТУДЕНТАМ- ИНОСТРАНЦАМ	240
П.Н. Цыбульская. ТЕМА «ТРАНСПОРТ» НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ: КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	242
Н.Б. Шибаета. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ РУССКОГО ЭТНОСА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «В ОБРАГЕ»)	249
З. Юсеф. КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ»: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.	253

**СЕКЦИЯ 4: Проблемы социокультурной и коммуникативной
адаптации иностранных студентов в России.....** 258

С.Б. Королева, Н.Р. Агинеи. ТРУДНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ЯПОНЦАМИ НОРМАМИ РУССКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ФАКТОР УЛЫБКИ.	258
М.В. Александрова. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА	262
А.Г. Гайфуллина. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ – ДВИЖЕНИЕ НАВСТРЕЧУ	266
А.М. Горохова, О.И. Пикунов. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СТЕРЖНЕВОЙ КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ МЕГАПОЛИСЕ: ПОТЕНЦИАЛ И ПЕРСПЕКТИВЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	269
Д.А. Мохаммад, И.В. Долинина. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ИЗ-ЗА РУБЕЖА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	275
А.Ю. Тесная. РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВА ПО РКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	280
П.Б. Чуприков. ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ «ИНОГО» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАНЦАМИ.....	284

Приветственные слова

Никонова Жанна Викторовна

доктор филологических наук, профессор, ректор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова

Дорогие друзья, уважаемые коллеги! Я рада приветствовать вас в виртуальных стенах НГЛУ имени Н.А. Добролюбова на международной научно-практической онлайн-конференции «Освоение семантического пространства русского языка иностранцами».

Освоение семантического пространства любого языка – дело, как мы понимаем, трудное, но увлекательное. За словами и грамматическими структурами, за артикуляцией и интонацией, даже за молчанием скрываются константы и ценности культуры, особенности национального менталитета, ассоциации с текстами и событиями, нормы коммуникативного поведения.

Все это относится и к освоению семантического пространства русского языка. С тем только уточнением, что в нем – этом «великом, могучем, правдивом и свободном» (по выражению классика) языке - отражена богатейшая бытовая, художественная, религиозная русская культура, мощные пласты русской героической, подчас трагической истории, тот неуловимый и непобедимый дух, о котором когда-то Р.М. Рильке написал: «Вот она, страна незавершенного Бога, где из каждого людского жеста струится, как бесконечная благодать, теплота Его созревания».

Райнер Мария Рильке – один из удивительных примеров встречи с русским языком и русской культурой.

На нашей конференции будут представлены самые разные примеры восприятия русского языка и русской культуры в Китае, Тайланде, Турции, Италии, Узбекистане, Приднестровье и других странах. Говорит ли такое разнообразие о всемирном значении русского языка? Безусловно. Русский как один из мировых языков, как язык богатейшей культуры, как язык огромной страны и сильного государства имеет всемирное значение.

Хочу пожелать всем участникам конференции плодотворного диалога в сфере научного и дидактического осмысления проблем, связанных с освоением русского языка и его концептосферы. Уверена, что и в научном, и в методическом, и даже в социально-политическом отношении конференция как нельзя более актуальна. Успехов!

Горин Сергей Александрович
советник Губернатора Нижегородской области

Друзья мои, мне бы очень хотелось (поскольку вы имеете к этому прямое отношение) чтобы русский язык не умирал. Приложите все усилия, чтобы этот богатейший язык, богатейший на выражение самых тонких человеческих чувств, не умирал.

Возвращаясь к смыслу... Например, есть слово «волонтер». Что такое волонтер? – Доброволец. А соответствует ли это русскому понятию «доброволец»? Нет – «добрая воля». Что такое «воля»? Вы сейчас много-много значений этому слову найдете. Слова «доброволец» и «волонтер» - совершенно разные. Но мы с вами привыкаем к схематичному мышлению. Я, возможно, сейчас отойду от формата приветствия...

Дело в том, что русский язык богат не только множеством слов и множеством оттенков, он богат своими правилами построения самой речи, предложений. Я очень люблю приводить один пример: как на английском языке сказать «я тебя люблю»? – «I love you». По-другому не скажешь. В русском языке можно переставить все члены предложения, при этом будет меняться смысл, оттенок этого смысла. Плюс, конечно, интонация, паузы, размер и т.д. Вот это богатое состояние и богатое достояние языка надо сохранить.

Сейчас куда ни пойдешь (магазин, кафе) – везде англоязычное звучит. Стараясь показать свою необычность или образованность, люди в своей речи используют англоязычные слова. Сейчас происходит процесс схематизации нашего мышления. Мы легко управляемыми становимся. Мы теряем свою самобытность русских людей. Мы теряем свое духовное богатство. Происходит уничтожение человека схематичностью, особенно при развитых коммуникациях, которые приводят к экспансии схематичного мышления.

Я вам желаю успеха, успеха в вашей работе и успеха в сохранении русского языка, а значит, и русской самобытности, и русской культуры. Чаще обращайтесь к нашей литературе, она очень гуманна; к нашей философии, она очень гуманна. Спасибо!

Еремеева Оксана Владимировна

декан филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент

Дорогие друзья, уважаемые коллеги! Разрешите мне от имени Приднестровского государственного университета и себя лично поприветствовать участников международной научно-практической конференции «Освоение семантического пространства русского языка иностранцами».

Русский мир – это уникальный культурный цивилизационный феномен. Он состоит из России (как материнского государства) и духовно связанного с ней русского зарубежья. Приднестровье существует в российском культурном и образовательном пространстве. Мы ориентируемся на современные российские стандарты и программы. Приднестровский государственный университет – это большой русский центр. Он предстает как частица русского мира, великой, веками сложенной богатейшей русской культуры.

Для полиэтнического и многоязычного Приднестровья особенно актуальны темы, предложенные для дискуссии. Это и социокультурная и коммуникативная адаптация нерусскоговорящих студентов, и психологические и лингводидактические трудности в освоении русского языка. Поскольку русский язык является средством межкультурного взаимодействия Приднестровья, нас интересуют вопросы методики преподавания русского языка, современные методы и приемы овладения русским языком.

Уверена, что ваша конференция будет способствовать обсуждению современных проблем, предложит пути и способы их решения. Несомненно, итоги конференции с успехом могут использовать другие государства. Желаю участникам успешной работы!

Протоиерей Евгений Худин

руководитель отдела образования и катехизации Нижегородской епархии

Добрый день, дорогие друзья, уважаемые участники конференции, высокий президиум. Сергей Александрович настолько взволновал своим глубоким и проникновенным словом, что все заготовленные фразы ушли в небытие. В обращении ректора и коллег из Приднестровья прозвучала очень важная тема – цивилизационный код, культурно-исторический код. Как посредством языка (в данном случае русского) мы можем его обозначить и распространить, а еще лучше – утвердить. Пришли на ум несколько русских слов: «ужо», «давеча», «кладезь». Все ли навскидку могут сказать, что это такое? А это наш родной язык.

Также приходит на память библейская история «Строительство Вавилонской башни». Какой замечательный проект, планетарного масштаба – выстроить некую лестницу до самых небес, «Бога за бороду ухватить». И что случилось? Смешение языков. До такой степени глубокое, что строители перестали понимать друг друга.

К вопросу о ценности...из устного выражения своих мыслей. Буквально пару дней назад слышал разговор двух мальчиков лет семи-восьми. Они обсуждали какую-то игру, возможность освоения этапов, переход на следующий уровень. Из всего, что я услышал, понял только два слова – «игра» и «этап». Все, что прозвучало вне этих слов, моему ограниченному сознанию оказалось недоступно. Хорошо это или плохо? Наверное, и то, и другое. Хорошо, потому что любой живой язык имеет право на развитие, безусловно. За последние несколько десятков лет в русском языке прибыло почти восемь тысяч новых слов. В основном это американизмы, что-то привнесенное извне, как правило, из англоязычных стран. И в этом смысле, наверное, большинство терминов замечательны и полезны. Но если мы делаем ставку только на них, то схематичное отношение, процесс сведения любых операций (в том числе гуманистических) к определенным схемам, графикам и рамкам, безусловно, ограничивает наше сознание. Почему? Потому что божественный замысел о развитии каждого из нас почти непостижим. Я имею в виду, что если Господь каждому из нас даровал свободу воли выбора, то это развитие может быть бесконечным, неограниченным никакими схемами.

Когда в материнском организме слиянием двух мельчайших клеточек зарождается новая душа, новый организм – это рождение новой вселенной, в которую Господь уже вкладывает опыт прошедших веков и тысячелетий. Мы уже носители величайших смыслов, культуры и мировоззрения. А в том насколько широко, глубоко и высоко мы сможем развить уже вложенное в нас – и есть один из смыслов семантики, освоения, любви, сохранения и развития русского языка.

Присоединюсь к мнению Сергея Александровича, читайте русскую классику. Богатейший опыт, как способ выражения мысли, так и освоения чувств. Простой пример: слово «молодец». Замечательное слово, но такая

масса интонаций при его произнесении, что с одной можно человеку дать старт к достижению самых высоких уровней своего развития, а чуть ее изменить – можно пойти и застрелиться под ближайшее дерево. И это все наш язык. Богатейший, славнейший, я бы даже сказал «святой».

Успехов в работе конференции! Радуйтесь, молитесь и благодарите. С Богом!

Петрухина Наталья Михайловна

доктор филологических наук, заведующий кафедрой русской литературы и методики обучения Узбекского государственного университета мировых языков (УЗГУМЯ), председатель Ташкентского объединения преподавателей русского языка и литературы, руководитель Центра русского языка при УЗГУМЯ

Уважаемые участники конференции, уважаемые организаторы, Институт русского языка НГЛУ! От имени факультета русской филологии узбекского государственного университета мировых языков искренне приветствуем всех, кто принимает участие в этой конференции в условиях продолжающейся пандемии, в это непростое время.

Мы рады возможности профессионального общения, мы рады развитию нашего сотрудничества. Проблемное поле конференции поднимает актуальные проблемы концептуализации мирового сообщества в системе русского языка. Глобализация, и интерактивные подходы в современном образовательном пространстве требуют продуктивных информационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного, создания экспериментальной базы международного уровня и широкого внедрения лучших показателей, лучших результатов в образовательный процесс.

Задачи научно-практической конференции обусловили широту тематического диапазона обсуждению проблемных зон преподавания русского языка как иностранного. Это и межкультурный диалог, и национально-культурный компонент, и коммуникативная адаптация иностранцев и способы освоения семантического пространства русского языка в современном мире.

Позвольте пожелать всем участникам конференции продуктивной работы и выразить уверенность, что ее итоги создадут платформу для облегчения изучения русского языка и его продвижения в коммуникативном пространстве современного мира. Желаю всем удачи и здоровья!

Мишина Елена Ивановна

начальник отдела содействия развитию туризма Департамента инвестиционной политики, внешнеэкономических связей, предпринимательства и туризма администрации Нижнего Новгорода

Уважаемые участники конференции! Прежде всего, разрешите выразить мою радость видеть вас здесь в добром здравии, в строю и в замечательном бодром расположении духа. Я поздравляю вас с началом работы конференции.

Тема конференции очень интересная, я бы даже сказала занимательная и веселая. Когда я прочитала название, первое что мне вспомнилось – фильм «Осенний марафон». Когда датчанин познает семантическое пространство русского языка, непосредственно погружаясь в социокультурный аспект. И мне кажется, это как раз самый правильный способ освоения семантического пространства с погружением в реальность.

Моя вторая специальность – преподавание русского языка как иностранного. У меня тоже были студенты, над которыми мы «проводили эксперименты». Вспоминается, как мы водили их в наш художественный музей и описывали картину «Светлана», давали задание купить на рынке квашеную капусту, но не просто купить, а еще и торговаться – т.е. погружаться в действительность, изучая русский язык.

Конечно, можно изучать язык у себя дома. Преподавателей и носителей русского языка по всему миру много, и они преподают классно. Но мне нравится, что многие иностранцы выбирают возможность приехать в Нижний Новгород и изучать язык здесь. Это очень здорово.

Подводя это все к моей нынешней специальности, хочу сказать, что ваши студенты – это наши туристы. Они приезжают в Нижний Новгород, они влюбляются в наш город и потом становятся посланниками Нижнего Новгорода.

И как уже было сказано, читайте русскую литературу, читайте классику.

Вам успехов, здоровья и всего самого доброго! Спасибо!

Пленарное заседание

Н.В. Макшанцева, доктор пед. наук, профессор (Нижний Новгород)

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается феномен языковой картины мира как особого смыслового пространства, включающего лингвоспецифичные конфигурации идей. Подчеркивается, что картина мира отражает специфику бытия человека в языке, которое протекает в двух связанных между собой измерениях: духовном и ментальном. Характеризуются два подхода к исследованию языковой картины мира: реконструкция и описание присущего языку взгляда на мир; исследование базовых, ключевых для русской культуры концептов – опорных точек менталитета (В. Колесов). Анализируются концепты «соборность», «милосердие», имеющие доминантный статус духовности русского народа.

Ключевые слова: картина мира, духовность, ментальность, концепт, вселенная смыслов.

Концепция языковой картины мира восходит к трудам В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, Й.Л. Вайсгербера. В. фон Гумбольдт полагал, что язык – «душа нации» – возникает одновременно с ней. Деятельность языка «протекает в определенно очерченном круге»: «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [1. С. 80]. «Определенно очерченный круг языка» – это языковая картина мира, существенным образом определяющая колорит внутренних форм слов данного языка. Опираясь на идеи В. фон Гумбольдта, Б. Уорф и Э. Сепир создали теорию лингвистической относительности. Языковые картины мира в разных культурах различаются концептуализацией, то есть направлением членения мира, подсказанным языком (Б. Уорф).

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в единую систему взглядов. В языке выражается характерный для данного этноса взгляд на мир, картина мира, модель мира, образ мира. Языковая картина мира – это мировидение через призму языка. ЯКМ – картина мира носителей определенного языка, включающая «лингвоспецифичные конфигурации идей» [2. С. 12].

Различия в отображении языковой картины мира имманентно заложены в лексической системе языка. При этом различные составляющие компоненты этой картины в разных языках имеют свою специфику. Этнос, считает Л.Н. Гумилев, «явление географическое, всегда связанное с вмещающим ландшафтом, который кормит адаптированный этнос» [3. С. 251].

То есть различия в картинах мира могут объясняться условиями жизни этноса. В других случаях специфика обусловлена этнокультурными доминантами. Например, А. Вежицкая отмечает, что в русской лексике ярко представлены такие сферы, как эмоциональность, иррациональность. В.Н. Телия обращает внимание на широкую представленность концепта *patria* (*родина, родина-мать, родные края, отчизна* и др.). Анализ русской лексики, по мнению А.Д. Шмелева, позволяет выявить целый ряд мотивов, специфичных именно для русского видения мира и русской культуры. Это следующие представления: в жизни всегда может случиться нечто непредвиденное (*вдруг, если что*), но при этом всего все равно не предусмотреть (*авось*); чтобы сделать что-то, бывает необходимо предварительно мобилизовать внутренние ресурсы, а это не всегда легко (*неохота*); человеку нужно много места, чтобы чувствовать себя спокойно и хорошо (*простор, даль, ширь, приволье, раздолье*) и др.

Картина мира отражает специфику бытия человека в языке. (Каждый язык – портрет национальной культуры). Бытие человека протекает в двух связанных между собой измерениях: духовном и ментальном. Духовный код – это сознательно-бессознательное начало, эмоционально-чувственный опыт человека в процессе познания и освоения им окружающего мира. В свое время В. фон Гумбольдт писал, что «чем сильнее и ярче <...> духовная сила, следуя собственным законам и формам созерцания, проливает свой свет на этот мир прошедшего и будущего, каким человек обволакивает непосредственный момент своего существования, тем чище и вместе с тем разнообразнее формируется вся масса человеческих представлений» [1. С. 54].

В духовном измерении отражается переживание человеком разнообразных проявлений реальности. Среди разного рода переживаний доминантный статус имеют следующие:

- эмоционально-чувственное переживание мира;
- душевное переживание мира;
- эстетическое переживание мира.

В реальности существует важная детерминанта, которая особым образом влияет на становление духовного мира человека. Такой детерминантой является менталитет. Наиболее рельефно особенности менталитета проявляются в этнонациональной форме. Классической иллюстрацией особенностей русской ментальности можно считать формулу поэта Ф. Тютчева, который акцентирует загадочность русской души, её непознаваемость рациональным способом. Философ Н. Бердяев, осмысливая особенности славянской ментальности, писал, что русская душа «ушиблена пространством, поэтому ей чуждо стремление к строгости, четкости, упорядоченности, организованности». Бердяев не раз подчеркивал, что наряду с великим и плохо организованным пространством особенностью формирования славянской ментальности является многоэтничность и «вечно женское» происхождение её души.

Известны два подхода к описанию языковой картины мира. Первое направление связано с реконструкцией и описанием присущего языку взгляда на мир (представление о непредсказуемости мира, идея вероятности, неопределенность результата и др.).

Для второго направления характерно исследование отдельных базовых для данной культуры концептов: *простор, воля, судьба, душа* [2; 4; 5; 6]. А.Д. Шмелев полагает, что языковая картина мира формируется системой базовых концептов и связывающих их инвариантных идей [2. С. 11].

Ключевыми концептами русской языковой картины мира, вобравшей в себя своеобразие нравственно-духовного кодекса народа, являются *соборность, милосердие, совесть, душа* и др.

Соборность – уникальный базовый русский концепт, восходящий корнями к православию, которое в течение многих столетий являлось (и является) определяющим фактором русской жизни, русской культуры и нравственности. Православие создало широкую базу для объединения русского общества, его гуманизации на основе духовных принципов.

Православный ореол концепта *соборность* подтверждает внутренняя форма слова (В. фон Гумбольдт, А. Потенция и др.), которая выражает национальную специфику отражаемой им реалии культуры. Живая внутренняя форма – это центр образа, один из его признаков, преобладающих над всеми остальными. Признаки (признак), положенные в основу номинации, закрепляются в коллективной коммуникативной практике как наиболее подходящие для данного языкового коллектива способы обозначения действительности. Кроме того, в единой системе наименований создаются своеобразные силовые линии, привычные способы выделения признака, образующие смысловой каркас познаваемого через язык мира [7. С. 5].

Концепт *соборность* в вербальном варианте восходит к слову «собор», которое заимствовано из старославянского, являясь словообразовательной калькой с греческого. Др.-русс. «сѣбѣр» (сборъ в Лаврентьевской летописи), ст.-слав. «сѣборъ» – первоначально «собрание» (духовенства) [8. С. 435]. Слово «собор» имеет несколько значений: церковь; собрание, церковный суд; объединение людей в духовном смысле на основе любви к Богу.

«Соборность» трактуется как совокупность религиозно-философских взглядов, идей, воспринятых русской религиозной философией в конце XIX – начале XX вв. и направленных на единение людей на основе православия и традиционной народной нравственности [9. С. 593].

Сходную дефиницию дает Толковый словарь русского языка конца XX века: «...свободное единство множества людей, объединенных любовью к Богу и друг к другу» [10. С. 593]. В ряде других словарей словарные статьи, посвященные «соборности», отсутствуют (Вл. Даль, С.И. Ожегов).

Соборность связана со своеобразием этнических процессов. Л.Н. Гумилев, говоря о Евразии, имеет в виду не только континент, но и суперэтнос с тем же названием. Поэтому при разнообразии географических условий для народов Евразии объединение оказывалось выгоднее разъединения, условия жизни

этноса, как полагает Гумилев, воплотились для русских в соборности (этническая комплиментарность распространялась не только на «своих», но и на «чужих» соседей, объединившихся в едином государстве).

Суровый климат, экстенсивный способ земледелия требовали весомых затрат труда и огромных усилий большого количества людей. Община становилась ответом на вызов природы.

Общинные традиции во многом определили основы национального характера русского человека. Община, являясь «основным типом социальности», создала традиции и формы самоуправления – сельские сходы, где все проблемы решались «миром». Духовно-нравственный строй жизни общины характеризовался взаимопомощью. Люди в общине помогали друг другу, работали не за страх, а за совесть (*Доброе братство милее богатства*). Община порождала «общность сознания», готовность откликнуться на чужую боль, чувство сострадания.

Соборное начало во многом определяет особый подтекст великих произведений русской словесности различных исторических эпох и различных литературных направлений: «Слово о полку Игореве», «Капитанская дочка», «Война и мир», «Братья Карамазовы» и др.

Дух соборности отмечали писатели и поэты, описывавшие картину народных бедствий: Л.Н. Толстой: *Всем миром навалиться хотят* («Война и мир»), К. Симонов: *Как будто за каждой российской околицей, / Крестом своих рук ограждая живых, / Всем миром сойдясь, наши прадеды молятся / За в бога не верящих внуков своих* («Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...»).

Идею соборности несет храмовая архитектура. Начиная с XIV века предметом особого внимания на Руси становится символ Троицы (Троицкий собор, иконы Троицы). Сергей Радонежский строит храм, «видя в нем призыв к единству Земли Русской». Символизируя «единство в любви», Троица выступает идеалом для Руси, стремящейся путем «собираения земель» достигнуть духовного единства и братской любви.

В рублевской «Троице» *вражде и ненависти* противопоставляется «взаимная любовь, струящая в вечном согласии, в вечной безмолвной беседе». И Троицкий собор, и рублевская икона выражают одну и ту же идею – «единство в любви». Расколотому миру они противопоставляют органическое «единство во множестве». Соборные начала становятся важнейшими ориентирами русского народа.

Дух соборности понимается как черта русской национальной личности широко. Это артельность, чувство локтя, соединение личного и общего в преодолении трудностей, взаимная помощь. Семантические доли концепта *соборность* «протягивают» прочные нити к понятиям *артель, совет, мир*.

Идея соборности ощутима в понятии *совет*. Слово «совет» принадлежит к исконно славянской лексике и отражает явление культуры. Корень **вѣт** выражает основную идею собрания, обсуждения (этот же корень в словах «завет», «вещать», «вече»). Со-взаимность, вече, мирской сход, артельный круг, дума – формы, в которых протекает коллективный совет. Именно в России

родилась такая форма государственной власти, как Советы, и в этом значении слово «совет» непереводаемо на другие языки. Тем самым очевидно, что с концептом *соборность* связан и русский мир, понимаемый как община (мир).

В концепте *мир* ощутим дух соборности. В этом смысле знаменательны толстовские строки: *Миром, все вместе, без различия сословий, без вражды, а соединенные братской любовью, будем молиться*. Концепт *мир* отсвечивает разными семантическими красками. Это пространство, где живут «свои», без вражды, в любви, согласии, объединенность (в мольбе, вере) ради сохранения жизни. Представление о мире как общине лежит в основе традиционной поведенческой ситуации, которая, продолжая свое бытие в этнической памяти, позволяет постигнуть современную психологию русского народа и всю глобальность происходящих перемен.

В русском языке слово «мир» представлено двумя омонимическими формами: 1) с *i* десятеричным (древнерусское «*міръ*») – вселенная, система мироздания; и 2) с *o* восьмеричным (древнерусское «*миръ*») – согласие в обществе, спокойствие, отсутствие войны, мирная жизнь. Эти два значения изначально были связаны. Так, в древнегреческом языке «мир» называется словом «космос», что означает «порядок», «устроение», «обустроенное», космос противопоставляется «хаосу», беспорядку [11. С. 106]. Различие значений «*міръ*» и «*миръ*» возникают довольно поздно. На протяжении всего древнерусского периода оба значения постоянно смешиваются. Кроме того, в древнерусском языке *миръ* – понятие, обозначающее обжитое пространство – «наш мир», где живут «свои», в отличие от другого пространства, где живут «чужие». Употреблялось слово «мир» и в значении «земля», окружающая нас природа. Здесь уже намечено осмысление мира как жизни, «жизнь в миру» в противоположность отшельничеству – уходу от мира.

Мир – «весь мир, народ, спокойствие, согласие» [8. С. 626]; мир, спокойствие, вселенная, свет [12. С. 574]; отсутствие вражды, ссоры, войны [13. С. 534]; Вселенная, наша земля, земной шар, свет, все люди, весь свет, род человеческий; община, общество крестьян, сходка [14. С. 388]; светская жизнь в противоположность монашеской, монастырской, церковной, сельская община с ее членами [15. С. 350].

Современный концепт *мир* соединяет в себе ряд представлений: совокупность всех форм материи в земном и космическом пространстве, Вселенная и согласие, отсутствие вражды, ссоры, войны; светская, гражданская жизнь в отличие от церковной.

И *артель*, и *совет*, и *мир* выражают дух единения, сообщества, соборности. Энергия соединения, коллективизма пронизывает все основные аспекты русской жизни. Поэтому в ней так трудно приживается регламентация. Граница, дистанция между людьми часто размыта. Сложно смешиваются в современной российской жизни официальный и неофициальный стили. Однако непроизвольная доброта и сострадание людей друг другу по-прежнему укрепляются скрытой связью с *соборностью* как одной из констант русского мира.

Слово «милосердие» заимствовано из старославянского языка. Ст.-сл. «милосердие» образовано с помощью суффикса **иј** от именного прилагательного «милосръдъ» («жалостливый») и является словообразовательной калькой латинского *miser cordia* («сожаление, сострадание, жалость»), которое является сложением *miser* – «достойный сожаления, милости» и *cor*, род. пад. ед. числа *cordis* – «сердце» [16. С. 266].

По данным этимологических словарей [17. С. 187] русская основа **мил** восходит к единому индоевропейскому корню *mei-* (с которым, по мнению Раска, можно также сблизить греческое *jilos*) [8. С. 622]: санскритское *mayas* – «отдых, удовольствие», латинское *munus* – «дар, одолжение, милость» и *mitis* – «кроткий, мягкий», древнеиранское *min* – «кроткий, нежный», персидское *mitir* – «солнце, любовь», новогреческое *meicios* – «кроткий, мягкий, нежный», древнегреческое *meilion* – «приятный дар» и пр. Однако наиболее явные соответствия прослеживаются в балто-славянских языках [13. С. 532]. Литовские *mylas* «милый», *myleti* «любить», *meile* «любить», латышские *mils* «милый», *mila* «любовь», *milet* «любить», украинские милый, милість, милувати, болгарские мил, милость, польское *mily* и пр.

Ключевые оценочные поля в русском языке в свою очередь дифференцируются на составляющие их единицы. *Милосердие* представлено лексемами «милость» и «милосердный». *Милосердный* рассматривается как «божественная сущность»: *Да сохранит Вас милосердный Бог / От всяких дрязг, волнений и тревог. / И от бессонницы ночной* (Ф. Тютчев).

«Дар», «пожертвование», «подавание» оценивается как эмоциональная реакция индивида на несчастных, падших людей.

У ворот монастырских была другая картина: несколько нищих и увечных ожидали милости богомолков (М. Лермонтов).

Сострадание – как нравственная категория: подлинное сопереживание, печаль при виде бедствия, гибели, вреда человека, этого не заслуживающего, истинная справедливость.

Жалость, любовь, доброта характеризуют человека, погруженного в сферу чувств, отношений с другими людьми. Жалость, с одной стороны, – высокая ценность, основа альтруизма, отзывчивость: *сердце не камень*, с другой, – презренный вид малодушия (*жалость к самому себе*) или уничижение (*не жалеть... не унижать его жалостью...*) и обман (*ложь*) из жалости (*он поет ложь из жалости*).

Любовь в то же время оценивается как «божественное» начало, сочувствие, готовность разделить одиночество (*Люби ближнего твоего как самого себя*).

Доброта – благодеяние (*делать благо-добро*), милосердие – это активная доброта, помощь, милостыня.

На сегодняшний день в русском языке широко употребительна лексема «благодетельность» и производное прилагательное «благодетельный»: *...восстанавливается очищенное от всех наслоений первоначальное значение, заключённое в словах «благо» и «творить»: творю*

благо, делаю хорошее, полезное дело. И именно в таком первородном гражданском гуманном звучании употребляем мы и эпитет благотворительный: благотворительный вечер, концерт, лотерея (Г. Капралов. Правда, 1987, 14 сентября).

Или: *В Московском академическом художественном театре имени Чехова состоялась встреча учредителей **благотворительной** акции милосердия...*

В сознании носителей русского языка реальия *милосердие* представляется разветвлённой семантикой (см. схему).



Каждый язык образует свою «семантическую вселенную» (А. Вежбицкая), «вселенную смыслов» (В. Налимов), смысловую сферу культуры. Ментально культура представлена картиной мира, выраженной системой базовых концептов, дающих ключ к пониманию национального характера.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
2. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002. 224 с.
3. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. М.: Танаис ДИ–ДИК, 1994. 541 с.
4. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
5. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 289 с.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки славянской культуры», 1997. 825 с.

7. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность. Проблемы коммуникативной деятельности: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2001. С. 3–16.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 2. СПб., 1996. 671 с.
9. Большой толковый словарь русского языка / Под общей редакцией С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.
10. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Скляревской. СПб.: Российская академия наук, Институт лингвистических исследований, 1998. 894 с.
11. Степанов Ю.С. Слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. М.: Academia, 1997. 317 с.
12. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М.: Гос. изд-во иностр-х и нац-х словарей, 1958. 1284 с.
13. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 1. М.: Рус. язык, 1999. 624 с.
14. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. М., 2000. 575 с.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.
16. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1971. 542 с.
17. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка в 3 т. Т. 1. М.: Типография Г. Лиснера и Д. Совко, 1910. 726 с.

RUSSIAN LINGUISTIC WORLD PICTURE AS MENTAL REPRESENTATION OF RUSSIAN CULTURE

***Abstract.** The article is devoted to the phenomenon of the linguistic world picture as a special semantic space that includes language-specific configurations of ideas. It is emphasized that the world picture reflects the specifics of human existence in language, which occurs in two related dimensions: spiritual and mental. The article defines two approaches to describing the linguistic world picture: reconstruction and description of the linguistic world picture, research of key concepts for Russian culture, which are the reference points of the mentality. (V. Kolesov). The article analyzes such concepts as conciliarity, charity, and conscience, which have the dominant status of the spirituality of the Russian people.*

***Keywords:** world picture, spirituality, mentality, concept, universe of meanings.*

Makshantseva N.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Е.В. Маринова, доктор филол. наук, доцент (Нижний Новгород)

ЛЕКСИКА ИТ-СФЕРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика использования лексики ИТ-сферы в текстах современных русских писателей. Выявляются основные художественные функции анализируемых слов (функция обозначения реалий современной жизни, в том числе как объектов авторской рефлексии; метаязыковая функция; образная, игровая функции и др.). Отмечается преобразование исходной семантики слов компьютерно-интернетовской сферы в процессе создания словесных образов других предметных областей. На примере антропоцентрических метафор (родиться флешкой, ассемблер души, прокачать сознание, взламывать мировоззрение и под.) определяется роль лексики ИТ-сферы в концептуализации современных представлений о человеке XXI века. Реализация метафорической модели «Компьютер → Человек» позволяет авторам обозначить характерные для информационного общества негативные явления и последствия: манипуляция сознанием, отсутствие критического мышления по отношению к информации, социальный инфантилизм.

Ключевые слова: лексика ИТ-сферы, художественный текст, семантика и функция, антропоцентрическая метафора, концептуализация.

В настоящее время заметно расширение границ функционирования лексики ИТ-сферы, в том числе слов, исконной средой которых является интернет-пространство. Сетевые сленгизмы (*баг, лайк, бот, игнор, шэрить*), как и ИТ-термины (*аккаунт, облако*), проникают в повседневную речь, причём нередко в преобразованном виде; их активно эксплуатирует реклама (см., напр.: «*Шэрь. Стримь. Сторь*» – реклама МТС); некоторые из них становятся модными медиасловами (*фейк, троллинг, хайп*), используются в качестве источника метафор и других образных средств в художественной речи, т.е. осваиваются в самых разных сферах языка, видоизменяя исходную семантику.

Каким образом происходит освоение лексики – и шире – языка ИТ-сферы за её пределами и в чём специфика этого процесса? На материале художественных текстов современных авторов (всего около 60 произведений разных литературных направлений и жанров) рассмотрим особенности использования лексики компьютерно-интернетовской сферы в не исконной для неё среде.

Анализ функционирования более 3000 слов исследуемого лексического пласта (как общей сетевой лексики, так и ИТ-терминов) позволяет определить основные их **функции** в художественном дискурсе:

- а) функция обозначения реалий современной жизни (слово в роли техницизма, бытовизма);
- б) функция номинирования объектов авторской рефлексии;
- в) метаязыковая функция;

г) функция создания словесных образов других предметных областей.

Покажем проявление названных функций на примерах употреблений слова «Сеть»:

а) *Моё появление в **сети** после практики в деревне вызвало дружные лайки и приветствия* (Т. Шахматова «Удар отточенным пером», 2017);

б) ***Сеть** – как усилитель. Увеличительное стекло. ... идеи растворения и обезличивания реализуются в Сети очень легко. Но ведь так же усиливается и все прочее, будь то культ личности или разные психические заболевания* (М. Шелли «Паутина», 2002);

в) *И аспирант вовсе не случайно написал **Сеть** с большой буквы. Интернет постепенно становится чем-то культовым. Особенно для молодого поколения. Назвать его просто **сетью**, как ничего не значащее переплетение кабелей в банке или учреждении, означало бы отнять у Интернета мистическое очарование чего-то, что объединяет вне зависимости от любых разделений* (Я. Вишневецкий «Одиночество в Сети», 2010);

г) *... они (комары. – Е.М.) вишибаются в нас с размаху, как будто являются собой самую отдельную, самую злую, самую бессмысленную **соцсеть*** (З. Прилепин «Имя рек», 2020).

Можно заметить, что в случае первых двух функций слова используются в своих **прямых** языковых значениях (денотативном – в а, сигнификативном – в б). **Переносные**, авторские значения реализуются в функции г. Что касается метаязыковой функции (в), здесь следует говорить об **автонимном** употреблении слова, поскольку «имеет место референция имени к самому себе» [1. С. 325].

Наряду с названными функциями, лексика IT-сферы может выполнять некоторые другие: служить базой для писательского словотворчества (см., напр., окказионализмы разных авторов, образованные от транслитерированного названия поисковой системы Google: *гуглообразный, гуглоподобный, гугловоды* и др.); использоваться в игровой функции – к примеру, в амфиболии: *... из-за ошибки получилась не то чтобы полезная **сеть**, как оросительная или там рыболовная. А какая-то другая получилась, неверная. Паучиная, что ли* (М. Шелли «Паутина», 2002).

Однако наибольший интерес с точки зрения освоения семантического потенциала лексики IT-сферы представляет образная функция – функция создания словесных образов других предметных областей. В этом случае происходит семантическое преобразование исходной семантики слова, и чем дальше предметная область референта, с которым оно соотносится уже в качестве тропа, тем резче осознаётся сдвиг в его значении. Так, в одной из своих книг Виктор Ерофеев сравнивает с Интернетом кафедральный собор в Толедо – по объёму информации, заключённой в этом артефакте. См.: *... собор обрушивает на туриста такое количество культурной информации, что выглядит **Интернетом** в камне* («Русский апокалипсис», 2006). Авторское выражение *Интернет в камне*, нарушающее синтагматические связи слов, и референция, несвойственная слову «Интернет», приводят к сдвигу в его

семантике: актуализируется второстепенная сема ('источник большого массива информации'), важная, однако, для большинства пользователей этой системы, и «гасятся» основные семы этого слова, имеющие терминологический характер.

Чаще всего исследуемая нами лексика используется в качестве источника тропов для такой предметной области, как «**Человек**». Объектами антропоцентрических номинаций (мы опираемся на понятие антропоцентрической метафоры, которое обосновывается в [2. С. 108–109]) становятся: внешний вид человека, включая анатомические особенности; духовная и эмоциональная сфера; процесс жизни с момента рождения и, наконец, сам человек как феномен земной цивилизации и «продукт» цивилизации современной. Напр.:

Мозг: *Мозг человека – лучший компьютер* (М. Шелли «Паутина»); ... так уж был устроен проклятый человеческий мозг. Этот перелатанный **биокомпьютер**... невозможно было переделать (В. Пелевин «Любовь к трём цукербринам», 2014) и др.

Кровь: *Кровь содержит только шифры и коды... Грубая аналогия – это удаленный сетевой доступ. Дегустируя чужую красную жидкость, мы получаем все логины и пароли* (В. Пелевин «Бэтман Аполло»).

Руки: *У городских гаджеты вместо рук* (А. Синяев «Взломанный [Блог Экста]», 2018).

Душа, дух: *Ассемблер чужой души при близком рассмотрении редко выглядит привлекательно* (В. Пелевин «Любовь...»); *Моя духовная сфера – это информационное облако с постоянно обновляющимся контентом* (В. Пелевин «Непобедимое солнце», 2020).

Сознание: *Но на главный диск у себя в голове, который не поменять до смерти, человек доверчиво ставит что попало* (В. Пелевин «iPhuck 10», 2017); *Неужели это та самая свобода, к которой я бежал, с пулеметной частотой захлопывая за собой двери? Или это «темная сторона» моего Робина* (сетевое имя рассказчика. – Е.М.), *который взламывал и декодировал мировоззрение других людей..?* (М. Шелли «Паутина»); *Вероломство* (о предательстве. – Е.М.) – это когда тебя по-настоящему **взломали**, как ломают хакеры защищённый аккаунт (Т. Шахматова «Унесённые блогосферой», 2017) – ср. название пьесы А. Синяева «Взломанный [Блог Экста]», где **взломанный** – слово компьютерной сферы и в то же время метафора изменённого мировоззрения главного героя.

Эмоциональное состояние: *Я завис между словом и делом, как зависит между командами старая Винда* (Т. Шахматова «Удар отточенным пером»); *У двух разных пользователей адреса одинаковые. Бред полный. И машина сообщает: конфликт адресов. У меня в мозгах сейчас именно такой конфликт* (А. Матвеев, К. Ткаченко «Любовь для начинающих пользователей», 2002).

Улыбка, смех: *Вверху смайл...* (о человеке) (В. Пелевин «Шлем ужаса. Креатифф о Тесе и Минотавре», 2005); *За столом раздался электронный смех; ... электронно засмеялся Кедаев* (В. Пелевин «Бэтман Аполло»).

Внешний облик: *На той презентации Джобс был высушен онкологией, выглядел **оцифрованным*** (А. Иванов «Комьюнити»); *Что она (татуировка. – Е.М.) обозначает, поинтересовался Илья? Это кью-ар код, объяснила Нина. Мне вместо крестика... <...> Встречался бы с какой-нибудь девушкой – поджарой, стрижка каре, загар, а там, где люди крестик вешают, **кью-ар код*** (Д. Глуховский «Текст», 2017).

Таким предстаёт обобщённый портрет Человека, если собрать воедино отдельные штрихи. Вместо рук – гаджеты, вместо крестика – кью-ар-код, улыбка на лице интерпретируется как графический значок электронной речи, под кожей – компьютерный интерфейс. Человеку приписываются черты технических устройств (напр., мозг – компьютер, девайс, диск). Если человек – устройство, значит, устройство можно взломать, «хакнуть». Как пишет автор «Критической теории интернета» Г. Ловинк, «нас всех перезапустили» [З. С. 24]. Грубое вмешательство в сознание личности, манипулированием им, видимость свободы и воли человека – эти всегда интересовавшие писателей и учёных идеи в эпоху Интернета реализуются с помощью метафоры кода, программирования, «цифры». Отсюда такие образы, как *ассемблер души, логины и пароли крови, декодирование мировоззрения, цифровой* (герой одноимённого романа М. и С. Дяченко), *баги человеческой природы* и под.

В творчестве некоторых писателей, напр. В. Пелевина, идея программируемого сознания, в которое, как на флешку или диск, можно закидывать любой требующийся «системе» контент, последовательно воплощается во множестве сходных словесных образов на базе глаголов *закачать, прокачать* и т.д. Напр.: *Каждый день через тебя **прокачивают** контекстную рекламу* (В. Пелевин «Любовь...»); *Философские тренажёры не воспитывают ум. Они его искривляют. Когда голову развивают подобным образом, в неё **закачивают** софт, который немедленно начинает участвовать в каждой вашей «встрече с бытием». И, закачав это софт, назад вы его уже не **откачаете*** (В. Пелевин «iPhuck 10»); *... весь мейнстримный софт – ... инструмент власти истеблишмента, **закачанный** вам под кожу. То есть даже не закачанный, нет. Доверчиво установленный вами* (там же) и под. Вариация этой темы – уподобление человека игровому персонажу видеоигры: *Может, мы и сами – такая же **компьютерная симуляция**, которая есть только до тех пор, пока какой-то компьютерный хулиган держит нас в кадре...* (В. Пелевин «Любовь...») и т.д.

Погружение в виртуальный мир, зависимость как от него, так и от модных гаджетов, неспособность ценить «реал» – эти качества героя-пользователя (героя-юзера) получают в литературных произведениях отчётливо негативную оценку, реализуемую в резких, неожиданных метафорах: *Человек – это его **айфон*** (А. Иванов «Комьюнити»); *После миллениума нет человека, есть сумма **ресурсов и технологий*** (там же); *Мы сами и есть **инстаграм и фейсбук**, ... куда путешествуют высшие и непостижимые для нас сущности* (В. Пелевин «Любовь...»); *Мы все работаем у бога **штативами для селфи**...* (В. Пелевин «Непобедимое солнце»); *У меня дома две **приставки**, подумал он*

(о родителях. – Е.М.) с ужасом. К телевизору и ноутбуку (М. и С. Дяченко «Цифровой»).

По сути, эта идея («человек есть машина») изначально постулировалась теоретиками кибернетической науки. Так, её основоположник Норберт Винер в трактате «Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине» (1948 г.) исходит из того, что люди, как и всякие живые существа, являются машинами, обрабатывающими информацию. Цитируя Винера и комментируя это положение, Я. Левин пишет: «Все мы – компьютеры, чрезвычайно сложные, но всё же компьютеры» [4. С. 69].

Таким образом, антропоцентрические метафоры, создаваемые на базе лексики IT-сферы, играют **концептуальную** роль в художественном мире автора, передавая его отношение к основному предмету изображения в литературе – человеку. Реализация метафорической модели «Компьютер → Человек» позволяет обозначить характерные для информационного общества негативные явления и последствия: манипуляция сознанием, отсутствие критического мышления по отношению к информации, социальный инфантилизм.

Библиографический список

1. Кронгауз М.А. Семантика. М.: Академия, 2005. 352 с.
2. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 2004. 166 с.
3. Ловинк Г. Критическая теория интернета. М.: Ад Маргинем, 2019. 304 с.
4. Левин Я. Интернет как оружие. Что скрывают Google, Тог и ЦРУ. М.: Индивидуум, 2019. 360 с.

THE LEXIS OF IT-SPHERE IN A FICTIONAL TEXT: SEMANTIC PECULIARITIES AND PRINCIPAL FUNCTIONS

***Abstract.** The article deals with specific features of using the lexis of IT-sphere in texts of modern Russian writers. The study reveals the main linguistic functions of the analyzed words (the function of naming realities of modern life, including their identification as objects of author's reflection; metalinguistic function; figurative, play functions etc.). The authors note transformation of the original semantics of words belonging to computer- and Internet-sphere in the process of creating verbal images of other objective spheres. On the example of anthropocentric metaphors (родиться флешкой, ассемблер души, прокачать сознание, взламывать мировоззрение etc.) the study defines the role of IT-lexis in the conceptualization of modern idea of the XXI-century man. Realization of the metaphoric model "Computer – Man" allows the authors to identify negative phenomena and consequences typical of information society: manipulation of consciousness, lack of critical thinking in relation to information, social infantilism.*

Keywords: lexis of IT-sphere, fictional text, semantics and function, anthropocentric metaphor, conceptualization.

Marinova E.V., Doctor of Philology, Docent, Professor of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Е.М. Маркова, доктор филол. наук, профессор (Москва)

ЭТАПЫ КОГНИТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье речь идёт об уровневой организации смыслового объема слова и значении такого понимания лексической семантики для преподавания РКИ. Автором рассматривается три уровня смысловой структуры слова: денотативный, структурно-системный и концептуальный, соответствующие логике его когнитивного освоения. Учет этих уровней помогает лингводидактической организации лексики при преподавании русского языка в иноязычной аудитории. Особое значение это имеет в инославянской аудитории ввиду многочисленных семантических совпадений и расхождений на всех смысловых уровнях. Знание определённого слоя семантики слова характеризует и степень владения РКИ в целом.

Ключевые слова: лексическая семантика, смысловый объем слова, методика РКИ, славянские языки.

Изучение лексики в курсе РКИ предполагает опору на комплексно-концентрический, системно-структурный, лингвокогнитивный принципы. При **комплексно-концентрическом принципе** обучения РКИ одни и те же грамматические и лексические явления изучаются на протяжении нескольких этапов, всё более семантически усложняясь, содержательно углубляясь от периферии к центру. **Системно-структурный принцип** требует рассмотрения лексических единиц с учетом всех их языковых связей, в системе языка. При **лингвокогнитивном подходе** объектом изучения семантики слова становится не семантическая структура как совокупность лексико-семантических вариантов, но **смысловый объем** слова как совокупность смыслов, формирующее концептуальное содержание слова. Специфика изучения лексики в близкородственных языках заключается в пересечении смыслов, в наличии большого количества так называемых «псевдоэквивалентов», формально одинаковых лексем, но имеющих различия в отдельных значениях, в синтагматике, парадигматике, символике.

Изучение содержания лексической единицы в когнитивном аспекте предполагает выделение нескольких уровней ее смысловой структуры и

поэтапное её изучение и освоение. Эти уровни связаны и с уровнями владения РКИ. Первый, **денотативный**, уровень семантики лексем (изучаемый на элементарном уровне владения РКИ) связан с их соотношением с реальными объектами действительности. На этом уровне в близкородственных языках наблюдается много сходств, в особенности среди праславянской по происхождению лексики, однако много и семантических различий у «общих» лексем (случаев межъязыковой омонимии), но различий очевидных, которые легко запоминаются: родо-видовых (рус. *ягода* ‘любая ягода’ и чеш. *jahoda* ‘клубника’, рус. *гриб* ‘любой гриб’ и чеш. *hřib* ‘белый гриб’), метафорических (рус. *крупа* и чеш. *kroupy* ‘снег’), метонимических (рус. *сукно* ‘грубая ткань’ и чеш. *sukně* ‘юбка’, рус. *стреха* ‘свисающий край крыши’ и чеш. *střecha* ‘крыша’), энантиосемичных (рус. *черствый* ‘несвежий, сухой’ и чеш. *čerstvý* ‘свежий’, рус. *ужасный* ‘безобразный’ и чеш. *úžasný* ‘прекрасный’ и т. п.). Встречаются часто и примеры межъязыковой паронимии (звукового подобия), напр.: рус. *лечение* ‘действие по глаголу *лечить*’ – чеш. *líčení* ‘макияж’, рус. *вспахать* ‘разрыхлить почву, подготовить для посева’ – чеш. *spáchat* ‘совершить что-л.’, рус. *пух* ‘мягкий и нежный волосок под перьями птиц’ – чеш. *puh* ‘вонь’, *распаковать* ‘освободить от упаковки, развязать’ – *rozpakovat* ‘ввести в смущение’, *мылиться* ‘наносить мыльную пену на кожу’ – *mýlit’ sa* ‘ошибаться’ и т. п. В каждом отдельном билингвальном описании лексики русского языка состав и характер межъязыковых омонимов и паронимов будет различным, что требует хорошего знания лексики родного языка учащихся от преподавателя.

На денотативном уровне изучения семантики слова в инославянской аудитории целесообразно апеллировать к его внутренней форме – признаку, положенному в основу номинации, что не только помогает осмыслить когнитивную основу номинации, но и способствует запоминанию лексической единицы в силу устойчивости, прочности мнемической связи между словом и вызвавшим его к жизни мотивом [1]. Например, слово *кошелёк* легко запоминается в чешской или словацкой аудитории, т. к. в этих языках известно слово *koš* – ‘корзина’, его производное чеш. *košile* ‘рубашка’. Внутренняя форма слова имеет большую ценность и для обучения лексике иностранного языка. Образ возникает и в процессе восприятия (декодирования), и в процессе производства (кодирования). В этом смысле внутренняя форма слова, основу которой составляет определённый образ, имеет большое лингводидактическое значение. При этом специфичным в инославянской аудитории является то, что немотивированная с точки зрения носителей русского языка внутренняя форма слова оказывается мотивированной с точки зрения иной славянской лингвокультуры, где сохраняются до настоящего времени праславянские лексемы, утраченные русским языком.

Системно-структурный принцип является главным на следующем уровне изучения лексической семантики, который можно обозначить как **системный**. Он предполагает выявление системных (парадигматических и синтагматических) возможностей лексемы. Этот уровень смысловой структуры

слова начинает осваиваться на начальном этапе и особенно активно изучается на продвинутом этапе (уровни владения РКИ А2–В1). Парадигматику слов составляет его включённость в синонимические ряды и антонимические пары, тематические и лексико-семантические группы, деривационные гнёзда, гипогиперонимические отношения.

Синтагматика слова обеспечивается его возможностью сочетаться с другими лексическими единицами данной языковой системы. Синтагматические связи общих для двух славянских языков слов нередко демонстрируют не только сходства, но и многочисленные различия, определяемые несовпадением их лексической валентности (сочетаемостными возможностями). Работа над синтагматикой помогает во многом «очерчиванию» семантического поля изоморфных лексем с разной семантикой в двух родственных (родном и изучаемом) языках и, кроме того, имеет очень большое лингводидактическое значение. Слова хранятся в нашей памяти не изолированно, а соединяясь между собой при помощи ассоциаций. Ассоциативное соединение лексем обуславливает их синтагматические возможности. Работа над синтагматикой слова позволяет не только быстро и эффективно закрепить различия в их семантике, но и вывести его в речь, включить в речевой поток. Так, в русском и чешском языках есть аналогичное по звучанию прилагательное *пошлый* – *pošlý*. Однако в русском языке возможны сочетания: *пошлая среда, пошлый человек, пошлый анекдот*, т. к. рус. *пошлый* ‘низкий, безвкусный, грубый’ и т. п. В чешском языке – другие синтагматические комплексы: *pošlý kůň, pošlá svině*, т. к. чеш. *pošlý* ‘дохлый, издохший, околевший’. Русский дериват того же корня *прошлый* образует сочетания: *прошлый год, в прошлый раз, прошлый урок, дело прошлое*. Чеш. *prošlý* ‘опытный, много испытавший’ реализуется, например, в выражении *člověk, prošlý světem* ‘человек, прошедший по миру’.

Существительные могут создавать синтагматические комплексы с прилагательными, причастиями, глаголами, другими существительными. Например, общеславянское *вода* имеет такие свободные и связанные сочетания в русском языке, как *холодная, ледяная, тёплая, горячая вода; минеральная, питьевая, газированная, фильтрованная, кипячёная вода; морская, речная, талая вода; живая и мёртвая вода* (известные в фольклоре); *святая вода* (в церковных обрядах); *большая вода* (о наводнении). С глаголами возможны сочетания: *лить, вылить воду / налить воды, добавить воды, пить воду / выпить воды, включить / выключить / отключить воду, зарядить воду* (‘придать ей при помощи специального ритуала полезные свойства’). С целью систематизации синтагматических связей лексем в процессе обучения полезно создавать ее ассоциативное «облако».

Наконец, третий, высший, уровень семантики – **концептуальный** – нацелен на выявление и усвоение разного рода коннотативных наращений, символических значений, что напрямую связано с культурой народа–носителя данного языка [2]. Этот уровень вербализуется в переносных значениях данной единицы, во фразеологии, в поговорках. При вторичном использовании

языкового знака в качестве номинанта он нередко наделяется культурологической информацией, объективирующей особенности восприятия окружающего мира тем или иным этносом. В результате вторичные номинации становятся выразителями эталонов, стереотипов и символов определённой этнокультуры. Сложность межславянского диалога культур во многом заключается в том, что общая в формальном отношении лексика славянских языков характеризуется неравномерностью её метафорического развития. При сравнении в языках обнаруживаются как общие, так и дифференциальные смыслы.

Если рассматривать этот уровень, напр., лексемы *вода*, то обнаруживается, что с глубокой древности вода в разных культурах воспринимается как река времени. С дихотомией *мутная, грязная вода* и *чистая, прозрачная вода* связаны и аксиологические представления не только носителей русского, но и других славянских языков: чистая вода выступает символом честности, правды, напротив, мутная, грязная – символически выражает ложь, обман [3].

Во фразеологии разных языков подчёркивается сила воды, её способность воздействовать на другие, твёрдые стихии, её энергия: рус. *вода и камень точит* и чеш. *tichá voda břehu mele* букв. ‘тихая вода берега мелет’. Бессмысленность действий одинаково передаётся с помощью фразеологической кальки, основанной на «водном» образе: рус. *носить воду решетом* и чеш. *nabírat vodu řešetem / nabírat vodu do síta*. Вода выступает в разных культурах и символом однообразия, бессмысленных, пустых разговоров и действий: *воду в ступе толочь* ‘говорить одно и то же’, *лечь/гнать воду* ‘нести бессмысленные речи’ и чеш. *mít řečí jako vodu* букв. ‘иметь речей как воды’. Чешский фразеологический омоним *honit vodu* имеет совсем другое значение – ‘пижонить, модничать, форсировать’.

Вода осмысливается и как враждебная человеку стихия. Вода может бесследно поглотить любые предметы, включая и самого человека: *как в воду канул* ‘бесследно исчез, скрылся из виду’, чеш. *jako by se byl do vody propadl*. Однако только в чешском языке известно выражение *poslat k vodě*, букв. ‘послать к воде’, т. е. ‘бросить кого-л., порвать с кем-л.’ (по-русски *отпустить на все четыре стороны, послать к черту*).

Вода – это и символ безнаказанности, безответственности в силу её текучести: рус. *как с гуся вода*, чеш. *sjede to po něm jako voda po huse*. Вода является знаком неопределённости, неуверенности: *вилами на воде писано*, т. е. ‘неопределённо, неточно’, а в чешском языке – ненадежности: *spát jako na vodě* (‘плохо спать’, букв. ‘спать как на воде’).

Если для чешской лингвокультуры специфическим является образное восприятие воды как беды, катастрофы, то в русской народной культуре вода, являясь одной из главных составляющих различных обрядов, связанных с предсказанием и ворожкой [4. С. 282], олицетворяет способность увидеть, предугадать события: *как в воду глядел*.

Много национально специфических метафорических переосмыслений у цветообозначений [5]. Так, если в чешском языке сочетание *bilá smrt* обозначает 'смерть от холода', то в русском так говорят о смертоносном вреде соли или сахара. Сочетание *белое мясо* употребляется в русском языке для наименования сухого мяса курицы, чеш. *bílé maso* используется в переносном значении 'проститутки'. Не известны в чешской и словацкой аудитории выражения *белая кость* 'благородное происхождение', *белый шар* 'голос «за» при голосовании', *белый билет* 'подтверждение негодности к службе', *белая горячка* 'болезнь, возникающая на почве алкоголизма', *дела как сажа бела*, т. е. 'плохо', *сказка про белого бычка* 'фантазии, вранье', *довести/дovодитъ до белого каления* 'вывести кого-л. из себя, довести до нервного срыва', *белыми нитками шито* 'очевидное вранье', *белые стихи* 'нерифмованные стихи'. В чешском языке специфические ассоциации с белым цветом выражены во фраземах: *bilá sobota* 'Страстная суббота' (день накануне Пасхи, когда следует оставить все дела), *bílé Velikonose* 'снежная Пасха', *bílý dovoz* 'легальный ввоз'.

Представление о семантическом объёме того или иного слова на концептуальном уровне, т. е. с учётом его метафорических переосмыслений и символических употреблений, позволяет говорить о высоком уровне владения иностранным языком, при котором изучающий его становится «своим» среди «чужих». Стремление к знанию прагматической надстройки слова необходимо каждому, кто нацелен на диалог культур, на эффективную межкультурную коммуникацию.

Таким образом, представление о «трёхслойном» характере смысловой структуры слова чрезвычайно важно для преподавания РКИ. Оно вооружает преподавателя стратегией изучения лексикона, раскрывает когнитивные закономерности развития семантики слова, этапы этого развития и, соответственно, ступени его освоения в иностранной аудитории. Владение лексикой на том или ином уровне её смысловой структуры является одновременно и индикатором общего уровня владения иностранным языком.

Библиографический список

1. Маркова Е.М. Лексическая семантика как объект изучения в РКИ и его специфика в инославянской аудитории // Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII. Сб. материалов конференции 16–18 мая 2018 г. в Университете им. Масарика (Брно) *Aktuální problémy výuky ruského jazyka XIII*. Editor sborníku Simona Koryčánková. Brno: Nakladatelství Masarykovy university, 2018. С. 329–334.

2. Лазарева О.А. Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике. Монография. С.-Петербург: Осипова, 2012. 250 с.

3. Маркова Е.М. «Водные» образы в русской и чешской лингвокультурах: общие и дифференциальные смыслы // «ВОДА» в славянской фразеологии и паремииологии. *Water in Slavonic Phraseology and Paremiology*. Коллективная монография. В 2-х т. Т. 2. Budapest: Tinta könyvkiado, 2013. С. 389–396.

4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 284 с.

5. Маркова Е.М. Синтагматический компонент в выражении количества средствами вторичной номинации в славянских языках // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект. Материалы XII Межд. научн. конф., посвященной 65-летию кафедры рус. языка (Владимир 26–28 сент. 2017 г.). Владимир: Транзит-ИКС, 2017. С. 301–308.

Источники

Mokienko V., Wurm A. Česko-ruský frazeologický slovník. Olomouc, 2002.

Čermák F., Filipová K., Holub J. a kol. Slovník české frazeologie a idiomatiky. Praha, 2009.

STAGES OF COGNITIVE VOCALIZATION IN THE SLAVIC AUDIENCE

***Abstract.** The article deals with the level organization of the semantic volume of a word and the meaning of such an understanding of lexical semantics for teaching of Russian as a foreign language. The author examines three levels of the semantic structure of the word: denotative, structural-systematic and conceptual, corresponding to the logic of its cognitive development. Taking these levels into account helps the didactic organization of vocabulary when teaching Russian in a foreign language audience. This is of particular importance in the Slavic audience due to numerous semantic coincidences and discrepancies at all semantic levels. Knowledge of a certain layer of word semantics also characterizes the degree of proficiency in Russian as a foreign language in general.*

***Keywords:** lexical semantics, semantic volume of a word, methodology Russian as a foreign language, Slavic languages.*

Markova E.M., Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian as a foreign language (Kosygin State University of Russia, Moscow)

А.Т. Нурманов, доктор пед. наук, профессор (Джизак, Узбекистан)

Д.С. Саъдуллаев, кандидат филол. наук, профессор (Ташкент, Узбекистан)

ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

***Аннотация.** Переоценка фундаментальных ценностей культуры и попытки выявить её принципиально иные основания с неизбежностью*

наталкиваются на осознание потребности в адекватном способе выражения в соответствующем языке, способном выразить необходимое содержание. При этом обнаруживается, что отдельным национальным языкам принадлежит далеко не одинаковое место в этом процессе.

Ключевые слова: *интенсивная рефлексия, углубляющееся дистанцирование, инструментально-прагматический интерес, демифологизация сознания, интеллектуальное смысловое пространство.*

Процессы, происходящие в современном мире, побуждают к переоценке многих устоявшихся представлений, природа которых длительное время осмыслялась в русле традиции и только в XXI веке становится предметом все более интенсивной рефлексии.

Далеко не в последней степени это происходит и потому, что глобализация современного мира, динамика интеграционных и коммуникационных процессов существенно модифицируют природу и контуры современной культуры, разрушая абсолютный характер социально значимых ценностных регуляторов и усложняя эффективность способов их трансляции от поколения к поколению.

Существующая система образования, при всем своеобразии её национальных особенностей и модификаций, в своей основе все еще остается преимущественно ориентированной на содержание и ценности культуры, которые всё в меньшей мере обнаруживают свою значимость и витальность по отношению к радикально меняющейся реальности.

Накопление и умножение и без того с трудом подвергаемых обзору и систематизации знаний, с неизбежностью вызывающих развитие новых информационных систем и технологий, при всей их не подлежащей сомнению впечатляющей убедительности, скорее, заслоняют проблему, чем способствуют её осознанию и разрешению.

Современное западное общество устами своих наиболее радикальных представителей и критиков с всё большей остротой осознаёт факт угрозы контроля над всем тем, что еще недавно представлялось как осуществляющееся в соответствии с исходными ожиданиями. Создавшаяся ситуация интерпретируется как углубляющееся дистанцирование от тех смысловых корней, которые конституировали европейскую цивилизацию и воспринимались в качестве нормативов и необходимых условий организации социальной жизни, в том числе и соответствующих им способов воздействия на человека.

Появление симптомов такого рода кризисных явлений было отмечено еще в XIX веке: «Мы напридумывали лишнего, у нас нет необходимого». Однако лишь в XXI столетии эта проблема начинает осмысливаться со всей остротой.

Переоценка фундаментальных ценностей культуры и попытки выявить её принципиально иные основания с неизбежностью наталкиваются на осознание потребности в адекватном способе выражения, в соответствующем языке,

способном выразить необходимое содержание. При этом обнаруживается, что отдельным национальным языкам принадлежит далеко не одинаковое место в этом процессе.

На примере всего того, что в настоящее время происходит с русским языком, в том числе и в результате распада Советского Союза, можно выявить тенденции, скрывающие в себе реальные последствия для современной социально-культурной ситуации в мире.

Следует признать, что в течение длительного времени за пределами Советского Союза преобладал преимущественно инструментально-прагматический интерес к изучению русского языка. Он был продиктован прежде всего мотивами политического противостояния двух систем, в одной из которых русский язык выступал в качестве средства идеологической консолидации.

Распад Советского Союза радикально изменил ситуацию в странах Восточной Европы. Новая экономическая ориентация, перспективы европейской интеграции способствовали форсированному вытеснению русского языка, всё более уступающего свои позиции в первую очередь английскому языку. Уменьшение интереса к русскому языку является, помимо прочего, и естественным следствием предшествующего навязывания псевдоценностей социалистического образа жизни и идеологизированной культуры.

В странах, образовавшихся на территории бывшего СССР, уменьшение сферы распространения русского языка происходит на волне процессов национальной самоидентификации. Отграничение от России осуществляется не только в процессе обретения государственного суверенитета, но и посредством ограничения сфер распространения русского языка. При этом широко распространены являются радикальные формы внедрения национальных языков в систему образования в результате административного навязывания преподавания на национальном языке, который далеко не для всех выступает в качестве родного, часто в ущерб содержанию. По существу, мы сталкиваемся с возрождением механизма большевистского сознания, крайне упрощенно представляющего себе природу процессов демократизации и обновления общества и, порой, бессознательно способствующего не продлению столь глубоко укоренившегося в нас тоталитарного прошлого, но восстановлению его в новых формах. Попытка включения в учебные планы высших учебных заведений Украины курса «научный национализм» вместо «научный коммунизм» является яркой иллюстрацией столь непродуктивных усилий.

Излишне говорить о том, что подобного рода интеллектуальная атмосфера оказывается губительной для крайне трудных процессов демократизации, поскольку способствует дезинтеграции и розни и без того крайне незначительных демократических сил. С другой стороны, она является одним из благоприятных условий для реализации личных амбиций тех кругов национальной интеллигенции и местного политического истеблишмента,

которые обнаруживают свою неспособность культивировать принципы демократического диалога как внутри страны, так и за её пределами.

Перед специалистами в области языкознания и философии культуры возникает в связи с этим крайне важная задача демифологизации сознания, в значительной мере обремененного стереотипами прошлого. Все эти искренние намерения, направленные на решение проблем, почему-то называются контрпродуктивными.

Одна из проблем, подлежащая существенно более глубокому осмыслению, чем это имело место до сих пор, – эвристика соответствующей языковой среды, потенциальная возможность выражения в конкретном языке многообразие смыслов и оттенков, адекватность языка современному состоянию мышления.

По-видимому, следует признать, что языки точно так же, как и определенные культуры, испытывают воздействие специфических исторических процессов, существенно умножающих или, наоборот, ограничивающих палитру выразительных средств языка. В связи с этим известная, не лишенная высокомерия реплика Гегеля, высказанная им в ответ на просьбу изложить свою философскую систему популярно и по-французски, указывает, скорее, на наличие реальной проблемы: языки имеют свою судьбу, которая не позволяет себя коррелировать внешними воздействиями.

Речь идет, прежде всего, об обеспеченности конкретного языка длительностью и интенсивностью интеллектуальной традиции, находящей свое выражение в многообразии лексических и грамматических форм и, в конечном счете, в наличии тех текстов, которые наделяют язык значимостью для воспринимающего его сознания.

Русский язык, вне всякого сомнения, является одним из таких языков, посредством которого в многообразии смыслов мировой культуры было обозначено нечто, способствующее формированию целостности этой культуры в её современном состоянии [1]. Попытки игнорировать это выраженное посредством русского языка многообразие высказываний, амбивалентных мировой культуре, приводит к утрате существенных признаков, поддерживающих гомогенность и автономность своего смыслового пространства. Это не исключает, разумеется, актуальности проблемы обогащения наличных языковых средств выражения в национальных языках осуществляемого посредством перевода существующих текстов, в том числе и с русского языка, но ни коей мере не выражают полноту и богатство самым сокровенным образом связанных с языком напряженности и многообразия оттенков смыслов.

Едва ли правомерным является в связи с этим перенос оценок политических и идеологических отношений на имеющую принципиально иную природу сферу языкового взаимодействия. Разумеется, язык может выступать в качестве средства политического воздействия в межнациональных отношениях, однако нельзя отрицать и того, что не все языки, в силу исторических условий своего формирования, обладают равными возможностями и, соответственно,

перспективами в будущем. Своего рода «интернациональная природа» некоторых языков мира, обнаруживающая своеобразие современного языкового взаимодействия, способствует крайне болезненно воспринимаемому национальным самосознанием вытеснению и ограничению распространения «малых» языков, но вместе с тем является частью общей тенденции к глобальным процессам современного мира.

Таким, например, является ограничение сферы распространения немецкого языка в научном общении (математика, естественные науки). Об этом же свидетельствуют распространение языков в сфере образования: английский (Голландия, Швеция), французский (Бельгия).

Напротив, процессы, происходящие на пространстве бывшего СССР, детерминированы преимущественно политическими обстоятельствами. Противодействие по отношению к русскому языку осуществляется на волне пробуждения национального самосознания – процесса, который был присущ европейской истории несколько веков назад и не имеет реальных перспектив в будущем. При этом забывается зачастую и то, что для многих малых наций и народностей этот язык являлся одним из главных средств включения в ценности мировой культуры, становления сознания, преодолевающего многовековую отсталость и ограниченность национальных смысловых горизонтов [2]. Опасными издержками этого процесса национального самоограничения является рост межнациональных конфликтов и утрата способности к цивилизованному диалогу.

В сфере образования это приводит к особо губительным последствиям, поскольку усложняет и без того далеко не всегда с успехом решаемую задачу трансляции фундаментальных общечеловеческих ценностей от поколения к поколению; современной социально-культурной ситуации в мире, общество, переживающее неведомую до сих пор динамику своего собственного развития, обнаруживает свою недостаточную способность превратить эти ценности посредством соответствующей организации воспитания и образования в жизненно значимые для подрастающего поколения [3].

В то же время и сам язык не является для каждого из нас чем-то таким, по отношению к чему мы можем выступать в состоянии якобы уже всегда владеющих полнотой и многообразием средств его выражения. Возникает проблема нашей собственной адекватности языку как на уровне индивидуального, так и общественного сознания. Языковая традиция, даже самая богатая по своей смысловой наполненности, автоматически может отвечать на вызовы современной ситуации.

Не следует игнорировать и всё более острое осознание факта утраты доверия к способности языка высказать подлежащие выражению смыслы, что в ещё большей степени предъявляет требования к языкам и проблемам языковой политики. На наш взгляд, международные, российские, узбекские профессиональные сообщества, поддерживающие распространение русского языка), могли бы внести свой вклад в обогащение интеллектуального смыслового пространства современного мира.

Библиографический список

1. Королева С.Б., Поршнева Е.Р. Стандарты высшего образования Российской Федерации по лингвистике и переводу: вопросы лингвистической безопасности в ракурсе лингводидактики // Язык и культура. 2019. № 48. С. 297–314.

2. Нурманов А.Т., Саъдуллаев Д.С. О современных тенденциях развития методики преподавания русского языка в школах с узбекским и другими языками обучения // Zamonaviy uzluksiz ta'lim sifatini oshirish: innovatsiya va istiqbollar: mavzusidagi Xalqaro miqyosidagi ilmiy-amaliy konferensiya materiallari. (24 aprel 2020 yil). T.: TDPU, 2020. T. 2. С. 334–338.

3. Нурманов А.Т., Саъдуллаев Д.С. О повышении качества обучения русскому языку в национальной общеобразовательной школе на основе лингвокультурологического подхода // Халқ таълим. 2019. № 4. С. 128–134.

ON THE INTELLECTUAL-SEMANTIC SPACE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS

Abstract. A reassessment of the fundamental values of culture and attempts to reveal its fundamentally different foundations inevitably come across an awareness of the need for an adequate way of expression, in an appropriate language capable of expressing the necessary content. At the same time, it is revealed that individual national languages have far from the same place in this process.

Keywords: intense reflection, deepening distancing, instrumental and pragmatic interest, demythologization of consciousness, intellectual semantic space, demythologization of consciousness, intellectual semantic space.

Nurmanov A.T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of the Russian Language and Methodology of Teaching It (Jizzakh State Pedagogical Institute, Uzbekistan)

Sadullayev D.S., PhD, Docent of the Department of the Russian Language and Methodology of Teaching It (Uzbek State University of World Languages, Uzbekistan)

Т.Б. Радбиль, доктор филол. наук, профессор (Нижний Новгород)

НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ ОСВЕЩЕНИИ¹

Аннотация. В центре исследования находятся новые явления в грамматике русского языка, связанные с диалектическим противостоянием двух тенденций – тенденции к аналитизму и тенденции к синтетизму. Показано, что рефлексy аналитизма при вхождении заимствованных элементов в речевую практику носителей русского языка носят ограниченный характер и характерны только для первоначальной стадии освоения заимствований русским языковым сознанием. По мере дальнейшей культурной апроприации заимствований, в образовании и функционировании слов с иноязычными элементами аналитические черты закономерно сменяются синтетическими: заимствованные по происхождению единицы органично вписываются в русские лексические, словообразовательные и грамматические модели, ведут себя уже по законам системы русского языка. Делается вывод, что русская речевая практика на завершающей стадии освоения заимствований перестает нуждаться в аналитических инструментах осмысления инородных языковых элементов и возвращается к привычным формам синтетического освоения действительности в слове, которые отвечают глубинным пластам исконно-русского языкового мышления.

Ключевые слова: новые явления в языке, русская грамматика новейшего периода, культурная апроприация заимствований, аналитизм, синтетизм, лингвокогнитивная интерпретация.

В работе представлены промежуточные результаты очередного этапа многолетних исследований в области лингвокультурологической и лингвокогнитивной интерпретации активных процессов в русском языке новейшего периода [1; 2]. В центре исследования находятся новые явления в грамматике русского языка, связанные с диалектическим противостоянием двух тенденций – тенденции к аналитизму и тенденции к синтетизму [3]. Мы попытаемся показать, что грамматический аналитизм и синтетизм как два антиномических вектора в функционировании языка есть лишь противопоставленные проявления действия более общих когнитивных механизмов языковой концептуализации мира, т. е. способов адаптации носителей языка к мыслительному восприятию и языковому отображению инновационных явлений в их речевой практике [4].

Практически общим местом всех лингвистических исследований в области активных процессов в русской грамматике является тенденция к аналитизму, которая была отмечена еще в работах конца 1960-х гг. [5]. В работе Н.С. Валгиной «Активные процессы в современном русском языке» (2001),

¹ Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ № 20-512-23003 «Активные процессы в современном русском языке и их изучение в российской и венгерской лингвистике».

анализирующей языковую ситуацию 1990-х гг., аналитизм характеризуется как один из самых ярких рефлексов в изменениях русского грамматического строя [6]. С лингвокогнитивной точки зрения грамматический аналитизм представляется закономерным способом реакции носителей языка на внедрение в смысловое пространство массива заимствований, которые просто не успевают ими осваиваться, так сказать, «перевариваться». С другой стороны, аналитизм выступает как проявление более общей тенденции к стандартизации речи и к упрощению коммуникации в поликодовом и мультикультурном языковом сообществе, что особенно ярко проявляется в среде интернет-коммуникации. Иными словами, грамматический аналитизм есть результат аналитизма когнитивного, мыслительного, концептуального.

Можно сказать, что это вынужденный аналитизм, который является единственно возможным способом языкового и мыслительного освоения заимствований на их первоначальной стадии вхождения в речевую практику носителей языка. В нашей предыдущей работе «Активные лексико-грамматические процессы в русском языке начала XXI века: проблема лингвокультурологической интерпретации» мы отметили такие черты «вынужденного» аналитизма, как несклоняемость «новых» субстантивов и адъективов (*женщина вамп, стиль киберпанк, дискурс масс медиа*); неизменяемость элементов устойчивых выражений (*VIP ложа, интернет-коммуникация, хит-парад*); тенденция к фиксированному порядку компонентов (*Работа Про, Мама Плюс – нельзя *про работа, *плюс мама и др.*), на фоне которой в русской грамматике появляются несвойственные ей ранее элементы, регулярно воспроизводимые в качестве постоянных показателей – своего рода «послелогии» (*про, плюс, инфо* и под.) [3. С. 220]. Типичным примером аналитизма является создание составных собственных наименований на базе иноязычных устойчивых компонентов типа «*Биржа плюс авто*».

Мы полагаем, что в вышеуказанных случаях опять же языковой аналитизм выступает как воплощение «когнитивного», мыслительного аналитизма – тенденции к «прозрачному», одномерному, неосложненному ментальному представлению сложного, расчлененного понятия или пропозиции в целом, которое лишено языковой избыточности и семантической осложненности, присущей исконно русским синтетическим номинациям. Аналитические конструкции в целом устроены проще и в каком-то смысле удобнее, особенно в вербализации концептуально неосвоенного материала. Как уже указывалось нами в цитированной выше работе [3], аналитизм на формально-языковом уровне в плане содержания сопровождается явлением семантической расчлененности, неидиоматичности, т. е. механической выводимости значения целого выражения из простого суммирования семантики формирующих его состав однозначных компонентов. «Неидиоматичность выступает как следствие понятийной неосвоенности носителями языка одного или всех компонентов (говорящий вынужден использовать готовое значение из языка-источника, принимать его, так сказать, на веру), как следствие минимальной метаязыковой рефлексии над внешней или внутренней формой»

[3. С. 220]. Это еще раз доказывает комплексную речемыслительную природу аналитизма как формата «паковки» знания о мире в языке.

Однако в контексте развиваемой нами концепции «культурной апроприации заимствований» [2; 3] на дальнейшей стадии освоения заимствований в речевой практике носителей языка аналитизм не менее закономерно уступает место синтетизму как более привычному для русских людей способу концептуализировать мир в словесном знаке. Аналитизм, как мавр, который сделал свое дело – ввел в речевую практику носителей языка некие инновации, – и теперь он может удалиться. Особенно ярко это видно в языковом освоении глагольной лексики, которая изначально, в силу специфики грамматического устройства русского глагола, была наименее подвержена тенденции к аналитизму. Сначала образуется аналитическое глагольное образование с заимствованным субстантивным элементом – *делать селфи*, *ставить лайки* и под. Потом, по мере языкового освоения, уже возникает его окказиональный синтетический вариант – *селфить*, *лайкать* и пр., который целиком и полностью оформляется по законам русской грамматики.

По сути дела, иноязычные по происхождению единицы органично вписываются в русские лексические, словообразовательные и грамматические модели, ведут себя уже по законам системы русского языка. Иными словами, не тенденция к аналитизму, а приобретение инновационной синтетичности является репрезентативным признаком активных процессов в грамматике русского языка. По мере культурной апроприации изначально иноязычные компоненты по праву становятся «своими», родными для носителей русского языка новейшего периода.

Явления «нового синтетизма» применительно к функционированию слов с иноязычными компонентами находят свое выражение, например, в приобретении наведенной склоняемости для заимствованных номинативных единиц, которые на стадии вхождения в речевую практику носителей русского языка были несклоняемыми. Так, сегодня трудно представить, что когда-то всем нам знакомый *Интернет* не склонялся (писалось, например, *в сети Интернет*, или *в сети «Интернет»*, или даже – *в сети Internet* в латинической огласовке). Сейчас мы говорим и пишем *в сети Интернета / интернета* или просто – *в Интернете / интернете*. Склоняемость приобретают даже несклоняемые иноязычные аббревиатуры: *VIP* → *VIP-персоны* → *ВИП-персоны* → *персоны ВИП* → *ВИПы* → *випы*; *PR* → *пиар* (*пиара*, *пиару* и т. д.); *PR* → *ПР* → *пиар* → *пиара*, *пиару*, *о пиаре* и пр.

Дальнейшая синтетизация подобных новообразований заключается в их включении в типично русские словообразовательные модели: *PR* → *пиарный*, *пиарщик*; *IT* → *айтишный*, *айтишник*. Нам даже встретилось такое экзотическое прилагательное, как *СПАшный* ← *СПА* ← *SPA*. Причем включение в русские модели словообразования характерно не только для иноязычных аббревиатур, но и для любых заимствований: *флеш-накопитель* → *флешка*, *тату* → *татушка* и под. Совершенно закономерным представляется тот факт, что подобные рефлексы «инновационной синтетичности» характерны

прежде всего для неофициальной речи, где освоение («обрусение») иноязычных элементов идет активнее, так как не сдерживается авторитетными документационными источниками, требованиями коммерческих договоров и разного рода юридических актов, но полностью подчиняется стихии языка.

Еще одним сигналом новой синтетизации является приобретение изначально нечленимыми иноязычными элементами членимости (или квазичленимости) по аналогии с морфемной структурой исконно русских слов, с соответствующими русскими словообразовательными типами. В этом плане интересно слово *смайлик*, которое изначально в русском языке не мотивируется исходным английским *smily*, а образуется сразу с субморфом *-ик*. В этом же ряду, возможно, следует рассматривать и неологизм *джойстик*, который изначально в английском языке-источнике выступает как типичное аналитическое двуударное сложное слово (*joystick* – буквально ‘палочка радости’), причем с основным ударением на последний слог-корень; в русском языковом сознании это слово явно вписывается в аналогический ряд с суффиксальными и квазисуффиксальными обозначениями разного рода приспособлений или деталей типа *ролик*, *валик*, *носик* (чайника) и др.

Отметим еще один важный момент. Тенденция к аналитизму в русской грамматике всегда имела существенные ограничения, потому что охватывала в основном зону объектной и – реже – признаковой номинации, т. е. проявлялась в области существительных и прилагательных. Применительно же к глагольной лексике даже на самой что ни на есть начальной стадии вхождения заимствования, в отличие от несклоняемых существительных и прилагательных, не было зафиксировано «неспрягаемых» глаголов. Иными словами, глагольные заимствования сразу же оформляются по законам русской грамматики: *приаттачить*, *законнектить*, *забанить*, *френдить*, *лайкать*, *троллить*, *флудить* и пр. Сам пресловутый «дух русского языка» отчетливо сопротивляется возможности образовать какую-либо глагольную форму посредством «чистой» основы на базе заимствованного слова, как это легко сделать, например, в английском языке.

Преодоление аналитизма в плане содержания находит свое выражение в приобретении неидиоматичными новообразованиями на базе иноязычных элементов стандартной идиоматичности, т. е. актуализация разного рода эмоционально-экспрессивных и оценочных коннотаций, несвойственных исходным словам в языке-источнике, их метафорические преобразования и вхождения в модели «языковой игры», например: *нанолапти*, *ретрокошки*, *вип-могилы*, *спа-обман* и пр.

В заключение отметим, что роль тенденции к аналитизму, отмечаемой для русской грамматики новейшего периода, значительно преувеличена. Спорадические рефлекс аналитизма, возникая на том или ином участке языковой системы или речевой практики, подобно волнам на поверхности, затухают по мере освоения иноязычных компонентов в языковом сознании носителей языка. Восприняв чужое и сделав его своим, русская речевая практика перестает нуждаться в аналитических инструментах осмысления

иностраных языковых элементов и возвращается к привычным формам синтетического освоения действительности в слове, которые отвечают глубинным пластам исконно-русского языкового мышления.

Библиографический список

1. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Коллектив. монография / под ред. Л.В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. 325 с.
1. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В. Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном русском языке: лингвокультурологический аспект // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 33–39.
2. Радбиль Т.Б. Активные лексико-грамматические процессы в русском языке начала XXI века: проблема лингвокультурологической интерпретации // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова: Взаимодействие лексики и грамматики. 2019. Вып. 20. С. 218–226.
3. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. 375 с.
4. Русский язык и советское общество: социолого-лингвистическое исследование. Кн. 3: Морфология и синтаксис современного русского литературного языка / АН СССР: Ин-т рус. яз. Под ред. М.В. Панова. М.: Наука, 1968. 367 с.
5. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. М.: Логос, 2001. 304 с.

NEW PHENOMENA IN THE GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE LINGUO-COGNITIVE ASPECT

***Abstract.** The research focuses on new phenomena in the grammar of the Russian language associated with the dialectical opposition of two trends – the tendency towards analyticism and the tendency towards synthetism. It is shown that the reflexes of analyticism when borrowed elements enter the Russian native speakers' speech practice are of a limited nature and are characteristic only for the initial stage of appropriation of loan-words by the Russian language consciousness. As further cultural appropriation of borrowings, in the formation and functioning of words with foreign language elements, analytical features are naturally replaced by synthetic ones: units borrowed by origin fit organically into Russian lexical, word-formation and grammatical models, behave already according to the laws of the Russian language system. It is concluded that Russian speech practice at the final stage of appropriation of loan-words ceases to need analytical tools for comprehending foreign linguistic elements and returns to the usual forms of synthetic*

mastering of reality in a word, which correspond to the deep layers of primordial Russian linguistic thinking.

Keywords: *new phenomena in the language, Russian grammar of the recent period, cultural appropriation of loan-words, analyticism, synthetism, linguo-cognitive interpretation.*

Radbil T.B., Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theoretical and Applied Linguistics (Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

Л.В. Рацибурская, доктор филол. наук, профессор (Нижний Новгород)
**КЛЮЧЕВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА²**

Аннотация. К ключевым элементам словообразовательного пространства современного русского языка относятся ключевые слова социокультурного пространства в качестве производящих слов (например, номинации пандемических реалий), ключевые форманты и модели деривационного пространства. На базе ключевых слов социокультурного пространства и с помощью ключевых элементов деривационного пространства создаются новообразования, широко представленные в медийных текстах начала XXI века. Новообразования на базе социально-значимых слов, (в том числе созданные с помощью ключевых словообразовательных формантов и моделей) отражают когнитивные, культурные и ценностные приоритеты общественного сознания.

Ключевые слова: *деривационные процессы, ключевые слова, ключевые модели, новообразования, массмедиа.*

Современная российская действительность, полная социальных противоречий и катаклизмов, находит своеобразное преломление в явлениях языка и речи. В этом плане показательны медийные новообразования как своего рода регистраторы тех актуальных изменений, которые происходят в современном российском обществе.

Составляющими словообразовательной структуры новообразований являются производящие основы и деривационные форманты. Именно они выступают в качестве актуализаторов определенных реалий, пропущенных через призму оценивающего сознания автора текста. Анализ медийных неодериватов «не только дает представление об активности и продуктивности новых словообразовательных типов, моделей, аффиксов, но и позволяет понять,

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 20-512-23003 «Активные процессы в современном русском языке и их изучение в российской и венгерской лингвистике».

каким именно образом в языковом сознании в ходе номинации осмысливаются новые явления современной общественной жизни» [1. С. 10].

Особую значимость в отражении актуальных социальных процессов приобретают те части словообразовательного механизма, которые можно назвать ключевыми элементами словообразовательного пространства. В деривационных процессах в качестве исходных слов нередко выступают социально значимые слова – ключевые элементы социокультурного пространства [2]. К подобным словам в настоящее время можно отнести номинации пандемических реалий *коронавирус* и *ковид*, на базе которых создаются многочисленные новообразования, широко представленные в медийных текстах: *Несмотря на «коронавирусные» ограничения, фестиваль продолжается...* («День города», 29.07–04.08.2020); *Я бы не стал утверждать, что Китай живет прежней, доэпидемической, докоронавирусной жизнью* («Россия-1», 21.04.2020); *Почему посткоронавирусный синдром будет давить на психику долго и как его пережить* («Российская газета», 17.04.2020); ...*в шахматном, антикоронавирусном порядке* («Россия-1», 24.05.2020); *Психологи рассказали о «ковидофобии» москвичек среднего возраста ... в первую очередь это боязнь выйти на улицу и заразиться. Данный феномен можно назвать «ковидофобией»* (Радио SPUTNIK, 08.04.2020); *По-прежнему он находится на связи со всеми ковидниками – так в «Скорой» называют пациентов, переболевших коронавирусом* («Первый канал», 07.05.2020); *Ковидные госпитали переходят к доковидной жизни* («Россия-1», 07.06.2020); *Динамика по «нековидным» заболеваниям в Нижегородской области и Удмуртии осталась на среднестатистическом уровне* («Российская Газета – Неделя» 15.07.2020); *Поведением управляют накопленные в самоизоляции страх и тревога, снижение доверия к людям и миру, обдуманное ослабление ближних и дальних связей, ставшее жестом постковидной культуры...* («Российская газета», 17.04.2020); *меры противокковидной безопасности* («Россия-24», 21.08.2020); *Ковидиот, инфодемия и самоизоляция: как коронавирус меняет русский язык?* («Мир 24», 12.04.2020) – в последнем случае неодериват представляет собой контаминацию слов *ковид* и *идиот*, как в английском языке; *Таких уже называют ковид-диссидентами: они не верят в эпидемию* («Россия-24», 01.05.2020); *Слышала, ковид-пациентов лечат даже препаратами для ВИЧ-инфицированных* («Свой Взгляд», 22–28.05.2020). Номинация *COVID-19* нередко представлена в составе графических дериватов: *COVIDное постоянство: коронавирус станет сезонной болезнью, как грипп* («Известия» (сайт), 28.02.2020); *Записки COVID-волонтера* («Собеседник» (сайт), 15–16.05.2020).

К ключевым словам социокультурного пространства можно отнести и другие слова, связанные с пандемией коронавируса и служащие источником для неодериватов (*карантин, пандемия, вирус, вакцина* и под.): *В первый день после карантина бутик Hermes в Гуанчжоу похвастался рекордной выручкой в почти 3 млн долларов <...> но этот случай стоит рассматривать скорее как*

исключение, чем как **посткарантинную** тенденцию (Sunmag, 24.04.2020); **антикарантинный протест** («Радио России», 24.05.2020); **Мы карантиним в таких тонах** (НТВ, 26.04.2020); **Эпидемия превратилась в инфодемию** («Россия-24», 08.03.2020); ...у кого очень мало шансов принести прибыль в **постпандемийное** время («Яндекс.Дзен», 25.04.2020); ... у одного человека, в организме которого (как и у всех) миллиарды миллиардов **вирусенков**, у одного **вирусенка** возникла мутация (Бизнес Online, 23.05.2020); **основная претензия вакциноскептиков** («Россия-24», 18.08.2020); **Двойные стандарты! Работать нельзя, а вот волонтерить можно!** («МК в Нижнем Новгороде», 15–22.04.2020).

Продуктивные форманты, связанные с отражением актуальных социальных реалий, можно признать ключевыми формантами деривационного пространства [3]. К подобным формантам в последнее время относятся такие, рост продуктивности которых обусловлен процессами интернационализации в разных языках. Ключевыми формантами в настоящее время являются размерно-оценочные префиксы *супер-*, *мега-*, а также префикс *псевдо-* с семантикой неистинности, ложности.

С выражением оценки как позитивной, так и иронической связан продуктивный префикс *супер-*. Позитивная оценочность представлена в следующих новообразованиях: *Она у меня не только супермама, но и супержена. За этими суперзваниями она не должна забывать, что она суперженщина* («Первый канал», 01.06.2020); *Сербы мне очень помогли, за что я им суперблагодарен* («Первый канал», 08.10.2019). Вместе с тем в определенных контекстах данный префикс может выражать и негативную, ироническую оценку: *...суперсоветы дня от нескончаемых коучей* (онлайн-журнал Sunmag.me, 25.06.2019); *Но, как и многие другие компьютерные люди, ее ум затуманен нереальным миром, супергеймер не в состоянии разглядеть и увидеть свое счастье* («Российская газета», 29.04.2020); *На параде в Петербурге был замечен «суперорденоносец» – «коллега» Сталина. Награду для ветерана купили за 2000 рублей на «блошином рынке»* (МК.RU, 27.06.2020).

Заимствованный в конце XX века префикс *мега-* прежде всего указывает на большой размер денотата, а также на обладание денотатом признаками, качествами намного сверх обычного [4. С. 143]: *Компанию, сотрудниками которой на Ямале задерживают зарплату, обманули на мегастройках к чемпионату мира 2018 года* (URA.RU, 07.02.2019); *Это мегаопыт, он был уникален для меня* (НТВ, 26.04.2020). Количественная семантика в подобных случаях нередко осложняется оценочной. Характер оценки (положительная, отрицательная) обычно зависит от мотивирующей семантики и контекста: *Я понимала, что он не такой человек, он мегаправильный* (НТВ, 11.05.2019); *Не просто хорошо, а мегахорошо* («Первый канал», 09.08.2019); *Узорные губы могут подойти мегакреативным людям* (НТВ, 08.12.2019); *Увы, вместо «легких Москвы» мы получили незаконные мега-свалки...* («Живой журнал», 07.12.2017); *Обратите внимание на остекленный торговый мега-сарай - его*

поставили не так давно (Перископ ЖЖ, 05.11.2018, <https://periskop.livejournal.com/1914014.html>).

Экспрессивно-негативная оценка может выражаться продуктивным префиксом **псевдо-** с семантикой неистинности, ложности: *Доверчивые старики предоставляли мошеннику во временное пользование свои награды и антикварные предметы. Псевдописатель заверил их, что ценности ему нужны для снятия с них копий* («Российская Газета – Неделя», 27.09.2018); *<...> каждый человек, прежде чем размещать очередной слух или мнение псевдоэксперта в соцсетях, должен задуматься, что он делает* («Российская газета», 22.04.2020); *Псевдожизнь знаменитостей не могла ограничиться только кадром или обложкой* («Комсомольская правда», 01–08.07.2020); *американская псевдоборьба за свободу и демократию* («Россия-1, 19.07.2020).

Ключевыми формантами деривационного пространства являются также продуктивные словообразовательные суффиксы интернационального характера, в частности суффикс *-изаци(я)*. «Регулярным в современной речи стало выражение значения динамики процесса через его отношение к признаку или субстанции. Это обусловило высокую степень продуктивности отсубстантивных и отадективных имен действия с суффиксами *-изаци(я)*-, которые стали приметой нашего времени» [5. С. 126]: *В шведском языке появилось новое слово «трампизация»* (РГ, 01.01.2017); *Казахстан медленно, но продвигается по пути казахизации* («Россия-1», 15.04.2018); *Болезнь пиаризации нашей политики* («Вести-FM», 01.10.2020).

Для создания негативного имиджа политика или общественного деятеля журналисты используют новый заимствованный из английского языка суффиксоид *-гейт* со значением ‘политический скандал’: *Трампгейт состоит из нескольких частей, каждая из которых имеет различную степень подтвержденности и может иметь разные последствия* (Макспарк, 14.01.2017); *Чем полезен «Слуцкий-гейт»? Обозреватель «Коммерсантъ FM», главный редактор проекта «Сноб» Станислав Кучер объясняет, почему, на его взгляд, скандал вокруг обвинений депутата Леонида Слуцкого полезен для всех и каждого* («Коммерсантъ», 26.03.2018); *Все это, получившее название Скрипальгейта, уже порядком надоело* (НТВ, 09.02.2019); *Может ли развиться Украина-гейт?* («Первый канал», 25.03.2019). Лингвисты указывают, что словообразовательная продуктивность нового интернационального суффиксоида «обусловлена прежде всего факторами социокультурного характера, а именно ростом популярности негативной, разоблачительной информации» в СМИ постсоциалистических славянских стран [6].

К ключевым элементам современного деривационного пространства можно отнести также некоторые получившие продуктивность под влиянием английского языка словообразовательные модели, в частности модели образования сложных слов по агглютинативному типу с первой неизменяемой частью *корона-*: *Вирус как оружие. Кто инициировал коронаистерию* («Яндекс.Дзен», 27.03.2020); *«Коронакризис» оказался сложнейшим экзаменом*

не только для системы здравоохранения, но и для властных систем («Аргументы и факты», 29.04-05.05.2020); Президент Белоруссии Александр Лукашенко заявил, что отложил традиционное послание парламенту и народу из-за «**коронапсихоза**» (Lenta.ru, 29.04.2020); **корона-свидания** на карантинорасстоянии («Московский комсомолец», 22–29.04.2020); Это ответ так называемым **коронаскептикам**, которые утверждают, что вирус не так опасен («Первый канал», 25.04.2020); Новый альбом певицы признали лучшей **корона-терапией** («Московский комсомолец», 03.06.2020); Учиться не надо: коронавирус же! А потом у нас будет **коронапоколение** («Вести-FM», 29.09.2020).

Всеобъемлющее влияние Интернета и получившее в период пандемии распространение мероприятий дистанционного, удаленного характера способствовало повышению частотности в неударных частях **интернет-** и **онлайн-**: Налоговая инспекция собирается посчитать прибыль такого **интернет-кулинара** («Россия-24», 11.05.2018); Просчитались **интернет-паникеры** из разных стран (НТВ, 18.04.2020); Волонтеры объяснят, как уйти на налоговые каникулы и помогут выбрать **онлайн-няню** («Комсомольская правда», 15.04.2020); Создана **онлайн-тетрадь** для школьников и учителей («Российская Газета», 22.04.2020); Пятая неделя изоляции. **Онлайн-спектакли, онлайн-кинотеатры, онлайн-библиотеки, онлайн-онлайн-онлайн** (kommersant.ru, 24.04.2020).

Как показывает анализ медийных неударных, новообразования на базе социально значимых слов, а также созданные с помощью ключевых словообразовательных формантов и моделей отражают когнитивные, культурные и ценностные приоритеты общественного сознания.

Библиографический список

1. Коряковцева Е.И. Очерки о языке современных славянских СМИ (семантико-словообразовательный и лингвокультурологический аспекты). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2016. 152 с.

2. Рацибурская Л.В. Активные деривационные процессы как отражение языковой картины мира // Лингвокогнитивные аспекты изучения национальных концептосфер в синхронии и диахронии: коллективная монография / Маркова Е.М., Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В., Ручина Л.И. и др.; под ред. Л.В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. 248 с.

3. Нефляшева И.А. Окказиональное слово как явление постмодернистской эстетики // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2017. С. 324–346.

4. Козулина Н.А., Левашов Е.А., Шагалова Е.Н. Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / отв. ред. Е.А. Левашов. СПб.: Нестор-История, 2009. 288 с.

5. Николина Н.А., Фролова Е.А., Литвинова М.М. Словообразование современного русского языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 160 с.

6. Коряковцева Е.И. Интернационализация, демократизация и «медиатизация» славянских языков в условиях глобализации (словообразовательный аспект) // Globalizacja a języki słowiańskie. Globalization and Slavic languages. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2018. С. 25–26.

KEY ELEMENTS OF THE WORD-FORMATION SPACE OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

***Abstract.** The key elements of the word-formation space of the modern Russian language include the key words of the sociocultural space as generating words (for example, the nomination of pandemic realities), key formants and models of the derivation space. Key words of the socio-cultural space can act as base words in the derivational processes of the Russian language of the beginning of the XXI century, which results – neologisms – are presented in media texts. Neologisms based on the socio-significant words reflect cognitive, cultural and value priorities of the social consciousness.*

***Keywords:** derivational processes, key words, key models, neologisms, mass media.*

Ratsiburskaya L.V., Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of the Contemporary Russian Language and Linguistics (Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

СЕКЦИЯ 1: Семантическое пространство языка и способы его освоения

Ару Адем, аспирант (Нижний Новгород)

СЛОВА ДРУГ И ДРУЖБА КАК ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Настоящая работа посвящена описанию языкового воплощения концепта «дружба» в русском языке с точки зрения отражения ключевых идей русской языковой картины мира. Цель исследования – охарактеризовать семантику слов «друг» и «дружба» по данным русских этимологических и толковых словарей, чтобы выявить основные когнитивные признаки концепта «дружба» в русской национальной концептосфере. В работе использована методика описания концептов культуры, принятая в научной школе ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Материалом исследования являются лексикографические источники. Этимологический анализ слов «друг» и «дружба» показал их индоевропейское происхождение и выявил внутреннюю форму – идею «поддерживать», «подпирать», «держатъ». Анализ словарных толкований лексемы «друг» позволил выявить 11 когнитивных признаков, среди которых базовым является 'лицо, тесно связанное с кем-либо взаимным доверием, преданностью, любовью; близкий человек, верный товарищ'. Анализ словарных толкований лексемы «дружба» позволил выявить 3 когнитивных признака, среди которых базовым является 'отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п.'. В итоге сформировано совокупное концептуальное содержание исследуемого концепта.

Ключевые слова: лексемы «друг» и «дружба», концепт «дружба», когнитивный признак, лингвокультурология, русская языковая картина мира, лексикографические источники.

В настоящее время растет интерес общества к национальной самобытности, национальному менталитету. Их отражение в национальном языке изучается в таком междисциплинарном направлении современного гуманитарного знания, как лингвокультурология [1]. Она тесно связана с изучением национальной языковой картины мира и языкового сознания. Одними основными объектами исследования современной лингвокультурологии являются концепты [2; 3]. Изучение концептов и образуемых ими концептосфер, позволяет понять и описать язык культуры. В этой связи становится очевидной необходимость изучения ключевых концептов русской культуры как выразителей культурно- и национально-специфичного взгляда на мир этноса. Это обуславливает актуальность данного исследования.

Работа посвящена описанию языкового воплощения концепта «дружба» в русском языке с точки зрения отражения ключевых идей русской языковой картины мира [4]. Цель исследования – охарактеризовать семантику слов *друг* и *дружба* по данным русских этимологических и толковых словарей, чтобы выявить основные когнитивные признаки концепта «дружба» в русской национальной концептосфере. В работе использована методика описания концептов культуры, принятая в научной школе ННГУ им. Н.И. Лобачевского [5; 6]. Материалом исследования являются лексикографические источники [7; 8; 9; 10; 11].

Концепт *дружба*, безусловно, выступает в качестве одного из наиболее значимых культурных концептов в русской языковой картине мира. Понятие о друге и дружбе в русской культуре имеет значительную национальную специфику в сравнении с другими лингвокультурами, что отмечается, например, в работах А. Вежбицкой [12], Т.Б. Радбиля [3] и др. В работе представлен начальный этап предпринятого исследования, а именно анализ словарных толкований лексем *друг* и *дружба* по данным основных русских словарей.

Рассмотрение содержания концепта, как указывает Ю.С. Степанов в фундаментальном труде «Константы. Словарь русской культуры», следует начинать с этимологии, обращаться к праформе в языке и определять источник появления слова и способ его образования [2]. Таким образом устанавливается внутренняя форма слова – имени концепта, что позволяет проследить впоследствии динамику эволюции его концептуального содержания.

В историко-этимологическом словаре П.Я. Черных дано следующее толкование слова *друг*: *друг*, -а, мн. *друзья*: «любимый, верный товарищ», «близкий приятель». Прил. *дружный*, -ая, -ое, *дружеский*, -ая, -ое. Глаг. *дружить*. Сущ. *дружба*. укр. *друг*, мн. *друзі*, *дружний*, -а, -е, *дружній*, -я, -е, «дружественный», *дружити*, *дружба*; болг. *другар* – «товарищ». Словен. *drug*, *sodrug*; словац. *druh*. Др.-рус. *Другъ* – «друг», «товарищ», «слуга», «дружина». Ст.-сл. дроуг. О.-с. **drugъ* (и.-е. *dhroughos*). И.-е. база *dh(e)reugh-*, корень **dher-* «поддерживать», «подпирает», «держат». Ср. лит. *draugas* – «друг», «товарищ»; латыш. *Draugs* – «друг»; гот. *driugan* – «оказывать военную помощь», «сотрудничать в походе», *ga-drauhts* – «воин»; др. -исл. *Draugr* – «дружинник», «воин» [7].

Примечательно, что кроме лексических значений слова *друг*, соотносимых с современными значениями данного слова, таких как *друг*, *товарищ*, автор «Историко-этимологического словаря современного русского языка» указывает на совершенно неожиданные значения. К таковым относится, например, *слуга*, *дружина*, *воин*. Таким образом, совершенно очевидно, что значение слова *друг* гораздо шире того, которое укоренилось в современном сознании людей. Итак, на основании этимологического анализа лексем *друг* можно выделить следующие когнитивные признаки концепта «друг»: 1) близкий человек, верный товарищ; 2) воин, соратник, товарищ по оружию; 3) тот, кто поддерживает, подпирает.

С идеей поддержки связано и однокоренное слово *дружба*. В этом же словаре находим толкование слова *дружба*: *Дружба, ж.*: «отношения между людьми, основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п. // Взаимная расположенность, привязанность, характерная для таких отношений. // Дружелюбие, взаимопонимание и т. п. между народами, странами, государствами». Дан также этимологический комментарий: «дружба» – товарищество; ст.-сл. *дрюгъ*. о.-с. * *drugъ* и.-е. **dthroughos*, и.-е. база * *(e)reugh* – корень **dher* – «поддерживать», «подпирать», «держать» [7].

Затем мы выявляем семантику указанных слов по данным толковых словарей русского языка. Начнем со слова «*друг*»:

– в словаре В.И. Даля: **Друг**. м. «Ближний всякий человеку»: *Не пожелай другу, чего сам себе не желаешь* [8];

– в словаре под ред. Д.Н. Ушакова: **друг**, -а, мн. **друзья** (-ги устар.), -зей, м. 1. Ближний приятель, лицо, связанное с кем-либо дружбой (применяется и по отношению к женщинам). 2. Сторонник, защитник кого-чего-н. (книжн.). *Общество «Друг детей»*. 3. Употр. в знач. вежливого или снисходительного обращения (разг.). ~ *Друг дома*: 1) постоянный посетитель семейного дома; 2) любовник хозяйки дома (эвф. шутл.) [9];

– в МАС: **Друг**, -а, мн. **друзья**, -зей и **други** (устар.), м. 1. Тот, кто связан с кем-л. дружбой. *Искренний друг. Друг детства. Друзья по оружию. Старый друг лучше новых двух.* (посл.) // Любимый человек, возлюбленный. 2. *Кого-чего*. Сторонник, приверженец, защитник. *Блистал Фонвизин, друг свободы* (А.С. Пушкин «Евг. Онегин»). 3. Употребляется в обращении обычно к дружественному или близкому лицу, любезный друг. ~ *Друг дома*: 1) лицо, пользующееся симпатией и дружеским расположением всей семьи. 2) (шутл.) любовник хозяйки дома [10].

Самое подробное толкование дается в БАС: 1. Лицо, тесно связанное с кем-либо взаимным доверием, преданностью, любовью; приятель. // Будь другом – для выражения усиленной просьбы. // Друг дома – частый гость, пользующийся симпатией и доверием всего семейства. // *Распространительно*. О домашних животных, птицах и т. п. // В обращении к кому-либо. // О любимом человеке, возлюбленном (возлюбленной). // Друг дома – о любовнике хозяйки дома. // Лицо, коллектив, связанные с кем-либо общностью интересов, идей, единством цели. *Советский народ – друг китайского народа*. 2. Сторонник, приверженец, защитник кого-, чего-либо. *Друг Истины, Добра и Красоты!* [11].

Объединив данные этимологического и толковых словарей, мы получаем сводный список когнитивных признаков, выявляемых на базе семантики лексемы *друг*:

- 1) лицо, тесно связанное с кем-либо взаимным доверием, преданностью, любовью; близкий человек, верный товарищ;
- 2) воин, соратник, товарищ по оружию;
- 3) тот, кто поддерживает, подпират;

- 4) любимый человек, возлюбленный;
- 5) приятель;
- 6) лицо, коллектив, связанные с кем-либо общностью интересов, идей, единством цели;
- 7. сторонник, защитник, приверженец чего-л. или кого-л. (*Друг истины, свободы* и т.п.);
- 8) о домашних животных, птицах;
- 9) постоянный посетитель семейного дома (фразеологически связанное – только в сочетаниях типа *друг дома, семьи*);
- 10) любовник хозяйки дома (фразеологически связанное – только в сочетаниях типа *друг дома*);
- 11) в обращении к кому-л., с целью подчеркнуть хорошее отношение.

Далее рассмотрим, как представлена в толковых словарях лексема *дружба*:

– в словаре В.И. Даля: **Дружба** – ж. **дружество** – ср. взаимная привязанность двух или более людей, тесная связь их; с добрым помыслом, бескорыстная, стойкая приязнь, основанная на любви и уважении; тесная связь, основанная на взаимных выгодах [8];

– в словаре под ред. Д.Н. Ушакова: **Дружба, дружбы**, мн. ч. нет, ж. – близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения. *Долголетняя дружба. Сделай мне это по дружбе. Водить дружбу с кем-нибудь* [9].

– в МАС: **Дружба**, -ы, ж. – отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п. [10];

– в БАС: Взаимная расположенность, привязанность людей друг к другу; отношения, свойственные друзьям // Дружба народов [11].

Обобщая данные этимологического и толковых словарей, на основе словарных толкований лексемы *дружба* получаем следующий набор когнитивных признаков концепта «дружба»:

1. Отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п.

2. Взаимная расположенность, привязанность людей друг к другу.

3. Дружелюбие, взаимопонимание и т.п. между народами, странами, государствами (= *дружба народов*).

В соответствии с принятой концепцией исследования базовый совокупный набор когнитивных признаков для концепта «дружба» формируется на базе словарных толкований самой лексемы *дружба* и слов *друг* и *дружить* как разных аспектов этого концепта. Таким образом, перспективы дальнейшего исследования связаны с описанием семантики глагола *дружить* и других однокоренных слов на базе *друг-*, а также явлений синонимии и антонимии.

Библиографический список

1. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 456 с.
2. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академпроект, 1997. 989 с.
3. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. 375 с.
4. Зализняк А.А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
5. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Коллектив. монография / под ред. Л.В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. 325 с.
6. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В. Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном русском языке: лингвокультурологический аспект // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 33–39.
7. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. Т. 1. 3-е изд. стер. М.: Русский язык, 1999. 560 с.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 1. М.: Рипол-Классик, 1999. 699 с.
9. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: «Терра», 1996. 842 с.
10. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. / под ред. А.П. Евгеньевой [МАС]. М.: Русский язык, 1985–1988. 696 с.
11. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 3. [БАС]. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965. 700 с.
12. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: пер. с англ. / отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз; вступ. ст. Е.В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.

THE WORDS *DRUG* (*FRIEND*) AND *DRUZHBA* (*FRIENDSHIP*) AS A LANGUAGE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT “*DRUZHBA*” (“*FRIENDSHIP*”) IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The work is devoted to the description of the linguistic embodiment of the concept “*druzhba*” (“*friendship*”) in Russian from the point of view of the reflection of the key ideas of the Russian language picture of the world. The subject is to characterize the semantics of the words *drug* (friend) and *druzhba* (friendship) according to the data of Russian etymological and explanatory dictionaries in order to identify the main cognitive features of the concept “*druzhba*” in the Russian national conceptual sphere. The work uses the method of describing the concepts of culture, adopted in the scientific school of the NNSU named after N.I. Lobachevsky. The research material is lexicographic sources. Etymological analysis of the words *drug* and *druzhba* showed their Indo-European origin and revealed their internal

form – the idea “to support”, “to hold”. An analysis of the dictionary interpretations of the lexeme drug made it possible to identify 11 cognitive signs, among which the basic one is ‘a person closely related to someone by mutual trust, devotion, love; close person, faithful comrade’. An analysis of the dictionary interpretations of the lexeme druzhba allowed us to identify 3 cognitive signs, among which the basic one is “the relationship between someone based on mutual affection, spiritual closeness, community of interests, etc.” As a result, the aggregate conceptual content of the studied concept was formed.

Keywords: *the lexemes drug (friend) and druzhba (friendship), the concept “druzhba” (“friendship”), cognitive sign, linguo-culturology, Russian language picture of the world, lexicographic sources.*

Adem Aru, post-graduate student, Department of the Contemporary Russian Language and Linguistics (Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

Грачев М.А., доктор филол. наук, профессор (Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА РУССКОЙ АРГОТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос перевода русских арготических слов на иностранные языки и иностранных арготизмов на русский язык. Различаются три основные трудности при переводе с одного языка на другой: формирование арго, несоответствие реалий между различными народами, эмоциональность криминальных слов. В статье предлагаются методы решения проблем, в частности, введение регистра эмоциональности различных разрядов арго. Полученные лингвокультурологические навыки, формированию которых ранее не уделялось внимание в практике подготовки иностранных студентов-русистов, позволят зарубежным преподавателям оперативно решать проблемы комментирования культурологически значимого русского языкового материала, в том числе в формате словарных статей, создавать собственные национально ориентированные учебные словари и пособия словарного типа. Использование слов-регистров поможет передать нужную тональность и экспрессию арготизма.*

Ключевые слова: *арготизм, перевод, проблема, несоответствие, криминальный, экспрессивность.*

В последнее время наблюдается частое употребление грубой и ненормированной лексики в любой сфере и при любом языковом общении. Основную массу этой лексики составляют арготические слова (см. примеры: *лимон*, *лямка* – «миллион», *бухать* – «выпивать», *балдёж* – «наслаждение» и др.). Ситуация в настоящее время осложняется ещё и тем, что арготизмы

проникают в высокие пласты русской лексики, в том числе и в литературный (нормированный) язык. То, что арготизмы активно вторгаются в язык, показал опрос, проведённый нами в студенческой среде. Интервьюирование показало, что в результате снижается уровень нейтрального пласта языка, а значит, и весь язык становится грубее. При этом осуществляется лишь эмоциональное воздействие, а информации передаётся меньше. Всё это происходит в ущерб выразительности общенародного языка.

Об этом свидетельствует следующий опрос студентов.

1. Вопрос: Мешают ли вам отступления от норм употребления языка (арготизмы) в речи окружающих?

- Да, мешают – 59 %
- Стараюсь их не замечать – 32 %
- Не обращаю на это внимания – 9 %

2. Вопрос: Испытываете ли вы трудности при переводе арготических слов?

- Испытываю – 76 %
- Незначительные трудности – 21 %
- Проблем нет – 3 %

Между тем почти все студенты жалуются на отсутствие нужной учебно-методической литературы.

Вот основные трудности перевода арготизмов на другие языки:

1. В переводе общерусских обозначений тех реалий, которые имеют место только в России.

2. Соответствие развития одного народа с развитием другого. И, как вывод, различия преступного мира в одной стране, с одной стороны, и с другой стороны - в России. Например, были ли пираты в России? Были, но в основном речные. Имеются в виду волжские разбойники. В Англии же наоборот – только морские (см. примеры английских арготизмов: *весёлый роджер* – флаг с изображением черепа с двумя перекрещёнными костями, *жёлтый джек* – лихорадка, *сушиться на солнышке* – быть повешенным). В арго волжских разбойников имелись следующие лексемы: *измываться* – пытаться, *притон* – тайная пристань волжских разбойников, *сорынь на кичку!* – приказ волжских разбойников: бурлаки и слуги, переходите на нос корабля!

Арго в Англии, Германии, Франции сформировалось гораздо раньше, чем в России, и преступность была более изощрённой, чем в нашей стране.

3. Формирование арго. Арго в России сложилось после 1864 года (после реформы пенитенциарных учреждений и суда). Отсюда и многочисленные ошибки при переводах арготизмов, например, при переводе «Одиннадцати цветных баллад» французского поэта Франсуа Вийона. Речь идёт о шайке кокильяров в XV веке во Франции, а для перевода использовались... русские арготизмы конца XIX–XX вв. [1. С. 326]. Ещё пример, описываемый А. Грантом в книге «Процесс Япончика»: переводчикам в суде над Вячеславом Георгиевичем Иваньковым потребовалось два дня, чтобы расшифровать и дать

полное объяснение фразеологизма *вор в законе* (криминальный статус подсудимого) на пяти страницах) [2].

4. В эмоциональном содержании, т.е. неэмоциональный арготизм переводится эмоциональным арготизмом и наоборот, отсюда – потеря окраски или оттенков значения. Известно, что арготизмы обладают исключительной экспрессивностью. Но она разная у представителей криминала разных стран. На этот факт обращает внимание профессор О.С. Сапожникова [3. С. 32–74].

Рассмотрим в качестве примера перевод «Цветных баллад» Франсуа Вийона. Так, русское арго XV – сер. XIX вв. не называет всех тех реалий, которые описывает французский поэт. В XV веке преступность во Франции была развита намного сильнее, чем в России. Она была изощрённой, хорошо структурированной и разветвлённой. В ней имелось множество воровских профессий. У профессиональных преступников, судя по арготизмам, было уже сформировано свое мировоззрение и своя субкультура (например, криминальные правила). Всего этого не было в русском сообществе деклассированных элементов XIX в. Возможно, это тоже является причиной обращения переводчиков к арго XIX–XX вв.

С помощью арготизмов в произведениях Франсуа Вийона создается атмосфера бравады. Лирическому герою все нипочем. Это характерно для всех произведений, описывающих преступный мир при помощи арготизмов. На данный факт обращал внимание Д.С. Лихачев в знаменитой статье «Черты первобытного примитивизма воровской речи», наблюдая за использованием арготизмов в Соловецком лагере особого назначения [4].

Перевод может быть различным в зависимости от цели: буквальным, но не передающим художественное своеобразие произведения; он может быть творческим, то есть может передавать основной смысл произведения различными изобразительно-выразительными средствами. Переводчики воровских баллад Франсуа Вийона воспроизводят динамику французских произведений и в определенной степени воровскую атмосферу того времени.

Арготизмы проникают в общенародный русский язык прежде всего через их носителей. Создаётся ситуация билингвизма, при которой человек начинает включать в свою речь слова арго по привычке. Процесс усугубляется ещё и тем, что сейчас наблюдается нейтрализация арготических единиц в общенародном русском языке.

Во многом процесс нейтрализации арготизмов связан с изменением функций лексики криминальных элементов, т. е. ряд арготических слов уже не воспринимается по своему происхождению из языка криминала, см. примеры: *беспредел* – вопиющее беззаконие (в арго – грубое нарушение правил воров в законе), *забить стрелки* – договориться о встрече (в арго – договориться о встрече двух криминальных группировок для выяснения отношений), *опустить* – унижить (в арго – совершить позорящие действия в отношении осуждённого, тем самым поставив его на низшую ступень криминальной лестницы).

До сих пор происходит сильное влияние криминальной субкультуры на законопослушное общество. Оно выражается и в частом показе сериалов про уголовников и правоохранителей, и демонстрации блатных песен по телевидению, и выпуска бестселлеров о жизни криминала – это с легальной стороны. Со стороны преступного мира идёт мощная идеологическая обработка умов молодёжи профессиональными уголовниками, которые стараются убедить, что осуждённые безвинно отбывают наказание.

Арготизмы переходят в общеупотребительный язык и с помощью многих других псевдокультурных явлений. Они могут присутствовать и в некоторых компьютерных играх.

Преподавателями при проведении занятий по специальности «Русский язык как иностранный», а также студентами на педагогической практике по РКИ был выявлен ряд трудностей со стороны иностранцев, в частности, в переводе арготизмов, особенно тех, которые связаны с менталитетом россиян.

Для решения задач перевода предлагается несколько предложений. Все они заключаются в создании словарей / словников арготизмов. Например, из устной речи русскоязычного населения следует выбрать наиболее употребительные арготизмы и дать им соответствующий перевод через регистры (см. работу О.С. Сапожниковой [3]). При решении перевода арготических слов в художественных или публицистических произведениях следует выбрать, перевести их и присоединить к определённой книге. Важно учитывать при этом быструю сменяемость арготической лексики, утрату её эмоциональности и оттенков значений.

Библиографический список

1. Вийон Ф. Я знаю все, но только не себя. Баллады: Пер. с фр. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
2. Грант А. Процесс Япончика: [О В.К. Иванькове]. М.: АСТ, 1996. 491 с.
3. Сапожникова О.С. Разговорная речь в коммуникативной структуре художественного текста: (На материале фр. яз): Монография. Н.Новгород: Изд-во Нижегород. госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2001. 254 с.
4. Лихачев Д.С. Черты первобытного примитивизма воровской речи // Балдаев Д.С., Белко В.К., Исупов И.М. Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона: Речевой и графический портрет советской тюрьмы. Одинцово: Края Москвы, 1992. С. 364–411.

PROBLEMS OF TRANSLATION OF RUSSIAN ARGOTIC VOCABULARY

***Abstract.** In the article the problem of translating Russian ergoticheskoj words in foreign languages and foreign ergotism on Russian language. There are three main difficulties in translating from one language to another: the formation of Argo, the mismatch of realities between different peoples, and the emotionality of criminal words. The article offers methods for solving problems, in particular, the*

introduction of the register of emotionality of various Argo categories. The acquired linguistic and cultural skills, which were not previously paid attention to in the practice of training foreign Russian students, will allow foreign teachers to quickly solve the problems of commenting on culturally significant Russian language material, including in the format of dictionary entries, and create their own nationally oriented educational dictionaries and dictionary-type manuals. The use of words, the registers will help to convey the right tone and expression of ergotism.

Keywords: *ergotism, transfer, problem, discrepancy, criminal, expressivity.*

Grachev M.A., Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian Regional Studies and Slavistics (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Цзян Сюэ, магистр (Чэнду, Китай)

Гу Вэйцзе, PhD, профессор (Чэнду, Китай)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ КАК НАУКИ (В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Данная статья посвящена истории возникновения лингвокультурологии, определению лингвокультурологии (в контексте китайского языка) и её месту в ряду смежных дисциплин.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвистика, культура.

Вопросы взаимодействия языка и культуры привлекают постоянное внимание лингвистов, литературоведов, этнографов, психологов и т. д. Язык – это главная форма выражения и существования национальной культуры, он выступает как реализованная внутренняя форма выражения культуры, как средство аккумуляции знаний культуры.

В исследовании проблемы языка и культуры наметилось несколько подходов. Первый подход, который разрабатывается такими российскими философами, как С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Э.С. Маркарян базируется на утверждении одностороннего воздействия культуры на язык. По мнению В.А. Масловой, с изменением действительности постепенно меняются культурно-национальные стереотипы и сам язык. Если первый подход ориентирован на одностороннее воздействие культуры на язык, то в рамках второго подхода задача исследователя заключается в решении вопроса об обратном воздействии языка на культуру. Принято считать, что разные языки по своей сути, по своему влиянию на познания и чувства являются в действительности различными мировидениями и своеобразие языка влияет на сущность нации, так что тщательное изучение языка должно включать всё, что

история и философия связывают с внутренним миром человека. Третий подход создан на основе идеи взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры. В своей работе В.А. Маслова выдвинула идею, что «язык – составная часть культуры, основной инструмент её усвоения, это действительность нашего духа. Язык выражает специфические черты национальной ментальности» [1. С. 34–35]. С другой стороны, «культура включена в язык, так как вся она смоделирована в тексте» [1. С. 107]. Основываясь именно на данном подходе, развивается современная лингвокультурология как новая междисциплинарная область гуманитарных исследований.

Лингвокультурология представляет собой одну из наиболее молодых наук, исследующих взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры. Термин «лингвокультурология» возник в связи с работами В.Н. Телия, В.В. Воробьёва, В.А. Масловой и др.

В лингвистике конца XIX в. был принят следующий постулат: «Язык не только связан с культурой, но и растёт из неё и выражает её. Язык одновременно представляет собой орудие создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, так как с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры» [2. С. 28]. По мнению В.А. Масловой, именно на основе данной идеи на рубеже тысячелетий возникает новая наука – лингвокультурология.

В.А. Маслова отмечает, что в развитии лингвокультурологии можно выделить три периода. Предпосылкой развития данной науки стали труды трудов В. Гумбольдта, Э. Сепира и др. (первый период). Суть второго периода состоит в оформлении лингвокультурологии как самостоятельной науки. Динамическое развитие науки позволяет прогнозировать ещё и третий период – появление фундаментальной междисциплинарной науки – лингвокультурологии [Там же].

В XX в. в лингвокультурологии сложились несколько школ, среди них выделяются четыре школы, сформировавшиеся в Москве:

1. Школа лингвокультурологии Ю.С. Степанова, занимающаяся исследованием констант культуры в диахроническом аспекте с позиции внешнего наблюдателя, а не активного носителя языка.

2. Лингвокультурологическая школа Н.Д. Арутюновой исследует универсальные термины культуры, извлекаемые из текстов разных времён и народов, также с позиции внешнего наблюдателя, а не с позиции носителя языка.

3. Школа В.Н. Телия занимается лингвокультурологическим анализом фразеологизмов. В.Н. Телия и её ученики исследуют языковые сущности с позиции понимания носителя живого языка, т. е. это взгляд на владение культурной семантикой непосредственно через субъект языка и культуры. С ней перекликается концепция ментальной лингвистики А. Вежбицкой, изучающей имитацию речедейательностных ментальных состояний говорящего.

4. Школа лингвокультурологии, образованная в Российском университете дружбы народов такими учёными, как В.В. Воробьёв, В.М. Шаклеин и др.,

развивающими лингвострановедческую концепцию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова» [2. С. 30].

Вместе с тем следует отметить, что существуют и другие школы, а именно: «Волгоградская лингвокультурологическая школа под руководством В.И. Карасика (Н.А. Красавский, Е.В. Бабаева, Г.Г. Слышкин и др.), занимающаяся лингвокультурологическим анализом этнокультурных и социокультурных концептов; Воронежская школа (З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.Б. Кашкин, Ю.А. Рылов и др.), исследующая проблемы национальной, национально-культурной специфики, методику контрастивного описания национального коммуникативного поведения» [3. С. 43].

Кроме того, В.А. Маслова указывает, что на сегодняшний день в лингвокультурологии оформились следующие направления. Во-первых, «лингвокультурология отдельной социальной группы, этноса в какой-то яркий в культурном отношении период, т. е. исследование конкретной лингвокультурной ситуации». Во-вторых, «диахроническая лингвокультурология, т. е. изучение изменений лингвокультурного состояния этноса за определённый период времени». В-третьих, «сравнительная лингвокультурология, исследующая лингвокультурные проявления разных, но взаимосвязанных этносов». В-четвёртых, «сопоставительная лингвокультурология». В-пятых, «лингвокультурная лексикография, занимающаяся составлением лингвострановедческих словарей» [2. С. 29].

Несмотря на достаточно длинную историю лингвокультурологии как самостоятельной науки, до сих пор остаётся неясным статус самой науки. Приведём некоторые известные определения лингвокультурологии.

В.В. Воробьёв определяет лингвокультурологию как «научную дисциплину, которая существенно согласуясь в своих принципах изучения объекта с лингвострановедением, характеризуется вместе с тем рядом специфических особенностей». Лингвокультурология, по определению учёного, «закономерная ступень в области филологических и других гуманитарных наук, это научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру и филологию (лингвистику), а не аспект преподавания языка, как лингвострановедение». Лингвокультурология представляет собой «комплексную научную дисциплину синтезирующего типа, изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления» [4. С. 32].

По мнению В.А. Масловой, лингвокультурология – «это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке». Вместе с тем В.А. Маслова отмечает, что «не следует акцентировать внимание на “стыковом” характере новой науки, ибо это не простое “сложение” возможностей двух контактирующих наук, а именно разработка нового научного направления,

способная преодолеть ограниченность “узковедомственного” изучения фактов и тем самым обеспечить новое их видение и объяснение, так как это не временный союз лингвистики и культурологии, а междисциплинарная отрасль науки, самостоятельная по своим целям, задачам, методам и объекту исследования» [2. С. 28].

Ещё одно определение лингвокультурологии предлагает В.Н. Телия, согласно которому лингвокультурология – «это та часть этнолингвистики, которая занимается изучением и описанием корреспонденции языка и культуры». [5. С. 47]. Вслед за выдвинутыми дефинициями Е.И. Зиновьева и Е.Е. Юрков считают, что «лингвокультурология – это лингвистическая филологическая наука, которая исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса. Это должно позволить дать такое описание этих объектов, которое во всей полноте раскрывало бы значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка. При этом важно учитывать информацию энциклопедического характера, коррелирующую с собственно языковым значением, разработка принципов отбора которой является одной из проблем лингвокультурологии» [6. С. 13].

В китайской лингвистической традиции принято называть лингвокультурологию с помощью другого термина – *культурная лингвистика* (文化语言学). «Культурная лингвистика изучает взаимосвязь между языком и культурой, культурные коннотации, присущие языку, языковую форму существования культуры, а также то, как этническая культура воздействует на форму и эволюцию языка. Культурная лингвистика как независимая гуманитарная дисциплина получила широкое распространение в Китае в 80–90-е годы 20-го века» [7. С. 1].

Таким образом, на основании анализа данных дефиниций мы определяем лингвокультурологию как теоретическую науку, которая исследует культуру народа через изучение языковых единиц разных уровней, отражающих сознание носителей того или иного языка.

Лингвокультурология тесно связана с науками, на пересечении которых зародилась, вместе с тем она расходится с ними по очень важным позициям.

Лингвокультурология – теоретическая база для лингвострановедения, которое рассматривается как прикладной аспект лингвокультурологии. Лингвострановедение – это лингвометодическая дисциплина, изучающая культурный компонент значения языковых единиц, при этом направленность исследования осуществляется *от языка к культуре*. Лингвокультурология – это филологическая дисциплина, изучающая взаимосвязь языка и культуры, при этом направленность исследования осуществляется *от культуры к языку*.

С лингвокультурологией тесно связана этнолингвистика, тем не менее, они являются принципиально разными науками. «По сравнению с лингвокультурологией, ориентированной на современность и общепринятую нормативность, объект исследования в этнолингвистике оказывается

“смещённым” в сторону изучения языка племен, диалектов, языковой семьи и культурной группы, праязыка и пракультуры. Вместе с тем лингвокультурологию и этнолингвистику роднит применение в них метода исследования языка и культуры (поле, компонентный анализ, лингвистическая относительность и её реализация в виде разных “картин мира” для различных языков)» [4. С. 35]. Этнолингвистика изучает взаимодействие языка и культуры конкретного этноса, а лингвокультурология анализирует вклад в язык всех, кто является представителями данной культуры, независимо от этнической принадлежности.

По сравнению с лингвокультурологией “культурный феномен” оказывается отодвинутым от общей проблематики и в другой смежной области исследования – социальной лингвистике, которая изучает «общественную обусловленность возникновения, развития и функционирования языка, воздействие общества на язык и языка на общество» [Там же].

Исследователи В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин отмечают, что, обладая собственной научной спецификой, когнитивная лингвистика и лингвокультурология обнаруживают некоторые общие черты. Во-первых, и когнитивная лингвистика, и лингвокультурология реализуют интегративный подход к языку. В качестве междисциплинарного синтеза оба они учитывают не только собственно лингвистические данные, но и достижения смежных дисциплин, что позволяет дать более глубокую и многоаспектную характеристику изучаемого феномена. Во-вторых, оба направления рассматривают связь языка и человека, но когнитивная лингвистика рассматривает её как триаду «язык – человек – познание», в лингвокультурологии – как триаду «язык – человек – культура». Когнитивная лингвистика сосредоточена на рассмотрении прежде всего когнитивной функции языка, лингвокультурология – культурной. В-третьих, оба направления уделяют значительное внимание проблеме картины мира. Когнитивная лингвистика исследует формирование картины мира, а лингвокультурология – её национально-культурную специфичность. В-четвёртых, оба направления апеллируют к понятию человеческого сознания, а поскольку «именно в сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры, любое лингвокультурологическое исследование есть одновременно когнитивное исследование» [8. С. 76].

Культурология как интегративная область знания представляет собой науку о прошлой и современной культуре, её структуре, функциях, перспективах развития. По мнению В.Н. Телия, «общность лингвокультурологии с культурологией обусловлена возрождением понятия “культура” как результата духовной и практической деятельности, способа жизни человека. Однако если культурология занимается системным описанием мира человеческой культуры и современной мировой цивилизации, самосознанием человека по отношению к сферам его материального, социального и духовного бытия» [5. С. 102], то лингвокультурологию интересует понятие *культура* не само по себе, а применительно к аспектам

взаимосвязи с языком, языковая картина мира и факты взаимодействия языка и культуры.

Библиографический список

1. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. М.: Наследие, 1997. 206 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология Текст: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
3. Евсюкова Т.В. Лингвокультурология: учебник. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 480 с.
4. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. М.: РУДН, 2008. 336 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
6. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. СПб.: ООО «Издательский дом “МИРС”», 2009. 291 с.
7. Су Синьчунь. Курс по лингвокультурологии. Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2006. 264 с.
8. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под. ред. И.А. Стернина. Воронеж: ВорГУ, 2001. С. 75–80.

DEFINITION OF CULTURAL LINGUISTICS AS A SCIENCE (IN THE CONTEXT OF THE CHINESE LANGUAGE)

Abstract. The study is about the historical development and definition of linguolculturology (against the background of the Chinese language), and its status in a series of related disciplines.

Keywords: linguolculturology, linguistics, cultural.

Jiang Xue, Master's Degree, Director of the Bachelor's Study Program between Sichuan Normal University and Moscow State Normal University, Russian-Chinese Foundation for the Development of Culture, Education and Science (Chengdu, China)

Gu Weijie, PhD, Professor, Lecturer of the Department of the Russian Language (Sichuan Normal University, Chengdu, China)

А.В. Ермошин, кандидат ист. наук (Казань)

Г.С. Фархутдинова, преподаватель (Казань)

ИЗ ОПЫТА ОБЪЯСНЕНИЯ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ С РУССКОГОВОРЯЩИМИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы в объяснении системы падежей при обучении иностранных студентов русскому языку и основам медицинской терминологии на латинском языке. Обобщается опыт применения методов обучения русскому языку как иностранному на занятиях по медицинской латыни.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, латинский язык, медицинская терминология, падеж, методика преподавания.

В рамках высшего медицинского образования владение русским языком иностранными студентами представляется важным не только с позиции коммуникации в русскоязычной среде вуза, но и с точки зрения грамматики и ее категорий, востребованных при изучении латинского языка и основ медицинской терминологии.

Довольно распространенной является практика включения русскоговорящих иностранных студентов в обычные группы, состоящие преимущественно из русскоязычных российских студентов, и лишь иногда для иностранцев создаются отдельные группы. Но и в том и в другом случае в аудитории с русскоговорящими иностранными студентами перед преподавателем латинского языка зачастую встает проблема, связанная с незнанием методики преподавания русского языка как иностранного. Обучая иностранных студентов по общей программе, педагог вынужденно сталкивается с тем, что большинству студентов из этой категории ничего не говорят такие понятия, как «именительный падеж», «родительный падеж», «винительный падеж», «степени сравнения прилагательных» и т. д.

Одним из ведущих принципов обучения русскому языку как иностранному является движение «от значения (смысла) к форме» [1. С. 131]. Иностранные студенты на уроках русского языка не изучают падежную систему так, как русские учащиеся: именительный падеж (*кто? что?*), родительный падеж (*кого? чего?*) и т. д. с последующим склонением существительных по падежам. Как правило, студент начинает освоение языка с конкретных речевых конструкций, например: отсутствия («*есть – кто? – друг*» / «*нет – кого? – друга*», «*есть – что? – книга*» / «*нет – чего? – книги*»), направленности действия («*я приехал – откуда? – из Турции*», «*я иду – откуда? – из университета*»), принадлежности («*мама – чья? – друга*», «*книга – чья? – папы*»). И лишь затем эти примеры можно обобщить представлением о

родительном падеже, именуемом в практике преподавания русского как иностранного «вторым» (№ 2). Более того, знакомство с системой падежного управления при обучении русскому языку как иностранному начинается преимущественно с винительного, «четвертого» падежа (№ 4), как совпадающего в основном с именительным – начальной формой слова, а далее студент знакомится с «шестым» падежом (№ 6), предложным, через категорию места: «в университете», «на работе» [2. С. 3]. Иногда, наоборот, изучение предложного падежа предшествует изучению винительного [3. С. 66, 74; 4. С. 3]. Лишь после этого преподаватель переходит к родительному падежу (№ 2), завершая «третьим» (дательным, № 3) и «пятым» (творительным, № 5) падежами.

В курсе латинского языка и основ медицинской терминологии студента ожидает совершенно иная ситуация: сразу после освоения азов фонетики и орфоэпии он сталкивается с грамматикой, открывающейся системой склонения имени существительного и необходимостью ориентирования в латинских падежах, иллюстрируемых словами незнакомого языка – путь «от формы к смыслу» [5. С. 4; 6. С. 3; 7. С. 3–4]. Практика подобного обучения показывает низкую эффективность заучивания иностранными студентами латинских падежных окончаний по пяти склонениям и их типам, ведь смысловое значение этих падежных форм чаще всего обучающимся незнакомо и малопонятно. И если в русскоязычной аудитории здесь достаточно опереться на русскую падежную систему (с поправкой на соответствие творительного и предложного падежей одному латинскому падежу – *casus ablativus*), то в случае с русскоговорящими иностранцами такая опорная база фактически отсутствует.

Также стоит предварительно отметить, что в рамках медицинской латиноязычной терминологии практически не востребован дательный падеж. Клиническая терминология оперирует преимущественно терминами в именительном падеже. Большую сложность представляет латинская фармацевтическая терминология, в которой в некотором объеме представлены выражения, содержащие слова в винительном падеже и аблятиве. Представляется, что для русскоговорящих иностранных студентов при минимальной аудиторной нагрузке в рамках освоения дисциплины нет необходимости вводить данные понятия. Проще, двигаясь путем «от смысла к форме», познакомить их с устойчивыми рецептурными формулировками, необходимыми в профессиональной деятельности, уже в готовом виде. Например, фразы с аблятивом: *in vitro nigro* – «в темной склянке», *in ampullis* – «в ампулах», *pro injectionibus* – «для инъекций» и др.; фразы с винительным падежом: *ad usum externum* – «для наружного применения», *per os* – «через рот», *sub linguam* – «под язык» и др. Кроме того, не будет затруднительным запомнить устойчивую рецептурную формулу с винительным падежом и аблятивом: «Возьми: Таблетки *Название* числом *количество*» – *Recipe: Tabulettas ... numero* Такой подход не вызывает трудностей, в отличие от необходимости разъяснить особенности падежного управления в этих фразах, учитывая, как минимум, две сложности: во-первых, ситуативное применение

этих падежей отличается от изучавшихся на занятиях по русскому языку как иностранному случаев; во-вторых, падежи в латинских фразах и их русских эквивалентах могут не совпадать: *pro injectionibus* (аблятив) – «для инъекций» (родительный падеж), *ad usum internum* (винительный падеж) – «для внутреннего применения» (родительный падеж).

Итак, наиболее востребованным падежом, помимо именительного, является родительный падеж, широко употребляемый как в фармацевтической, так и в анатомо-гистологической терминологии. Именно при помощи слов в родительном падеже строятся анатомические термины с несогласованным определением («шейка бедра», «дуга позвонка», «угол аорты»), а также перечень компонентов рецептурной прописи. Следовательно, на изучении родительного падежа во всех склонениях и в обоих числах должны быть сконцентрированы усилия преподавателя.

Прежде чем переходить к объяснению построения анатомических терминов с несогласованным определением или фармацевтических терминов в рецептурной прописи, уместно проговорить со студентами ситуации отсутствия. Например: «есть – что? – ребро (*costa*)» / «нет – чего? – ребра (*costae*)», соответственно: «шейка – чего? – ребра (*collum costae*)»; «есть – что? – язык (*lingua*)» / «нет – чего? – языка (*linguae*)», соответственно: «уздечка – чего? – языка (*frenulum linguae*)»; «есть – что? – отвар (*decoctum*)» – «нет – чего? – отвара (*decocti*)», соответственно: «Возьми [столько-то миллилитров] – чего? – отвара (*decocti*)».

Ввиду непростой падежной системы латинского языка и в то же время ее схожести с русской при преподавании основ медицинской терминологии русскоговорящим иностранным студентам представляется возможным и необходимым проводить параллели между объяснением грамматических тем при изучении русского языка как иностранного и латинского языка. В частности, ввиду ограниченности учебного времени допустимо не углубляться в теорию падежного управления, а строить объяснение в сопоставительном ключе на основе знакомых обучающимся речевых конструкций.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
2. Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Ерофеева И.Н. Русский язык: первые шаги. Учеб. пособие: В 3 ч. Ч. 1. СПб.: Златоуст, 2016. 262 с.
3. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. 10-е изд. СПб.: Златоуст, 2012. 152 с.
4. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2009. 280 с.
5. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии. Учебник. М.: Шико, 2011. 448 с.

6. Нечай М.Н. Латинский язык для лечебных факультетов. Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: КНОРУС, 2020. 346 с.

7. Лазарева М.Н., Нечай М.Н. Латинский язык и терминология фармации: учебник. М.: КНОРУС, 2020. 564 с.

ON THE EXPERIENCE OF EXPLAINING THE CASE SYSTEM OF THE LATIN LANGUAGE WHILE TEACHING MEDICAL TERMINOLOGY TO FOREIGN STUDENTS WHO SPEAK RUSSIAN

***Abstract.** The paper deals with various approaches to the explanation of the case system while teaching Russian as a foreign language and while teaching fundamentals of medical terminology in Latin to foreign students. Based on authors' experience, it analyzes how methods of teaching Russian as a foreign language can be applied while teaching Medical Latin.*

***Keywords:** Russian as a foreign language, Latin language, Medical terminology, Case, Teaching methods.*

Yermoshin A.V., PhD, Associate Professor of the Department of Religions (Kazan University, Kazan)

Farkhutdinova G.S., Head of the Department of Managing Human Resources (Kazan University, Kazan)

С.Б. Королева, доктор филол. наук, доцент (Нижний Новгород)

HOLY RUSSIA В АНГЛИЙСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ XIX ВЕКА: ЭПИЗОД ИЗ ИСТОРИИ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО КОНЦЕПТА³

***Аннотация.** К середине XIX века в русской культуре возродился дискурс о Святой Руси как смысловом центре русской культуры и русского характера. В этот дискурс вошли такие семантические элементы, как горячее сердце, твердая православная вера, молитвенная работа, готовность к жертве и ратному подвигу. В английской публицистике происходит тотальное переворачивание этих семантических элементов; ядро концепта «Holy Russia» формируется вокруг исключительно отрицательно окрашенного представления о ложной вывеске христового милосердия, прикрывающей военную агрессию Российской империи.*

***Ключевые слова:** концепт, дискурс, русская культура, английская публицистика, рецепция.*

³ Публикация осуществляется в рамках проекта РФФИ № 20-012-00310 «Святая Русь» как константа: развитие концепта в русской литературе и философской публицистике и его восприятие в западноевропейских культурах (1820-е — 1920-е гг.).

В начале XIX века русская дворянская элита неожиданно начинает писать о феномене Святой Руси. Неожиданно: в отдельных жанрах русского фольклора и в древнерусской литературе, начиная с середины XVI века, русская земля (понятие то географическое, то топографическое) получает постоянную характеристику «святая». Однако в XVIII веке образы Святой (святой, святейшей) Руси из книжной литературы вытесняются образами божественного императора и империи – представлениями по происхождению своему древнеримскими и по пути заимствования – западноевропейскими. Так что к началу XIX века письменный дискурс о Святой Руси – явление далекого прошлого. Поэтому, когда в 1811 году Н.М. Карамзин (впервые показавший, по словам П.А. Вяземского, в изданной несколькими годами позже «Истории», что у русского дворянства «отечество есть» [1. С. 356]) одобрительно пишет о том, что «... деды наши ... оставались в тех мыслях, что правоверный россиянин есть совершеннейший гражданин в мире, а Святая Русь – первое государство» [2. С. 34], – он воскрешает не просто забытое, но ветхое и «странное».

Слова эти, начертанные им в записке «О древней и новой России», как известно, не сразу дошли до широкой аудитории: попытки опубликовать записку наталкивались на противодействие цензуры вплоть до 1988 года. Однако же имел возможность познакомиться с ними Пушкин, настойчиво рекомендовавший сделать это и читателям своего «Современника». И однако же на открытии памятника Карамзину прозвучали слова М.П. Погодина – о том, что необходимо выполнить завет этого великого человека и почувствовать в себе «русское сердце», полюбить «Святую Русь» [3. С. 786].⁴

Интенсивность диалога о «Святой Руси», равно как и сам предмет осмысления, глубоко патриотичный и традиционный, отчасти народный, отчасти религиозный характер идеи провоцировали превращение живого слова в формальность. И, действительно, уже к драматичному 1825 году наименование стало отчасти восприниматься как речевой и идеологический штамп, что тут же было обыграно в пушкинской поэме «Граф Нулин». К бурному 1848 году смысл имени «Святая Русь» зачастую в обыденной речи переворачивался уже иронически, о чем с горечью написал в открытом письме П.А. Вяземскому Жуковский: «... как мы к нему привыкли, как многие употребляют его даже в ироническом смысле ...» [4].

Когда осенью того же 1848 года П.А. Вяземский настойчиво утверждал обратное: что «Святая Русь не расхожая формула и тем более не ханжество» [5], – он продолжал отстаивать взгляды на ценность и самобытность России как особого и внутренне единого историко-культурного феномена: как в историческом самодержавном ее пути, так и в природном материнстве русской земли, в сохранении православной веры ее народом, в духовной борьбе с «надменными» европейскими «ученьями» за терпение и любовь и в военно-

⁴ В 1847 году «Записка» в отрывках была опубликована на французском языке в Брюсселе, в составе книги Н. Тургенева *La Russie et les Russes*.

политической ее борьбе с европейскими «мятежами» за «твердыни общества» [6].

Эти взгляды, публично озвученные П.А. Вяземским в программном стихотворении «Святая Русь» (1848) и публично же поддержанные В.А. Жуковским в упомянутом выше открытом письме, продолжали ту линию дискурса о Святой Руси, которая была задана в «Записке» Н.М. Карамзина. Они шли вразрез с бытовым подсмеиванием над «русской святостью» и с привычной светской модой на все европейское и полемически остро противостояли высказываниям русских и западноевропейских интеллектуалов-революционеров о Российской империи как о бесчеловечном политическом жупеле.

1848 год совершенно не случайно стал для нового полемического дискурса о Святой Руси границей, окончательным водоразделом. Русская элита порождает сразу два идеологически противоположных манифеста в ответ на «весну народов» – в первую очередь, на буржуазно-либеральные революции во Франции и Германии: манифест императора Николая I от 14 (26) марта 1848 года (составлен, как известно, императором собственноручно и адресован русскому народу и, по всей видимости, европейской прессе) и манифест М. Бакунина «Воззвание к славянам» (написан на французском и немецком языках и адресован широким либеральным кругам Западной Европы). И тот, и другой апеллируют к дискурсу о Святой Руси.

Царский манифест, призывая «по заветному примеру наших православных предков» «в неразрывном союзе с Святой нашей Русью» «защищать честь имени русского и неприкосновенность пределов наших» [7], продолжает историко-патриотическое, карамзинское направление этого дискурса. Своеобразной реакцией на этот манифест и продолжением этого направления и стали упомянутые тексты П.А. Вяземского и В.А. Жуковского. На протяжении второй половины XIX века это направление продолжает активно развиваться в философско-религиозных трудах и художественных произведениях самых разных русских авторов – в том числе в философской публицистике и поэзии А.С. Хомякова («Святая Православная Русь» и идея «тождества единства и свободы»), в поэзии Ф.И. Тютчева (идея «всемирной судьбы России» – наследницы Византии), в публицистике и художественном творчестве Ф.М. Достоевского (в частности, в его «русской идее»), отчасти в философской публицистике Л.Н. Толстого (в концепции «нравственного социализма»).

Манифест же Бакунина развивает либеральную и, по сути, не только антиправительственную, но (парадоксально) антигосударственную линию дискурса. Не упоминая о «Святой Руси», Бакунин заявляет, что говорит «от имени этого [русского] народа» и, противопоставляя «императорскую Россию» России народной, называет единый источник истинных стремлений и идеалов русского человека: «наше русское сердце». Если на стороне «первой» России – «войска», «могущество», «порабощение» (в том числе собственного народа), то на стороне России-Руси – «первобытная твердость», «железная настойчивость»

русского духа и «обливающееся кровью» «от стыда и боли» «русское сердце» [8. С. 56–58]. Повторяющаяся ссылка на «русское сердце» и отсылка к особому русскому духу – узнаваемые приметы дискурса о Святой Руси.

Противопоставление сострадательного «русского сердца» деспотичной, железной Российской империи, намеченное в выступлении Бакунина, было активно поддержано русскими революционерами-эмигрантами – в том числе в публицистике, которая издавалась в Англии [9. 136–140], – и имело сильнейшее влияние на западноевропейскую рецепцию дискурса о Святой Руси. Более того, именно в свете либеральных трактовок первоначально было воспринято в западноевропейской культуре и историко-патриотическое понимание феномена «Святой Руси».

Именно этим двойственным восприятием можно объяснить то тотально ироническое переворачивание всех положительных смыслов русского дискурса о Святой Руси, которое столь характерно для раннего этапа вхождения концепта в западноевропейские тексты. Прямое свидетельство и этому двойственному восприятию, и этому ироническому переворачиванию находим в содержании и самом названии книги знаменитого французского гравера и карикатуриста этой эпохи Гюстава Доре «Живописная, драматическая и карикатурная История Святой Руси по летописцам и историкам Нестору, Никону, Сильвестру, Карамзину, Сегюру и др.» [10].

В названии примечательно многое: и упоминание имен древних русских летописцев, которые могли быть известны Гюставу Доре, конечно, исключительно из перевода на французский «Истории Государства Российского» Н.М. Карамзина, и отсылка, наравне с Карамзиным, к Луи-Филиппу де Сегюру, французскому дипломату и историку, описавшему впечатления о России в своих мемуарах (*Mémoires ou souvenirs et anecdotes*, 1825), и собственно обозначение страны как «Святой Руси». Стоит заметить, что, хотя «Святая Русь» в «Истории» Карамзина прямо не называется, немало сказано в книге о том, что означает «Святая Русь» для автора: о «Святом Отечестве», о «Святой вере», о святости любви к родине, о святынях земли русской (см., в частности, том 12, гл. 3–5).

Однако самым примечательным моментом в названии книги Доре следует считать, конечно, тот сатирически-карикатурный перенос, который обнаруживается в значении имени «Святая Русь» (*la sainte Russie*). За соединением имени Карамзина с сатирической трактовкой названия «Святой Руси» как имени-маски тиранического государства и военной империи (трактовки, в столь полной мере раскрытой в содержании самих карикатур, что, как говорится, волосы дыбом и мороз по коже) стоит, конечно, западноевропейское восприятие карамзинской историко-патриотической линии развития дискурса о Святой Руси в свете линии либерально-критической.

Сама книга Доре могла вполне быть известна и английским интеллектуалам, так как за творчеством Гюстава Доре в Англии следили. В 1867 г. в Лондоне была организована большая выставка его гравюр, а в 1872 г. после пяти лет его напряженной работы была издана книга «Лондон:

паломничество» (*London: a Pilgrimage*), содержащая 180 его гравюр с изображением современного ему Лондона.

В то же время необходимо ясно понимать, что проникновение русского дискурса о Святой Руси в западноевропейское сознание было отягощено обстоятельствами историко-политического характера, которые и предопределили резко ироническое отношение к этому названию. Для русско-британских отношений это, в первую очередь, прямое столкновение Британии и России в ходе Крымской войны (1853–1856 гг.), а также участие Британии в очередной русско-турецкой войне в 1877–1878 гг.

В этих историко-политических обстоятельствах в Британии – тайном союзнике Османской империи и открытом противнике экспансии России на восток – нарастает волна антироссийских настроений, и наименование *Holy Russia* закономерно воспринимается как лживая «вывеска», за которой скрывается «убийственный деспотизм» царского режима. Иначе говоря, за именем *Holy Russia* в британской культуре (по принципу иронического переноса, но с твердой содержательной опорой на либеральную линию русского дискурса о Святой Руси) первоначально закрепляются ассоциации с демоническим началом и агрессивным политическим режимом – прежде всего, внешней экспансией Российской империи.

Опорные смыслы ядра концепта *Holy Russia* гротескно проявлены в двух публицистических памфлетах «Английская честь» (*England's Honour*) и «Святая Русь и христианская Европа» (*Holy Russia and Christian Europe*), изданных в Лондоне в 1878 году. В первом памфлете автор обвиняет Россию в том, что она лицемерит, называя себя «христианской империей» (*a Christian empire*) и при этом сводя свою «святую миссию» к «жестоким войнам» (*carrying out a Christian and a holy mission in her cruel wars of aggression*) [11. Р. 6].

Во втором памфлете русские царь и солдаты иронично названы «крестоносцами святой Руси» (*the Christian crusaders of Holy Russia*). Их основными действиями оказываются *резня, убийство, опустошение* (*butchery, murder, desolation*). Автор доходит в резкости своих оценок до утрированного сарказма и предлагает сделать из русского царя нового идола – символа власти Сатаны (*the worship of Satanism and god of hell, incarnate in Russia*) [11. Р. 24–32].

Как видим, в этих двух памфлетах все основные семантические элементы дискурса о Святой Руси, сформированные к середине XIX века в русской культуре, сатирически переворачиваются для того, чтобы представить наименование *Holy Russia* ложной вывеской, прикрывающей военную агрессию Российской империи.

Библиографический список

1. Остафьевский архив: Том 3. Переписка П.А. Вяземского с А.И. Тургеневым. 1824–1836. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1899. 834 с.

2. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях. М.: Наука, 1991. 127 с.
3. Погодин М.П. Историческое похвальное слово Карамзину // Погодин М.П. Вечное начало. Русский дух. М.: Институт русской цивилизации, 2011. С. 740–786.
4. Жуковский В.А. Письмо к кн. П.А. Вяземскому о его стихотворении «Святая Русь». Цитируется по публикации: В.С. Киселев, Т.Л. Владимирова. Творческая история статьи В.А. Жуковского «Письмо к кн. П.А. Вяземскому о его стихотворении “Святая Русь”»: публикация и комментарий [Электронный ресурс] // Вестник Томского гос. университета. Филология. 2014. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-istoriya-stati-v-a-zhukovskogo-pismo-k-kn-p-a-vyazemskomu-o-ego-stihotvorenii-svyataya-rus-publikatsiya-i-kommentariy> (дата обращения: 02.02.2020).
5. Юнгрен А. «Мы попросту отдельный мир...»: Черновик письма П.А. Вяземского Фарнгагену фон Энзе о революции 1848 г. [Электронный ресурс] // Наше Наследие. 2012. № 104. URL: <http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/2012-104.php> (дата обращения: 02.02.2020).
6. Вяземский П.А. Святая Русь // Вяземский П.А. Полное собрание сочинений. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1880. Т. 4: 1828–1852. С. 315.
7. Полное собрание законов Российской империи: Собр. 2. Отд-ние 1. Т. 23: 1848. СПб., 1849. С. 182.
8. Бакунин М. Воззвание к славянам // Бакунин М. Избранные сочинения: В 3 т. П. – М.: Книгоиздательство Союза анархо-синдикалистов «Голос труда», 1920. Т. 3. С. 47–63.
9. Королева С.Б. Миф о России в британской культуре и литературе (до 1920-х годов). М.: DirectMEDIA, 2014. 314 с.
10. Doré G. Histoire pittoresque, dramatique et caricaturale de la sainte Russie: d'après les chroniqueurs et historiens Nestor, Nikan, Sylvestre, Karamsin, Ségur, etc. Paris: J. Bryaîné, 1854. 207 p.
11. Unknown author. England's Honour and Holy Russia and Christian Europe. L.: Effingham Wilson, Royal Exchange, 1878. 32 p.

“HOLY RUSSIA” IN ENGLISH JOURNALISM OF THE XIX CENTURY: AN EPISODE FROM THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN CONCEPT

Abstract. By the mid-1800s the discourse about “Holy Russia” had been recreated, with the emphasis on it as the symbolic center of Russian culture and Russian character. This discourse included such semantic elements as “warm Russian heart”, “firm Orthodox faith”, “profound praying” and “readiness to sacrifice oneself for some high purpose”. In English journalists’ articles all these semantic elements turned upside down; and the basic level of “Holy Russia” concept formed in the second half of the 19th century around the negative image of a false signboard serving to cover the military aggression of the Russian Empire.

Keywords: concept, discourse, Russian culture, English journalism, reception.

Koroleva S.B., Doctor of Philology, Docent, Professor of the Russian Language Institute, Head of the International Research Laboratory of Basic and Applied Aspects of Cultural Identification (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Ло Пин, доктор филол. наук, профессор (Чэнду, Китай)

ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ РЕЛЯЦИОННЫХ ИМЕН

Аннотация. Реляционные имена – это слова типа *мать, отец, коллега, попутчик, друг, враг* и т. д., которые обозначают то или иное отношение. Этот класс слов представляет собой особый и интересный семантический тип. В данной статье подробно рассматривается употребление реляционных имен в разговорном дискурсе и в повествовательном тексте.

Ключевые слова: реляционные имена, семантическое свойство, разговорный дискурс, реляционное употребление.

Реляционные имена, как явствует из самого названия, обозначают то или иное отношение, например, *мать, отец, коллега, друг, враг, сосед* и т. д. Количество слов этого класса невелико, но он обладает особыми свойствами в семантике, в референции и в употреблении, представляет собой особый и интересный семантический тип. В данной статье будем подробно рассматривать употребление реляционных имен.

Прежде всего, следует отметить, что координата является самым важным компонентом в семантической структуре реляционных имен. Главное семантическое содержание реляционных имен составляют признаки-отношения, их сигнификативное значение отражает отношение одного объекта к другому объекту и относительные признаки этого объекта, проявленные именно в этом отношении. Например, слово *мать* обозначает «женщину по отношению к своим детям». Это значит, что женщина может быть матерью только по отношению к своим детям, а по отношению к другим людям она может быть женой, бабушкой, дочерью, внучкой или просто женщиной. Сравним *мать* со словом *женщина*, отражающим объективные признаки. Все те, кто обладает тремя объективными признаками *человек, взрослый, женский пол*, являются женщинами независимо от любого человека.

В соответствии с этим семантическим свойством, говоря об употреблении реляционных имен, мы чаще всего имеем в виду, какую роль играет точка отсчета в определении референтного значения реляционных имен. К тому же, выделяются два плана употребления языка: разговорный дискурс и повествовательный текст. Как отмечает Е.В. Падучева, «нормальное

функционирование языка происходит в условиях полноценной речевой ситуации («канонической»), когда говорящий и адресат не отделены – ни в пространстве, ни во времени – от порождаемого текста. Общение в условиях полноценной речевой ситуации – это речевой режим употребления языка» [1]. Нетрудно заметить, что выбор точки отсчета в повествовательном тексте гораздо сложнее, чем в разговорном дискурсе. В силу этого ниже мы рассмотрим употребление реляционных имен в этих двух ситуациях.

1. Употребление реляционных имен в разговорном дискурсе

Как выше уже отмечалось, существование точки отсчета в семантической структуре является самым важным семантическим свойством реляционных имен. Но этим не исчерпываются все семантические свойства реляционных имен. Реляционные имена, как назывные слова, также способны отражать объективные признаки. Рассмотрим в качестве примера слово *друг*. Слово *друг* отражает не только относительные отношения, но и объективные признаки: *человек, близкий по духу, убеждениям, личным отношениям*.

Опираясь на эти два семантических свойства, мы разделим значение реляционных имен на два типа: реляционное значение и абсолютное значение. Абсолютное значение является значением, сложившимся на основе объективных признаков, а реляционное значение – значение, сложившееся на основе признаков-отношений. В соответствии с этим выделяются и два типа употребления реляционных имен: реляционное употребление и абсолютное употребление.

1.1. Реляционное употребление

Когда реляционные имена употребляются в реляционном значении, это и значит реляционное употребление. В соответствии с отношениями между референтом и объектом-ориентиром (эго) можно выделить два типа реляционного употребления: указательное употребление и общее реляционное употребление.

1.1.1. Указательное употребление

Когда эго употребляется в собственном смысле этого слова, т. е. эго представляет собой сам говорящий субъект, ни эксплицитно (*моя сестра волнуется*), ни имплицитно (*сестра волнуется*) существовало бы эго, отношения, выражаемые реляционными именами, представляют собой отношения между референтом и говорящим субъектом – итак субъективность входит в семантическую структуру реляционных имен. С переменной говорящего изменяется и референт слова. Ср. *Брат приехал*. Когда Петя произносит это предложение, *брат* подразумевает «брата Петя»; а когда Вася его произносит, *брат* – «брата Васи». Таким образом, реляционные имена приобретают субъективность и указательность. По этой причине мы называем такое употребление указательным употреблением.

В роли эго выступает и адресат. Например: *Ты маме телеграмму передашь?* (из фильма «Чук и Гек»). В этом предложении слово *маме* подразумевает маму Чука. Чук, т. е. адресат, выступает в роли эго. В таком случае с переменной адресата изменяется также референт реляционных имен.

1.1.2. Общее реляционное употребление

Когда это является третьем лицом вне говорящего и адресата, отношения, выражаемые реляционными именами, представляют собой отношения между двумя объектами. В этом случае две стороны отношения (т. е. референт и объект-ориентир) не имеют дело ни с говорящим субъектом, ни с адресатом, отношения между ними являются объективными отношениями. Например, *отец Ивана* – Иван является объектом-ориентиром, который без особой оговорки, в общем, считается определенным, поэтому референт *отец Ивана* также считается определенным. Кто бы ни произносил это высказывание, его референтное значение не изменяется. Такое употребление мы называем общим реляционным употреблением.

1.2. Абсолютное употребление

Когда реляционные имена употребляются в абсолютном значении, это значит абсолютное употребление. Напр., слово *отец* может употребляться в значении «мужчина, имеющий детей». В этом случае в семантике остаются только объективные признаки отца: «имеющий детей», «взрослый», «мужчина». Такое употребление принадлежит к абсолютному употреблению. Приведем и другие примеры:

Надобно сказать, что значительное лицо был уже человек немолодой, хороший супруг, почтенный отец семейства (Н. Гоголь «Шинель»).

Следует отметить, что не все реляционные имена имеют абсолютное употребление. Яркой иллюстрацией служит слово *сын*. Кроме контративных употреблений слово *сын* вряд ли имеет абсолютное значение. Например:

- *Тебе кого? – спросил Андрей Кондратьевич.*
- *Я сын, — сказал мальчик.*
- *Сын? ... Чей же ты сын? – слегка усмехнулся Андрей Кондратьевич.*
- *Мамы, но она скончалась...* (В. Лидин «Черноголовая чайка»).

В этом отрывке разговора мальчик совершил две ошибки при употреблении реляционных имен. Во-первых, представляя себя, мальчик использовал абсолютное употребление слова *сын*. Отсутствие точки отсчета причиняет затруднения в понимании этого слова. Поэтому Андрей Кондратьевич спросил: *Сын? ... Чей же ты сын?*. Во-вторых, на вопрос Андрей Кондратьевича *Чей же ты сын?* мальчик ответил: *мамы*. Это бессмысленный ответ, ведь в семантике слова *сын* предполагается компонент *мама* (сын – это мужчина, мальчик по отношению к родителям).

Между прочим, именно из-за этих сложных употреблений дети и иностранцы сталкиваются с особыми трудностями при овладении реляционными именами.

2. Употребление реляционных имен в повествовательном тексте

Мы разделим употребление реляционных имен в повествовательном тексте на несколько типов с учетом комплекса разных факторов, в частности, фактора координаты, фактора фокуса внимания, фактора субъекта речи и сознания и т. п.

Тут необходимо ознакомиться с понятиями «фокус внимания» и

«фокусирование». Б. Грос первой ввела в лингвистику эти два понятия и заложила фундамент текстового исследования. Она отметила, что длительная прономинализуемость референта в дискурсе – результат того, что этот референт находится в фокусе внимания говорящего и адресата, как только фокус меняется, местоимение больше не может быть применено к прежнему референту [2]. Идеи фокуса внимания и фокусирования также пригодны для определения точки отсчета реляционных имен в повествовательном тексте.

2.1. Повествователь как субъект речи

В обычном случае повествователь выступает в качестве субъекта речи (т. е. аналога говорящего), он фиксирует свой фокус внимания на одном из персонажей, и этот персонаж служит исходной позицией, с которой представляются читателю все остальные персонажи и события. Например:

(1) *Десять лет тому назад, когда хоронили маму, Юра был совсем еще маленький* (Б. Пастернак «Доктор Живаго»).

(2) *В первом антракте муж ушел курить, она (Анна Сергеевна) осталась в кресле* (А.П. Чехов «Дама с собачкой»).

В предложении (1) фокус внимания фиксируется на персонаже Юра, поэтому референтное значение слова *маму* определяется через отсылку к Юре, итак *маму* в этом высказывании подразумевает *маму Юры*. Тем же самым в предложении (2) *муж* указывает на мужа Анны Сергеевны.

2.2 Перенос фокуса внимания с одного персонажа на другой

Однако следует учитывать то, что фокус внимания повествователя фиксируется не всегда только на одном определенном персонаже, а иногда и переносится с одного персонажа на другой персонаж в соответствии с требованием своего выражения или для создания того или иного эффекта. В таком случае точка отсчета реляционных имен меняется с изменением фокуса внимания. Например:

Лиза провожала его глазами, а мать сидела в задумчивости, и взяв за руку дочь свою, сказала ей: Ах, Лиза!... (Н. Карамзин «Бедная Лиза»)

В начале этого предложения Лиза находится в фокусе внимания повествователя, поэтому *мать* отсылает к Лизе, обозначает мать Лизы. А в последующем повествовании фокус внимания перенесен на *мать*, и мать становится точкой отсчета следующего реляционного имени *дочь*.

2.3. Персонаж как субъект сознания

Иногда персонаж вытесняет повествователя и становится субъектом сознания. Например:

Изредка он (Николка) возводил их на иконостас, на тонущий в полумраке свод алтаря, где возносился печальный и загадочный старик бог, моргал. За что такая обида? Несправедливость? Зачем понадобилось отнять мать, когда все съехались, когда наступило облегчение?

Улетающий в черное, потрескавшееся небо бог ответа не давал, а сам Николка еще не знал, что все, что ни происходит, всегда так, как нужно, и только к лучшему.

Отпели, вышли на гулкие плиты паперти и проводили мать через весь

громадный город на кладбище, где под черным мраморным крестом давно уже лежал отец. И маму закопали. Эх... эх... (М. Булгаков «Белая гвардия»)

В начале этого фрагмента в роли субъекта речи выступает повествователь и в его фокусе внимания находится Николка. А в последующем повествовании персонаж Николка постепенно вытесняет повествователя, становится субъектом сознания. *За что такая обида? Несправедливость? Зачем понадобилось отнять мать, когда все съехались, когда наступило облегчение?* – все это внутренняя речь Николки, которая служит фокусом внимания повествователя и на протяжении следующих двух абзацев. Заключительное предложение *И маму закопали. Эх... эх...* – это по существу прямая речь. Поэтому *мать и отец* во всем фрагменте обозначают мать и отца Николки, а не повествователя.

2.4. Персонаж как говорящий субъект

В таком случае персонаж подменяет повествователя и становится аналогом говорящего субъекта.

В повествовании монологического типа персонаж просто подменяет повествователя. Поэтому в монологе персонажа найдется такое употребление, сходное с субъективным реляционным употреблением в разговорном дискурсе. Например:

Поначалу жизнь моя была обыкновенная... В голодный двадцать второй год подался на Кубань, ишачить на кулаков, потому и уцелел. А отец с матерью и сестренкой дома померли от голода. Остался один... Вскоре женился. Жена воспитывалась в детском доме...(М. Шолохов «Судьба человека»).

2.5. Общее реляционное употребление и абсолютное употребление

В повествовательном тексте так же, как в разговорном дискурсе, наблюдаются общее реляционное употребление и абсолютное употребление. Например:

(1) *Отец Вареньки был очень красивый, статный, высокий и свежий старик.* (Л. Толстой «После бала»)

Употребление реляционного имени *отец* в этом предложении относится к общему реляционному употреблению.

(2) *К тому же бедная вдова, почти беспрестанно проливая слезы о смерти мужа своего – ибо и крестьянки любить умеют!* (Н. Карамзин «Бедная Лиза»).

В этом предложении реляционное имя *вдова* обозначает «женщина, у которой умер муж», отражает объективные свойства, а не относительные отношения, поэтому употребление *вдова* входит в абсолютное употребление.

Библиографический список

1. Падучева Е.В. Говорящий: субъект речи и субъект сознания // Логический анализ языка: Культурные концепты. М.: Наука, 1991. С. 164–168.

2. Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис / отв. ред. Т. В. Булыгина. М.: Наука, 1992. С. 221.

CONCERNING USAGE OF RELATIONAL NAMES

Abstract. Relational names are those words which (like 'mother', 'father', 'colleague', 'companion', 'friend', 'enemy') denote this or that relation. This group of words form a particular semantic type. The article is focused on ways of using relational names in Russian colloquial speech and in narrative texts.

Keywords: relational names, semantic quality, colloquial speech, relational usage.

Lo Pin, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of the Russian Language (Sichuan Normal University, Chengdu, China)

Е.И. Кузнецова, доктор филос. наук, профессор (Нижний Новгород)
**СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДЕКВАТНОСТЬ МЕДИАТЕКСТА
В АСПЕКТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ВОСПРИЯТИЯ**

Аннотация. В статье предлагается анализ социокультурного феномена медиатекста в аспекте «иконического поворота», приведшего к трансформации классических текстовых систем. Акцентируется возрастание роли визуальной образности в современной информационной реальности. Иконические коды медийных текстов рассмотрены в качестве фактора, усложняющего уровни смысловой структуры текста, в том числе и такую ее характеристику, как семантическая адекватность.

Ключевые слова: медиатекст, визуальная картина мира, визуальная образность, семантическая адекватность, аудиовизуальная медиареальность.

Медиареальность современного мира представляет собой стремительно развивающееся символическое пространство, которое не только меняет всю систему социальных взаимосвязей на технологическом уровне, но и привносит семантические интриги во все сферы социогуманитарного знания. К таким загадочным структурам принадлежит и медиатекст, который, не успев зародиться в своем новом терминологическом обличье, с каждым годом получает в исследовательском дискурсе все новые и новые дефиниции, меняет свои смысловые, композиционные, жанровые очертания, приобретает разнообразные атрибуты.

Пристальное внимание к проблемам, связанным со статусом текстовой реальности, можно объяснить тем переломом, который переживают на рубеже

XX–XXI веков все виды символической реальности, представляющие собой различные семиотические комплексы. В основе большинства из них лежит аудиовизуальная медиареальность, в каких бы новых формах она не была представлена – виртуальная, дополненная, смешанная – ее главной характеристикой является дуальность семиотических механизмов: дискретность вербального языка и континуальность иконических образов. Сегодня это территория мультимедиа с интеграцией всех видов сообщений в общей когнитивной структуре, что было замечено М. Кастельсом уже на исходе XX века и определено им как процесс смешения в символическом коммуникационном процессе всех сообщений, всех кодов, результатом которого стал тот многоликий символический контекст, та символическая среда, которые сделали виртуальность нашей реальностью [1. С. 349–350].

Одной из актуальных проблем, которая высветилась в последние годы в исследовательском поле, является трансформация классических текстовых систем, что проявилось в большом интересе к такому новому феномену, как медиатекст. Современные научные исследования задают достаточно широкие границы в понимании медиатекста, акцентируя условия режима сетевого коммуницирования, в которых существует медиатекст, выявляя такие его характеристики, как сопричастность, непрерывность, синхронность, безбарьерность, наличие обратной связи [2. С. 17]. В других случаях медиатекст признается гиперонимом, выражающим общую сущность текстов, имеющих богатые традиции изучения – журналистского, рекламного, PR-текста [3. С. 13.]. Порою термин используется по умолчанию или попадает в синонимический ряд с понятиями *медийный продукт*, *мультимедийный продукт* [1]; рассматривается как особый тип авторской субъектности, специфической текстовой модальности, рассчитанной на массовую аудиторию [4. С. 14].

Разные исследовательские подходы вместе с тем указывают на то, что современный медиатекст выступает поликодовым текстом, особенность которого заключается в том, что он может быть представлен в сложных культурно-семиотических и мультимедийных координатах. В этом случае может быть поставлен исследовательский вопрос о специфике семантической адекватности современного медиатекста, степени соответствия его содержания реальной действительности, которая находит свое выражение в текстовой структуре, формирующей картину мира. Прежде всего речь идет об аудиовизуальных текстах. Если прежде критерием семантической адекватности выступали языковые структуры, то современный аудиовизуальный медиатекст, представляет собой синтетический многозначный знаковый комплекс, в пространстве которого иконографическая образность преобладает над вербальными речевыми конструкциями. Этот культурный фактор проблематизирует и само семантическое пространство текста, и пути достижения семантической адекватности современными формами медиатекста. Наряду с традиционным понятием *языковая картина мира* в исследования

вошли понятия *визуальная картина мира, телевизионная картина мира*, что стало выражением *иконического поворота*.

В основе проблемы восприятия текста лежит вопрос о коммуникативных барьерах, в структуре которых семантический барьер – один из основных. Может показаться, что возрастание доли визуальности в медиатексте влечет за собой его большую доступность реципиентам, не владеющим тем или иным вербальным языком, который формирует смысловую структуру текста? Действительно, разве сама природа иконической образности не построена на ее кажущейся тождественности отображаемым реалиям? С точки зрения иноязычного восприятия визуальные компоненты медиатекста облегчают трудный процесс декодирования вербального текста, участвуя в опосредовании смысла не понятийными, а чувственными компонентами. Однако именно иллюзия сходства референта и его репрезентации, на чем строится семиотика визуального текста, может создавать новые и невидимые барьеры коммуникации, усиливая структуры управления восприятием прежде всего использованием монтажных инструментов.

Миры иконических и условных знаков находятся в непрерывном взаимодействии и взаимоотталкивании, в чем Ю.М. Лотман усматривал один из существенных аспектов культурного освоения мира человеком [5. С. 291].

Как привести это постоянное смысловое движение к адекватности отражаемой реальности? Свойственная человеку способность образного восприятия мира делает внешне привлекательным объектом новые формы мультимедийных текстов, в то время как поликодовость визуально-вербальной модели мира создает новые социокультурные барьеры. Представляется, что наряду с семантическим пространством вербального языка подвижные семиотические структуры визуальных образов представляют собой многослойный предмет дальнейшего изучения в социогуманитарных исследованиях.

Библиографический список

1. Кастельс М. Информационная эра: экономика, общество и культура. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2000. 608 с.
2. Мансурова В.Д. «Цифровая каллиграфия» современного журналиста: власть digital контента // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2017. №4. С. 17–33.
3. Современный медиатекст / отв. ред. Н.А. Кузьмина. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2011. 414 с.
4. Солганик Г.Я. К определению понятий текст и медиатекст // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2005. № 2. С. 7–15.
5. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб, 1998. 704 с.

SEMANTIC ADEQUACY OF THE MEDIA TEXT IN THE ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE PERCEPTION

Abstract. *The article offers an analysis of the socio-cultural phenomenon of media text in the aspect of the “iconic turn” that led to the transformation of classical text systems. The increasing role of visual imagery in the modern information reality is emphasized. The iconic codes of media texts are considered as a factor that complicates the levels of the semantic structure of the text, including and its characteristic, such as semantic adequacy.*

Keywords: *media text, visual picture of the world, visual imagery, semantic adequacy, audiovisual media reality.*

Kuznetsova E.I., Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of International Journalism, Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Theory of Social Communications (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Н.В. Наговицына, аспирант (Нижний Новгород)

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЛЕКСЕМЫ ПАТРИОТИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. *В работе обсуждаются семантические преобразования лексемы патриотизм как репрезентанта одноименного концепта «патриотизм» в контекстах концептуально-метафорического овеществления и одушевления. Исследуются неязыковые репрезентативные контексты семантических преобразований слова патриотизм по типовым моделям концептуальной метафоризации. В исследовании используется методика комплексного описания концептов культуры. Материалом анализа являются текстовые данные собственного интернет-мониторинга автора. В результате исследования показано, что абстрактный концепт «патриотизм» осмысливается как чувственно-воспринимаемый объект физической природы или артефакт, как вещество (субстанция), как контейнер (вместилище), как сверхъестественное существо или одушевленная сущность человеческого типа. В соответствии с этим формулируются четыре новых когнитивных признака для данного концепта. Делается вывод о том, что значительный потенциал метафорического овеществления и / или одушевления абстрактного концепта «патриотизм» свидетельствует о живучести в русской языковой картине мира концептуальных механизмов мифологизации действительности, которые зародились еще в древние времена, на дологической, магической стадии языкового мышления.*

Ключевые слова: *лингвокультурология, концепт «патриотизм», модели концептуальной метафоризации, овеществление абстракции, одушевление абстракции, репрезентативные контексты.*

Работа представляет фрагмент исследовательского проекта ученых ННГУ им. Н.И. Лобачевского по лексикографическому описанию современных социально значимых концептов русской культуры. В центре нашего исследовательского внимания – концепт «патриотизм». В статье обсуждаются семантические преобразования лексем – репрезентантов концепта «патриотизм» в моделях концептуально-метафорического овеществления и одушевления. Речь пойдет прежде всего об особенностях синтагматической репрезентации концепта «патриотизм», анализ которых, в соответствии с замыслом исследования, подразумевает прежде всего обнаружение смыслового и коннотативно-оценочного потенциала концепта, который раскрывается в сочетаемости слов – репрезентантов концепта «патриотизм», но не отражен в их словарных описаниях. Поэтому на этой стадии анализа будут описаны только особые, репрезентативные контексты употребления слова *патриотизм* и других однокоренных слов, в которых актуализуются семантические преобразования указанных слов по типовым моделям концептуальной метафоризации.

В качестве теоретической основы исследования выступают идеи лингвокультурологической интерпретации «языка культуры» [1; 2; 3], положения теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [4] и принципы лингвокогнитивного анализа абстрактных имен, разработанные Л.О. Чернейко [5]. В исследовании используется методика комплексного описания концептов культуры, разработанная учеными ННГУ им. Н.И. Лобачевского [6; 7]. Материалом анализа являются текстовые данные, отобранные методом сплошной выборки посредством собственного интернет-мониторинга автора.

На предыдущем этапе анализа по данным лексикографических источников, фразеологического и паремиологического фонда русского языка, словообразовательного гнезда с вершиной *патриот*, а также синонимических и антонимических связей лексем – репрезентантов концепта «патриотизм» был выявлен 21 когнитивный признак концепта «патриотизм» [8; 9]. Многие из выявленных ранее когнитивных признаков закономерно обозначают психологическое чувство или отношение, внутреннее состояние или переживание, а также ментальные сущности отвлеченного типа (идеологические принципы, нравственные правила, политические взгляды и пр.), т. е., по сути, являются абстракциями. Исследование, представленное в данной работе, направлено на обнаружение новых когнитивных признаков концепта «патриотизм», возникающих в контекстах метафорического овеществления и одушевления слов, которые воплощают его в речевой практике носителей русского языка.

Особенностью естественно-языкового восприятия абстрактных сущностей является их обязательное конкретно-чувственное представление в «наивной» модели мира этноса, и это выступает как общечеловеческая универсалия. В когнитивной лингвистике указанная тенденция выступает как проявление более общего принципа «телесной воплощенности» (*conceptual*

embodiment) знания о мире в естественном языке [3]. От этноса к этносу варьируются только конкретные наполнения моделей конкретизации абстракции, которые осуществляются в формах концептуальной метафоры [4].

Осмысление абстрактных сущностей реализуется в моделях **реификации** (овеществления абстракции) или **одушевления** (понимания неодушевленной сущности как одушевленного объекта). Переосмысление абстрактных сущностей как конкретно-чувственных представлений вообще характерно для народно-мифологического мироощущения, что отражено в фольклорных текстах, в многочисленных пословицах, поговорках и загадках.

В нашем случае специфика концептуальной метафоризации концепта «патриотизм» заключается в том, что языковому освоению подвергается иноязычный концепт, слова – репрезентанты которого отсутствуют в фольклоре, в том числе в фразеологии и паремиологии. Однако общий принцип конкретно-чувственного представления абстрактного понятия сохраняется и в синтагматической репрезентации указанного концепта. Ниже рассматриваются контексты сочетаемости слова *патриотизм*, по которым можно диагностировать овеществленное или одушевленное представление патриотизма.

В концептуально-метафорических моделях овеществления патриотизм может представать как предмет, вещь, чувственно воспринимаемый объект, имеющий положение в пространстве, форму, вес и пр.

Это проявляется в сочетании слова *патриотизм* с глаголами конкретного физического действия над предметами (глаголы воздействия: перемещения, изменения, уничтожения объекта, по Г.И. Кустовой [10]), отглагольными существительными или прилагательными со значением физических параметров предмета (размер, цвет, вкус, форма, температура, масса и пр.): *Российский же патриотизм упал донельзя низко* (Мулдашев Э.Р. Мир сложнее, чем мы думали).

Патриотизм может метафорически концептуализироваться как товар, имеющий стоимость: *Сколько стоит патриотизм? Сама постановка такого вопроса, смею предположить, способна вызвать у некоторых людей возражения* (Московский комсомолец, URL: <https://www.mk.ru/politics/2020/01/23/>).

Патриотизм переосмысливается как механизм, прибор, который может включаться и выключаться: *Отключается и всё. Патриотизм включается, а мозг – отключается!* (Эхо Москвы, URL: <https://echo.msk.ru/blog/nitravkin/>).

В рамках мифопоэтического мышления патриотизм может концептуализироваться как зерно, могущее дать плоды: *Такие плоды даёт патриотизм в крепнущих, находящихся на подъёме народах* (Сайт «Антитеррористическая комиссия Томской области», URL: <https://atk.tomsk.gov.ru/>).

Еще одна модель концептуально-метафорического овеществления выражается в представлении абстрактной сущности как чувственно-воспринимаемого вещества, субстанции разной консистенции (текучей,

сыпучей, мягкой, твердой и пр.). Это может быть, например, в сочетании лексемы *патриотизм* с глаголами нахождения вещества во вместилище или заполнения вместилища: *Ночь в музее-2019 наполняют патриотизмом, живописью и магией* (Севастопольская газета, URL: <http://sevastopol.press/2019/05/15/>).

Возможна концептуальная метафоризация патриотизма как жидкой субстанции: *Прежде чем бурные потоки патриотизма не начнут обильно изливаться на вас из пастей новоявленных геббельсов, я хочу напомнить о неожиданном «добром союзнике СССР», с которым Сталин договорился о дележе восточной Европы 80 лет назад* (Из чата на Фейсбуке, URL: <https://www.facebook.com/>).

Контекст овеществления патриотизма по модели осмысления как вещества может задаваться сочетанием с квантификаторами – существительными со значениями меры вещества – кусок, порция: *Карточка «Очередная порция патриотизма в электронной версии российской версии National Geographic» из коллекции «лето» в Яндекс («Карточки» в Яндексе, URL: <https://yandex.by/collections/card/>).*

Веществу «патриотизма» по законам мифологического мышления могут быть приписаны магические свойства, например, возможность исцеления: *Лечить верой и патриотизмом! России уже надо готовиться к эпидемии СПИДа, но денег на это нет* (Верстов. Инфо, URL: <https://www.verstov.info/news/inrussia/52394>).

Согласно концепции Дж. Лакоффа и М. Джонсона [4], имеется еще одна модель метафорической конкретизации абстракции – это переосмысление абстрактной сущности как чувственно воспринимаемого контейнера (вместилища) или физической среды обитания. Такие метафоры обычно реализуются в сочетании с глаголами помещения, погружения в какое-либо вместилище или нахождения в каком-либо ограниченном пространстве, а также с образованными от них отглагольными существительными: *Праздник День народного единства – отличный повод для работников культуры углубиться в патриотизм, воспеть историю России, ее культуру, национальное многообразие ...* (Сайт тюменского Центра культуры и досуга «ПРЕМЬЕРА», URL: <https://bckd.tmn.muzkult.ru/news/>); *Лично я конечно воспринимаю сам комплекс, как дополнение, создающее атмосферу для полного погружения в патриотизм, который несёт в себе скульптура Родины-матери ...* (Сайт TripAdvisor, URL: <https://www.tripadvisor.ru/>).

В концептуально-метафорических моделях одушевления патриотизм может быть представлен как живая, активно и целесообразно действующая сущность, в том числе сверхъестественного характера, которая обладает волшебными свойствами и может вмешиваться в жизнь людей. Так, патриотизм концептуализируется как носитель магии: *Иными словами, черная магия советского патриотизма пала перед обыкновенным желанием граждан что-то захватить на халяву* (Журнальный мир, URL: <http://журнальныймир.рф/content/>).

Также патриотизм может быть переосмыслен как божество: *Божество патриотизма – сила, а не знания. Но вот что интересно. Для объединения патриотов им нужен образ врага* (Журнал «Русская идея», URL: <https://kot-begemott.livejournal.com>).

В целом анализ синтагматической реализации концепта «патриотизм» дает основание для выделения новых когнитивных признаков концепта имплицитной, ассоциативно-смысловой природы, которые, в соответствии с принятой концепцией исследования, попадают в дальнюю периферию полевой организации его концептуального содержания: (22) 'мифологизованный конкретно-чувственный объект'; (23) 'мифологизованное вещество с магическими свойствами'; (24) 'мифологизованное воображаемое пространство (среда)'; (25) 'сверхъестественная одушевленная сущность'.

В итоге мы можем констатировать, что значительный потенциал метафорического одушевления абстрактного концепта «патриотизм» свидетельствует о живучести в русской языковой картине мира концептуальных механизмов мифологизации действительности, которые зародились еще в древние времена, на дологической магической стадии языкового мышления.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. М.: Русские словари, 1997. 416 с.
2. Зализняк А.А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
3. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: учебное пособие. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2018. 375 с.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
5. Чернейко Л.О. Логико-философский анализ абстрактного имени. М.: Изд-во МГУ, 1997. 320 с.
6. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Коллектив. монография / под ред. Л.В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. 325 с.
7. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В. Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном русском языке: лингвокультурологический аспект // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 33–39.
8. Наговицына Н.В. Смысловое наполнение и семантический объем концепта «патриотизм» в русском языке (по данным лексикографических источников) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 3. С. 156–160.
9. Наговицына Н.В. Словообразовательное гнездо с вершиной *патриот* в языковой объективации концепта «патриотизм» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2019. № 2. С. 192–195.

10. Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М.: Языки славянской культуры, 2004. 472 с.

THE CONCEPTUAL-METAPHORICAL TRANSFORMATIONS OF THE LEXEME *PATRIOTISM* IN MODERN RUSSIAN SPEECH

Abstract. The paper discusses the semantic transformations of the lexeme patriotism as a representative of the concept of the same name “patriotism” in the contexts of conceptual-metaphorical reification and animation. The article examines non-usual representative contexts of semantic transformations of the word patriotism according to typical models of conceptual metaphorization. The research uses the method of complex description of the concepts of culture. The material for the analysis is the textual data of the author’s own Internet monitoring. As a result of the study, it is shown that the abstract concept “patriotism” is interpreted as a sensually perceived object of physical nature or artifact, as a substance, as a container, as a supernatural being or an animate essence of a human type. In accordance with this, four new cognitive features are formulated for this concept. It is concluded that the significant potential of metaphorical reification and / or animation of the abstract concept “patriotism” testifies to the vitality of the conceptual mechanisms of reality mythologization, which originated still in ancient times, at the prelogical, magical stage of language thinking in the Russian language picture of the world.

Keywords: *linguo-culturology, the concept “patriotism”, conceptual-metaphorical models, reification of abstraction, animation of abstraction, representative contexts.*

Nagovitsyna N.V., Lecturer, PhD student of the Department of Teaching Russian in Other Language Environments (Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

Н.Г. Николаева, доктор филол. наук, профессор (Казань)

ОТ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО К МЕДИЦИНСКОЙ ЛАТЫНИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения латинскому языку иностранных студентов-медиков, прошедших курс русского как иностранного. Основное внимание уделяется важности развития междисциплинарных связей, роли освоения русского как иностранного в дальнейшем развитии языковой компетентности обучающегося в целом и последующей возможности на ее основе в применении к латинскому языку расширять познания иностранных обучающихся в русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, латинский язык, лингвистическая типология, грамматика, лексика, методика преподавания.

Студенты, обучающиеся русскому как иностранному, в зависимости от избранной ими специализации могут встретиться в своем учебном плане с изучением других языковых дисциплин. И если для будущих филологов развитие языковой компетентности является стержнем всего образования, то у студентов-медиков такое целеполагание отсутствует, но уже в начале своего профессионального обучения они сталкиваются с необходимостью учить латинский язык как язык внутрикорпоративной коммуникации. И в этот момент очень важно, какие знания, умения и навыки обучающиеся усвоили (и продолжают усваивать) на занятиях русского как иностранного.

В редких случаях преподаватель медицинской латыни имеет навык и опыт обучения иностранцев русскому языку. Такой педагог способен выстроить свое занятие таким образом, что иностранный обучающийся будет находиться в процессе постоянного осознанного и подсознательного языкового сопоставления, усваивая новый материал на основании имеющихся у него знаний в области русского языка. В иных случаях этот процесс будет, возможно, не столь интенсивным, но преподаватель так же будет неизбежно апеллировать к фактам русского языка при объяснении феноменов и правил языка латинского.

Проблемы, с которыми в процессе обучения сталкивается преподаватель латыни в медицинском вузе, связаны со следующими факторами: 1) с разной степенью владения русским языком представителями одной академической группы (студенты, как правило, к моменту поступления проходят подготовительные курсы в разных городах и вузах, и, несмотря на единство образовательных стандартов, усваивают эту программу по-разному); 2) с различием языковой базы их родного языка; 3) с субъективными факторами склонности к языковому обучению, пониманию роли латинского языка в медицинской сфере и т. п. И если субъективные факторы трудно и не всегда поддаются анализу и корректировке, то объективные проблемы могут не только быть решены, но и могут способствовать расширению познаний в русском языке и русской лингвокультурологии.

Латинский язык имеет ту неоспоримую ценность для изучающих его носителей русского языка и изучивших русский язык иностранцев, что латынь, как и русский, язык преимущественно синтетический ярко выраженного флективного типа (во многих других индоевропейских языках преобладает аналитический строй, а флективность зачастую стерта). Латинский представляет собой некую почти идеальную модель флективного языка, которая во многом повторяется и в русском, в связи с чем осознание лежащего в основании такого языкового строя противопоставления основы и форманта в этих языках чрезвычайно важно для усвоения их грамматики. На занятиях русского как иностранного понимание этого достигается усвоением определенных грамматических моделей (см., например, [1]). При параллельном

изучении латыни эти модели обретают глубинный смысл, уводящий к структурным языковым основам, и в сопоставлении усваиваются быстрее и эффективнее. Трудности с проникновением в эти структурные закономерности и использованием их на практике возникают чаще у носителей языков другого типа – агглютинативных (это прежде всего тюркоязычные студенты), изолирующих (студенты из стран Юго-Восточной Азии). Но если обучающимся постоянно приводить параллели подобных структур русского языка, они не только освоят их в латинском, но и расширят – уже на более осознанном уровне – свои познания в русском.

В свете этого нового понимания грамматические частности, включая терминологию, также становятся доступнее и прозрачнее для студента-иностранца. Обсуждение некоторых из таких частности может вывести на актуальные для иностранного обучающегося вопросы в освоении русского языка. Так, например, слово-исключение *virus* (исключением является его род, средний, тогда как слова такого типа в большинстве своем мужского и иногда женского рода) дает возможность обсудить категорию одушевленности в русском языке, представляющую определенную сложность для иностранцев, не знающих этой категории в языке родном, и т. д. и т. п.

Процесс освоения лексического фонда латинского языка также обусловлен рядом факторов, из которых ведущими являются фон родного языка и знание английского и русского. Что касается опоры на родной язык, то изучение латинской лексики, особенно терминологической сферы, во многом строится на ее интернациональном характере: в европейских языках (хотя и не только) присутствуют заимствования из латыни, которые не обязательно входят в номенклатурные группы, но облегчают понимание медицинской терминологии. Если родной язык не так богат заимствованиями, то может помочь почти безусловное в нашу эпоху знание английского, впитавшего значительную часть латинского корнеслова (см., например, [2]), и русского языков.

Заимствования способствуют усвоению лексики порой эффективнее, чем прямое родство языков. Так, носители языка романской группы, которая возникла на основе смешения народной латыни с местными наречиями, порой сталкиваются с ситуацией «ложных друзей переводчика», да и непосредственное родство слов зачастую так затемнено, что не распознается романоговорящим студентом, не имеющим специальной филологической подготовки. Например, случайно совпали латинское *os* ‘кость’ и испанское *os* ‘вас, вам’; латинское *tempus* ‘время; висок’ сохранилось в испанском только в первом значении (*tiempo*) – для обозначения виска используется слово *sien*; позднелатинское *digitalis* ‘пальцевой’ (от *digitus* ‘палец’, ср. также название растения *Digitalis* ‘наперстянка’) в современном испанском (*digitales*), да и в других европейских языках, известно прежде всего в значении ‘цифровой’ (см. [3]). С другой стороны, испаноговорящий студент не распознаёт в латинском *cor* ‘сердце’ родственное испанскому *corazon* слово, также трудно ему узнать в латинском *auris* ‘ухо’ «прототип» родного слова *oreja* и т. д. и т. п.

Изучая латинскую анатомическую терминологию, иностранный студент неизбежно параллельно должен запоминать ее русские эквиваленты. И здесь он сталкивается с незнакомым ему до сих пор пластом русской лексики, которая в общеупотребительном языке находится на периферии в силу своей архаичности или стилистической маркированности. К подобным словам относятся, например, такие русские анатомические термины, как *выя* (лат. *nucha*); *чревный*, или *брюшной* (лат. *coeliacus*), при этом вместе с прилагательным необходимо вводить и его производящее – *чрево*, *брюхо*; *ярёмный* (лат. *jugularis*) – от слова *ярмо* (лат. *jugum* ‘возвышение’) и т.д. и т.п. В отношении этих слов обучающийся должен обязательно получить лингвистические разъяснения, которые обогатят его знание русского. Краткие этимологические экскурсы на занятиях латинского языка вообще методически обоснованы и полезны для любой категории обучающихся [4]. Кроме того, подобные слова открывают возможность введения лингвокультурологического элемента, связанного с историей русского языка, в занятия по латыни.

Значительный лингвокультурологический компонент заложен в раздел медицинской латыни, посвященный составлению рецептурной прописи, так как, несмотря на общепризнанность латинского рецепта, традиция его выписывания и функционирования в системе здравоохранения разных стран различна. Изучая эту тему, иностранный студент получает первоначальные сведения о работе фармацевтической отрасли в России.

Таким образом, обучение иностранных учащихся медицинской латыни на русском языке должно непременно опираться на их знание русского языка, проводиться в координации с преподаванием русского как иностранного. И в свою очередь освоение латыни расширяет языковой и мировоззренческий круг студента, способствуя лучшему восприятию русского языка и осознанному пониманию его внутренних закономерностей.

Библиографический список

1. Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Ерофеева И.Н. Русский язык: первые шаги. Учеб. пособие: в 3 ч. Ч. 1. СПб.: Златоуст, 2016. 262 с.
2. Амосова П.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. 218 с.
3. Испано-русский словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://diccionario.ru>
4. Ильина Ю.Н. Историко-этимологический комментарий как прием обучения латинской анатомической терминологии // Преподавание классических языков в эпоху глобальной информатизации: сборник статей. Казань: Казанский государственный медицинский университет, 2019. С. 310–315.

FROM RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL LATIN: INTERDISCIPLINARY RELATIONS AND THEIR DIDACTICAL APPLICATION

***Abstract.** The paper examines the features of teaching Latin to foreign medical students who have completed the course of Russian as a foreign language. The main attention is paid to the importance of the development of interdisciplinary relations, the role of mastering Russian as a foreign language in the further development of the student's linguistic competence as a whole and the subsequent possibility, on its basis, applied to the Latin language, to expand the knowledge of foreign students in the Russian language.*

***Keywords:** Russian as a foreign language, Latin, linguistic typology, grammar, vocabulary, teaching methods.*

Nikolaeva N.G., Doctor of Philology, Professor (Kazan University, Kazan)

С.Е. Рахманкулова, доктор филол. наук, доцент (Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СИНТАКСИСА ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА⁵

***Аннотация.** В статье на материале синтаксических моделей русского простого предложения исследуется вопрос об освоении семантического пространства синтаксиса изучаемого языка. Простое предложение рассматривается с точки зрения теории когнитивной лингвистики о синтаксических концептах и понимается как языковой знак, обладающий формой (структурной схемой) и семантикой (пропозициональной схемой), отражающей представление о типовой ситуации внеязыковой действительности. Освоение синтаксиса простого предложения русского языка предлагается понимать как овладение системой пропозициональных схем структурирования действительности, свойственных носителям русского языка, овладение соответствующей системой структурных схем русского простого предложения и механизмами выбора структурной схемы для высказывания о том или ином фрагменте действительности.*

***Ключевые слова:** русский язык, лингводидактика, структурная схема предложения, пропозиция, ситуация.*

Лингводидактика сталкивается с необходимостью учитывать данные современных направлений в лингвистике, и в последние годы, в связи с бурным

⁵ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00361.

развитием когнитивной лингвистики, предлагаются способы обучения тем или иным аспектам иностранного языка, основывающиеся на понимании языковых единиц как репрезентантов концептов, отражений мыслительных образов действительности. При этом к единицам, репрезентирующим некоторое концептуальное содержание и обладающим языковой семантикой, относят как лексические единицы, так и грамматические и синтаксические формы.

В современной лингводидактике наличие у синтаксической модели (в русистике – также «структурной схемы») простого предложения собственной семантики, не вытекающей из суммы индивидуальных значений лексических единиц, употребляемых в предложении, не подвергается сомнению. О русском языке как о языке форм и конструкций, обладающих определенным содержанием, говорят авторы востребованного пособия по обучению грамматике русского языка как иностранного С.А. Хавронина и А.И. Широценская [1], на этом принципе основано пособие «53 модели русского языка» Т.М. Дорофеевой и М.Н. Лебедевой [2]. В работе В.Ю. Копрова [3] с определением типовых значений и инвариантных семантических структур русского и английского предложений связан один из важнейших аспектов сопоставительного описания синтаксиса русского и английского языков для использования в обучении русскому языку носителей английского языка.

Основоположник когнитивной грамматики Р. Лэнекер в своих лингвометодических работах подчеркивал бессмысленность изучения грамматических структур иностранного языка без обращения к их семантике. Грамматические структуры, по его мнению, «внутренне символичны» и являются средством структурирования и репрезентации определенного концептуального содержания – представления о фрагменте действительности, его видения говорящим. Р. Лэнекер также отмечает, что единицы всех уровней языка в речевом выражении взаимосвязаны, и именно совокупность средств обеспечивает отражение в высказывании определенного ментального образа фрагмента мира [4]. Развитие умения «увидеть» целостный «образ» ситуации, лежащий в основе высказывания на родном и иностранном языке, и комплекс средств его репрезентации представляется крайне важным, поскольку способствует формированию у обучаемых более глубокого понимания механизмов построения иноязычной речи и помогает предотвращать лексическую, лексико-грамматическую, синтаксическую интерференции, обусловленные привычкой к пословному внутреннему «переводу» выражения родного языка на изучаемый язык.

В настоящей работе обсуждаются возможности использования подхода, появившегося в рамках когнитивной грамматики, с целью освоения изучающими русский язык семантического пространства синтаксиса русского языка (системы значений простого предложения, отражающих представления о важнейших ситуациях действительности и зафиксированных структурными схемами предложения) и формирования навыка правильного выбора синтаксической модели для будущего высказывания.

В когнитивной лингвистике структурную схему простого предложения (синтаксическую модель; *sentence pattern*) рассматривают как знак синтаксического концепта – единицы знания об одном из типов событий, или ситуаций, выделяемых в действительности [5; 6; 7 и др.]. Вербализуемая часть концепта имеет вид пропозиции – дискретной, упорядоченной структуры, которая вычленяется в недискретном содержании, связанном с тем или иным фрагментом мира, и может накладываться на новые фрагменты опыта, реализуя механизм концептуальной метафоры (см.: [8]).

Метафорической проекции типовых пропозиций на новые фрагменты опыта высказывания, построенные по одной синтаксической модели, могут сообщать о многообразных ситуациях разных предметных областей, а также о различных абстрактных отношениях. Ср.: *Он в комнате* (нахождение в физическом пространстве) и *Он в ярости* (пребывание в эмоциональном состоянии). В формировании пространства синтаксиса языка не менее важен механизм концептуальной метонимии, благодаря которому часть некоторого комплексного события может репрезентировать событие целиком: структура частного события «накладывается» на целостное событие. Например: *Подул ветер, и всё, бумаги на полу* (событие, в котором ветер дует на бумаги, и они падают на пол, представлено через его часть – результат воздействия – нахождение бумаг на полу). Синтаксические модели языка, закрепленные за определенными пропозициями, в том числе репрезентирующими фрагменты мира метафорически и метонимически, очевидно, хранятся в памяти в готовом виде и извлекаются из нее в конкретных актах речи. При этом, согласно психолингвистическим теориям порождения речи, при построении высказывания этап пропозиционирования высказывания (выбора пропозициональной модели) предшествует этапам грамматического и лексического развертывания, и именно синтаксическая структура актуализируется в речи первой из иных единиц (см. об этом: [9]).

Сказанное позволяет предположить, что овладение синтаксисом должно скорее заключаться не в усвоении сведений о синтаксической системе языка и ее отличиях от синтаксической системы родного языка, а в усвоении пропозициональных схем изучаемого языка, зафиксированных в структурных схемах простого предложения данного языка и выступающих в качестве схем описания любых возможных фрагментов действительности.

Пропозициональные схемы и соответствующие структурные схемы предложения, как представляется, должны получить простое, интуитивно понятное описание, отличное от описания синтаксических структур в традиционных учебниках и лингвистических работах структурно-семантического направления в языкознании (где структуры обычно описываются в терминах подлежащего, сказуемого, прямого или косвенного дополнения, обстоятельства или локативного компонента или же в терминах субъектных и объектных актантов и под.). Можно предположить, что в сознании носителя языка пропозициональные схемы структурирования мира хранятся как интегративные концепты, совокупности простых универсальных

понятий (понятий об одушевленном лице, о неодушевленном предмете, о действии, о состоянии, о нахождении или движении в пространстве и т. д.). Содержание этих понятий можно представить в доступной форме в виде единиц обыденного языка, таких как семантические примитивы А. Вежбицкой [10] или компоненты пропозиций русского простого предложения, описанные в работах З.Д. Поповой и ее учеников [11; 12 и др.]. Например: КТО, ЧТО, КАКОЙ, ГДЕ, КУДА, ЕСТЬ, ДВИГАЕТСЯ, ДВИГАЕТ, ДЕЛАЕТ, ВОЗДЕЙСТВУЕТ и т. п. Пропозициональные схемы могут иметь следующий вид: КТО / ЧТО (ЕСТЬ) КТО / ЧТО, КТО / ЧТО (ЕСТЬ) ГДЕ, КТО ДВИГАЕТСЯ КУДА и т. п. В подобной записи фиксируется как содержание, так и количество, а также взаимное расположение компонентов схемы.

В русском языке исследователи выделяют разное число структурных моделей, репрезентирующих пропозиции. Так, например, Л.В. Красильникова описывает 28 структурных схем русского простого предложения и их регулярных реализаций [13], а в работе М.В. Всеволодовой выделено 134 модели [14]. (См. также работы, которые были процитированы выше). Лингвометодическое описание моделей предложения в определенном языке, как представляется, не обязательно должно быть лингвистически исчерпывающим, но должно предоставлять материал, достаточный для построения высказываний о ситуациях, наиболее частотных и значимых для практической деятельности (и, соответственно, для повседневного общения). Модели, которые изучаются на начальном этапе овладения языком, очевидно, должны давать возможность построить высказывание, в котором идентифицируется или характеризуется человек или неодушевленный предмет, в котором говорится о местоположении или состоянии кого-либо или чего-либо, сообщается о том, куда (откуда) он движется, о том, что он обладает чем-либо или воздействует на некоторый объект, о том, что произошло какое-то событие и о том, когда оно произошло, и т. д. В дальнейшем, на более «продвинутых» уровнях изучения языка материал может быть расширен. Важно подчеркнуть, что с помощью ограниченного набора моделей, принципиально конечного набора инструментов, которыми можно успешно и относительно быстро овладеть, можно построить бесконечное многообразие конкретных высказываний. Понимание этого факта способствует снятию психологических трудностей – страха говорить на иностранном языке.

Далее возникает вопрос о механизмах, обуславливающих выбор в конкретном акте речи той или иной типовой пропозиции (и соответствующей синтаксической конструкции из инвентаря синтаксических моделей языка). Важное значение имеет тот факт, что один и тот же фрагмент действительности может по-разному интерпретироваться разными говорящими в соответствии с разными пропозициональными схемами, а значит, высказывание об этом фрагменте мира может быть построено по разным синтаксическим моделям. При восприятии некоторого фрагмента мира внимание говорящего фокусируется на определенном количестве предметов, между которыми устанавливается то или иное отношение. Для отражения этого отношения в

наборе моделей, хранящихся в памяти, находится соответствующая модель. В зависимости от значимости для говорящего (и конкретной коммуникативной задачи высказывания) каждому предмету приписывается та или иная роль в данном отношении и способ синтаксической репрезентации, характеризующийся разной степенью «престижности» (термин используется в [15]). Отсюда следует вывод, важный для современной антропоцентричной лингводидактики: у изучающего иностранный язык всегда есть выбор, как именно сказать о той или иной ситуации, а синтаксис языка предстает не как система форм и правил их употребления, а как набор инструментов для выражения смысла, из которых говорящий отбирает нужные в соответствии со своим видением действительности и конкретными коммуникативными целями, неизбежно (хотя и неосознанно) учитывая ограничения, накладываемые нашим знанием о мире и о языке. Разумеется, операция выбора пропозиции и синтаксической модели для говорящего (как для носителя языка, так и для не носителя языка) со сформированным навыком речи проходит «незаметно». Формирование же навыка выбора модели предложения как навыка продуктивной речи возможно через многократное повторение высказываний о стереотипных ситуациях. При этом с целью предотвращения интерференции – переноса модели предложения родного языка на высказывание о том же фрагменте мира на иностранном языке – необходимо осознавать различия в пропозициональной концептуализации действительности и ее синтаксической репрезентации средствами двух языков и сформировать устойчивые связи между ситуацией действительности, пропозициональной моделью и структурной схемой предложения. Сформированность таких связей будет означать, что семантическое пространство синтаксиса изучаемого языка освоено.

Библиографический список

1. Хавронова С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 384 с.
2. Дорофеева Т.М., Лебедева М.Н. 53 модели русской грамматики: Учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 1996. 280 с.
3. Копров В.Ю. Сопоставительный синтаксис русского и английского языков: Учеб. пособие. Воронеж: АНО «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2010. 226 с.
4. Langacker R. The Relevance of Cognitive Grammar for Language Pedagogy // de Knop, Sabine, de Rycker, Teun. (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. New York: Mouton de Gruyter, 2008. P. 7–36.
5. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж, 1999. 196 с.
6. Кузьмина С.Е. Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта: Дис. ... д-ра филол. наук. Н. Новгород, 2015. 499 с.
7. Попова З.Д. Синтаксическая система русского языка в свете теории синтаксических концептов. Воронеж, 2009. 209 с.

8. Kuzmina S. Conceptual Metaphor in Syntax: Sentence Structure Level // *Moderna Språk*. 2013. Vol. 107. № 2. P. 99–114.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: СПб., 2003. 287 с.
10. Wierzbicka A. *Semantic Primitives*. Fr./M., 1972. 235 p.
11. Попова З.Д. Синтаксическая система русского языка в свете теории синтаксических концептов. Воронеж, 2009. 209 с.
12. Казарина В.И. Синтаксический концепт «состояние» в современном русском языке (к вопросу о его формировании): Дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2003. 429 с.
13. Красильникова Л.В. Структурные схемы (модели) простого предложения // Книга о грамматике: Русский язык как иностранный: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 17–28.
14. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 501 с.
15. Бергельсон М.Б., Кибрик А.Е. Прагматический принцип «Приоритета» и его отражение в грамматике языка // *Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка*. М.: Наука, 1981. С. 343–355.

ON THE PROBLEM OF MASTERING THE SEMANTICS OF FOREIGN SYNTAX

***Abstract.** The article uses Russian sentence patterns to discuss how learners of the language can master the semantics of its syntax. The simple sentence is considered from the point of view of the cognitive linguistics theory of sentential concepts and is understood as a linguistic sign which possesses both form (syntax structure, or pattern) and meaning (propositional model) where form and meaning correspond to a mental representation of a typical situation of reality. Mastering Russian syntax is viewed as mastering the system of propositional schemes structuring reality that are employed by native Russian speakers, learning to use the corresponding system of the simple sentence patterns which means being able to choose the right sentence patterns for utterances about a particular fragment of reality.*

***Keywords:** Russian, language teaching, sentence pattern, proposition, situation.*

Rakhmankulova S.E., Doctor of Philology, Docent, Leading Researcher at the Research Laboratory “Artificial Intelligence and Cognitive Research”, Professor of the English Language Department at the Higher School of Translation (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Т.С. Сергеева, кандидат филол. наук (Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПОЛОЖЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ, В СОСТАВЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются словосочетания, в которых стержневым словом является глагол, обозначающий положение в пространстве. Делается вывод о том, что особенности его семантики связаны с реализацией существующих когнитивных моделей.

Ключевые слова: антропоцентризм, когнитивная лингвистика, семантика, фразеологизм, глаголы положения в пространстве.

Уже несколько десятилетий в лингвистике является общепринятым и интенсивно развивающимся антропоцентрический подход. Это методологический принцип исследований, в рамках которого язык выступает как культурный код нации, а не просто средство познания и коммуникации.

Антропоцентризм включает целый ряд направлений, объединенных интересом к проблеме «человек и его язык». В частности, он изучает взаимосвязь знания и его интерпретации в языке, соотношение когнитивной и языковой структур в контексте определенной культуры.

Антропоцентрический подход к изучению языковых фактов характеризуется признанием приоритетной роли языка в познании, его преобразовательной активности по отношению к объективной реальности и сознанию, что придает языку статус основного источника и главного фактора всей совокупной духовной деятельности человека. Сущность такого принципа очень точно сформулировал Ю.Н. Караулов: *Нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности* [1. С. 7].

Среди всего многообразия отношений в окружающем нас мире пространственные отношения выделяются как одни из базовых, воспринимаемых человеком и отражаемых формами языка. Языковые средства, отражающие их в языковой картине мира, участвуют в формировании когнитивных и культурных концептов.

В этом отношении интерес вызывают словосочетания, созданные по модели «глагол (+предлог) + существительное», в которых опорным словом является глагол положения в пространстве. Например, *сидеть дома, сидеть в тюрьме, лежать в больнице, стоять в очереди* и проч. Некоторые из них представлены в словарях как фразеологизмы (*сидеть в девках, лежать на печи, стоять на пути* и т.п.), некоторые не имеют соответствующей пометы. Однако при некоторых значениях дано примечание «обычно со словами...», что говорит об употребительности и устойчивости словосочетания. Например, для глагола *сидеть* это слова «в тюрьме, под арестом, на гауптвахте».

Чем обусловлен «выбор» глагола, закрепившегося в словосочетании? Почему в тюрьму можно сесть, в больницу – лечь, а в очередь – встать? Мы имеем дело с когнитивными схемами восприятия мира, его структурированием, концептуализацией и категоризацией.

Существует два экстралингвистических слоя, которые влияют на язык человека. Это внеязыковая реальность и мышление. Значение – особый тип хранения информации об окружающей действительности. Внеязыковая информация, порожденная общением человека с экстралингвистической реальностью, преобразуется, просеивается сквозь сито мышления. Действительность отражается в языке избирательно: человек создает когнитивную модель ситуации.

Так, глагол *сидеть* соотносится не только с положением в пространстве, но и с ситуацией бездействия или ограничений (как добровольных, так и вынужденных). Рассмотрим в качестве примера устойчивые сочетания с указанным глаголом: *сидеть в тюрьме, сидеть на диете, сидеть в девках*. Идея ограничений выходит в них на первый план, полностью вытесняя первичное значение глагола: *сидеть в тюрьме* – физическое ограничение свободы, *сидеть на диете* – ограничение в пище, *сидеть в девках* – социальное ограничение (неполная реализация в социуме).

При этом в других словосочетаниях (например, *сидеть в Интернете, сидеть в засаде, сидеть на телефоне* и т. п.) более активной оказывается идея бездействия или праздного времяпрепровождения.

Хотя основное значение всех глаголов определяет положение кого- или чего-либо в пространстве, у каждого есть дополнительный семантический компонент, позволяющий возникнуть сочетаниям разной степени устойчивости (от активно воспроизводимых до фразеологизмов). У глагола *стоять* – это длительность, *лежать* – пассивность, *сидеть* – бездействие, а также вынужденные ограничения.

Таким образом, полученные результаты подтверждают уже традиционное суждение лингвистов о том, что «глагол является как бы концентрированным выражением целой ситуации» [2. С. 65], что обусловлено его функцией предиката. Семантика глаголов существенно отличается от семантики других частей речи и может иметь составной характер. Так, в значение предикатов может входить целая серия семантических «довесков».

Кроме содержательной семантики, глаголы заключают в себе определенные дополнительные смыслы, которые актуализируются в конкретном высказывании-предложении и поддерживаются остальными компонентами его структуры.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 2010. 264 с.
2. Игнатенко О.П. Средства вторичной номинации пространственного положения объекта: На материале глаголов и глагольных фразеологизмов

современного русского языка: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. Волгоград, 2004. 209 с.

3. Малый академический словарь. М.: Малая библиотека словарей русского языка, 2010. С. 1300.

4. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2018. С. 1376.

5. Большой толковый словарь. СПб.: Норинт, 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru>.

PECULIARITIES OF THE SEMANTICS OF VERBS DESIGNING A POSITION IN SPACE IN THE STRUCTURE OF IDIOMS

Abstract. The article discusses word combinations in which the core word is a verb denoting a position in space. It is concluded that the features of its semantics are associated with the implementation of existing cognitive models.

Keywords: anthropocentrism, cognitive linguistics, semantics, phraseological unit, verbs of position in space.

Sergeeva T.S., PhD, Docent, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Culture of Speech (Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod)

Т.Н. Синеокова, доктор филол. наук, профессор (Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМАХ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА L1 И L2⁶

Аннотация. В статье рассматриваются роль и место в образовательном процессе эксперимента по изучению затруднений в устной речи на родном и иностранном языках студентов-лингвистов начального этапа обучения. Обсуждаются возможности их активного вовлечения в процесс формирования представлений о когнитивных механизмах и о лингвистических и экстралингвистических факторах, определяющих особенности речепорождения на L1 и L2, а также о типологических различиях языков и вероятной интерференции мыслительных схем и способов реализации разноуровневых элементов языковой системы. Особое внимание под данным углом зрения уделяется исследовательской работе студентов, включающей в

⁶ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00361.

том числе обработку корпуса данных, построение рабочих гипотез и их проверку на основе статистического и содержательного анализа полученных данных.

Ключевые слова: *родной язык, иностранный язык, эксперимент, студенты-лингвисты.*

Одним из важных способов повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в настоящее время признается комплексная организация познавательной деятельности студентов, развитие их когнитивного потенциала. Когнитивный подход в обучении предполагает в первую очередь активную сознательную деятельность при овладении иностранным языком, понимание как базовых универсальных механизмов протекания речемыслительных процессов и функционирования обусловленных ими когнитивных моделей, так и специфических механизмов, объясняемых типологическими различиями языков и лингвокультурными особенностями реализации разноуровневых лингвистических единиц.

Полезной формой совершенствования познавательных способностей обучаемых, обеспечивающей переход от традиционной системы образования (учитель-ученик) к сознательной самостоятельной деятельности, является участие студентов-лингвистов во внеаудиторной научно-исследовательской работе [1], в том числе экспериментальной.

Данный вид деятельности позволяет решить целый ряд задач, связанных с 1) сознательным усвоением когнитивных основ речепорождения на родном и иностранном языках; 2) формированием личного интереса будущих лингвистов к избранной специальности; 3) расширением кругозора при обращении к актуальным проблемам современного языкознания, решение которых обусловлено достижениями широкого спектра гуманитарных, социальных, естественных и технических научных дисциплин; 4) развитием когнитивных способностей (умения самостоятельно ставить цели и задачи, организовывать и анализировать материал, строить и верифицировать гипотезы, осмысливать данные и давать на их основе рекомендации; способности к рефлексии и корректировке собственных представлений о языковых закономерностях; умения оформлять полученные результаты в виде устных выступлений и в научных статьях, и т. д.). Кроме того, вовлечение студентов в эксперимент предполагает личностный подход к каждому участнику, формирует умение работать в команде (что обеспечивает высокую степень коммуникативности данного вида деятельности) и нести личную ответственность за свой участок работы, повышает уровень стрессоустойчивости в эмоциогенной ситуации.

Ниже рассматривается опыт проведения в феврале-июне 2020 г. первого этапа лонгитюдного экспериментального исследования речевых затруднений студентов - будущих переводчиков, обучающихся в Высшей школе перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (см. описание эксперимента в [2]). Целью эксперимента было выявление маркеров речевых затруднений, коррелирующих с теми или

иными механизмами протекания речемыслительных процессов при речи на родном (L1) и иностранном (L2) языках. Основной задачей статьи является не описание полученных результатов с собственно лингвистической точки зрения, а анализ тех возможностей, которые предоставляет совместная научная деятельность педагогов и студентов с целью активного овладения иностранным языком на основе выявления и систематизации когнитивных механизмов и закономерностей функционирования языковых единиц. При этом рассматриваются различные аспекты деятельности: исследовательский, информационный, прогностический, коммуникативный и управленческий [3].

В эксперименте участвовало 14 студентов I курса английского отделения Высшей школы перевода (специалитет). Первоначально предполагалось, что лишь трое-четверо из них станут впоследствии исследователями, а остальные будут выступать только в качестве испытуемых. Тем не менее в собственно исследовательской работе выразили желание участвовать почти две трети студентов (9 человек).

Представляется, что такому решению способствовали два основных фактора. Во-первых, до начала эксперимента проводились вводные беседы, на которых студенты получили базовые знания о закономерностях речемыслительной деятельности на родном и иностранных языках, о роли изучения маркеров речевых затруднений для познания механизмов ментальной деятельности, об актуальных исследованиях по данной тематике, проводимых учеными разных стран [4]. Во-вторых, расшифровка и разметка аудиозаписей собственных текстов всеми без исключения испытуемыми (12 текстов у каждого), по-видимому, позволили студентам увидеть некоторые закономерности при их воспроизведении на родном и иностранном языках (в зависимости от порядка следования языков в разных условиях их предъявления – в графическом, звуковом, смешанном виде), что вызвало желание понять причины и природу наблюдаемых особенностей. Не исключено также, что ряд студентов заинтересовала возможность проведения междисциплинарного исследования, опирающегося на новейшие достижения в области когнитивной лингвистики, психо- и социолингвистики, языковой типологии, контрастивной лингвистики, корпусной лингвистики, математической лингвистики, психофизиологии и др. Наконец, важным является приобретение студентами-первокурсниками нового статуса исследователя, а также исполнение ими разных ролей: испытуемого, научного работника, руководителя группы, исполнителя в рамках группы, выступающего с докладом на научном семинаре, автора статьи. Следует отметить и то, что испытуемые, не участвующие в собственно исследовательской работе, активно помогают в поиске ответов на вопросы, в том числе при проведении инициированного студентами-исследователями анкетирования, предполагающего рефлексии относительно особенностей речепорождения в разных условиях предъявления текстов.

Одним из важнейших этапов формирования и совершенствования знаний студентов о специфике речепорождения на родном и иностранном языках является этап формулирования гипотез, предполагающий в числе прочего

выявление представлений как о существенных особенностях устной речи, так и о лингвистических и экстралингвистических факторах, влияющих на ее параметры. На начальной ступени обработки материала в качестве таких параметров выступали длительность звучания текста, количество реализованных предложений в целом и количественное соотношение их структурных типов. Несмотря на то, что данный этап не предполагал анализ текстов на содержательном уровне, сами гипотезы, их обсуждение в рамках рабочих групп и процедура выбора единой для исследовательской группы рабочей гипотезы показали, что у студентов есть собственные интуитивные представления и об общих механизмах речемыслительной деятельности на L1 и L2, и о факторах, влияющих на когнитивную деятельность в реальных условиях речепорождения.

На данном этапе перед преподавателем стоит несколько задач. С одной стороны, он не должен стремиться перехватить инициативу: не следует пытаться убедить студентов в принципиальной неверности гипотезы даже в тех случаях, когда с высоты его научных знаний и опыта понятно, что она неверна. Априорно неверных, неправильных, ложных или, напротив, «истинных» знаний и представлений в науке не существует. Студенты должны почувствовать вкус и радость научного познания, когда выдвинутые гипотезы подтверждаются или опровергаются; найти научные обоснования полученным (в том числе «отрицательным») результатам; оптимизировать методику и наметить перспективы дальнейшего исследования. С другой стороны, несомненно важной является роль преподавателя в формировании научного стиля и культуры научного исследования в целом. Это касается и структуры гипотезы, включающей предположение об искомым закономерностях и обоснование данного предположения, и введения новой для студентов научной терминологии, позволяющей формализовать индивидуальные интуитивные представления и дать их описание в соответствии с принятыми научными канонами.

Несмотря на знание студентами таких важных аспектов, как типологические различия русского и английского языков, влияющие, например, на длительность звучания текстов, большинство гипотез студентов I курса о вероятной интерференции мыслительных схем разных языков и о влиянии уровня владения языком были либо полностью, либо частично опровергнуты полученными статистическими данными. Однако знания, усвоенные при формулировании гипотез, обращение к специальной терминологии и стоящим за ней понятиям смежных с лингвистикой дисциплин позволили студентам сделать многоплановые развернутые выводы и наметить направления дальнейшего исследования вопроса. Большую роль в данном случае сыграло взаимодействие студентов из разных рабочих групп в ходе исследовательских семинаров, когда обнаруживались точки соприкосновения и пересечения интересов, что помогало решению общей проблемы.

Отметим еще одну важную деталь в организации рабочих групп. Первоначально предполагалось, что на данном этапе каждая из трех групп

работает единым коллективом и «выдает» в результате исследования единый продукт. Тем не менее такой вид деятельности оказался востребованным только для одного коллектива из 3 студентов, которые начали и продолжают работать вместе, опубликовали статью в журнале, входящем в РИНЦ [5], и в соавторстве выступают на семинарах и конференциях. Остальные студенты, вошедшие в две другие исследовательские группы, трудятся над своими гипотезами в рамках выбранных направлений самостоятельно, впрочем, сверяя полученные результаты в ходе научно-исследовательских семинаров. Все они опубликовали авторские статьи в научном студенческом электронном журнале НГЛУ им. Н.А. Добролюбова «*Vox Juventutis*». Представляется, что, поскольку в целом сохранить принцип совместной работы над проблемой удалось, студенты вправе самостоятельно выбирать коллективную или индивидуальную траекторию научной деятельности, отражающую их особенности и предпочтения.

Одним из основных плюсов научной деятельности при освоении иностранных языков является высокая мотивация, радость познания, а также отсутствие ограничительных барьеров, столь, к сожалению, типичных для традиционного учебного процесса в аудиториях. Экспериментальная исследовательская работа создает особую среду, где студенты не боятся ошибиться, а сама ошибка становится ступенью к последующему познанию широкой и пока неизведанной для них области функционирования иностранного языка. Пожалуй, наиболее позитивным результатом на данном этапе можно считать то, что студенты сами предлагают новые методы исследования (например, упомянутые выше самостоятельно разработанные анкеты для испытуемых); ищут и находят другие аспекты исследования и строят новые гипотезы, опираясь на уже полученный опыт; видят необходимость анализа материала на содержательном, а не только на статистическом уровне; готовы к вовлечению однокурсников в эксперимент для расширения базы данных. Главное то, что студенты-лингвисты осознают необходимость получения научных знаний относительно иностранного языка для оптимизации процесса его освоения и формирования профессионально значимых компетенций. Такое осознание происходит благодаря личной вовлеченности и личной заинтересованности, основанной в том числе на прагматическом аспекте – возможности видеть, анализировать и в дальнейшем корректировать собственные речевые затруднения в речи на иностранном языке.

Представляется, что опыт включения студентов-лингвистов в экспериментальное исследование, связанное с изучением когнитивных моделей речепорождения и речевых затруднений в типологически разных языках, может оказаться полезным для методики преподавания русского языка как иностранного.

Библиографический список

1. Ставрुक М.А., Данилюк М.Г. К вопросу о профессиональной готовности педагога к руководству исследовательской деятельностью студентов-лингвистов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Том 7. № 2. С. 186–190. doi: 10.17748/2075-9908.2015.7.2.186-190.

2. Belyaeva E.I., Sineokova T.N. Speech Disfluency in L1 and L2 of Trainee Interpreters: Problem Statement // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2020. Вып. 6 (13). С. 116–124. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42957981_52838113.pdf.

3. Ломакина О.Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика: Монография. Волгоград: Перемена, 2002. 224 с.

2. Синеокова Т.Н. Актуальные аспекты исследования речевых затруднений: научный обзор проблематики международного семинара DiSS 19 (Budapest) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2020. Вып. 2 (50). С. 56–74. doi: 10.47388/2072-3490/lunn2020-50-2-56-74.

3. Булдаков И.В., Григорьева А.С., Мельникова Т.И., Синеокова Т.Н. Длительность звучания текстов на родном и иностранном языках в разных условиях их предъявления студентам-будущим переводчикам // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2020. Вып. 6 (13). С. 125–135. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42957982_50577676.pdf.

EXPERIMENT AS A TOOL FOR FORMING STUDENTS’ PERCEPTION OF COGNITIVE MECHANISMS OF SPEECH AND MENTAL PROCESSES IN L1 AND L2

***Abstract.** The role and place in the educational process of an experiment on the study of difficulties in oral speech production in native and foreign languages of students-linguists of the initial stage of training is considered. The possibilities of their active involvement in the process of forming ideas about cognitive mechanisms and linguistic and extralinguistic factors affecting speech production in L1 and L2, as well as typological differences of languages and the probable interference of mental schemes and ways of language systems’ elements realization are discussed. From this perspective, special attention is paid to the students’ research work including, among other aspects, processing of the data corpus, construction of working hypotheses and their verification based on the statistical and content analysis of the data obtained.*

***Keywords:** native language, foreign language, experiment, students-linguists.*

Sineokova T.N., Doctor of Philology, Professor, Leading Researcher at the Research Laboratory “Artificial Intelligence and Cognitive Research” (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

В.Г. Тихонов, кандидат филол. наук, доцент (Нижний Новгород)

ОСВОЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Интегрирование культурного содержания в процесс обучения иностранным языкам является одной из наиболее обсуждаемых тем в исследовательских работах рассматриваемого типа. Последняя по-прежнему остается малоизученным аспектом как в исследовательском, так и в прикладном планах. В учебниках, как правило, отсутствует системный подход в обучении культурным компонентам в языковом классе. Отмечается также недостаточная компетентность преподавательского состава и отсутствие специальных методических технологий, необходимых для эффективного внедрения культурного содержания в процесс обучения иностранным языкам.

В статье анализируются различные подходы по внедрению культурных компонентов в рассматриваемый процесс обучения. Выявляются типы культурных контекстов, с которыми обучающимся приходится неизбежно сталкиваться в процессе общения с носителями языка. Сравниваются особенности реального и симулирующего погружения в культурно-языковую среду.

Ключевые слова: типы культурных контекстов, технологии преподавания иностранных языков, междисциплинарный характер, естественная культурно-языковая среда, эффективность аудиторных занятий.

Самый главный секрет в освоении иностранного языка заключается в том, что процесс коммуникации в большей степени представляет собой социальное взаимодействие, нежели вербальный обмен [1. Р. 15]. Это означает, что процесс коммуникации всегда происходит в рамках какого-то культурного контекста; знание элементов данного контекста является необходимым условием для понимания содержания высказывания. Культурные особенности (как совокупный конструкт) могут варьироваться от национальных ценностей до типичных моделей образа жизни. Последние, как правило, находятся за пределами осознанного контроля носителей языка, поскольку культура каждой отдельной нации организуется по специфичной матричной форме. Данная матрица четко и настойчиво контролирует поведенческую специфику ее носителей [2. Р. 57].

Столь же определенно можно сказать, что особенности элементов национальной культуры находят обязательную регистрацию в языке. Внеязыковые компоненты, согласно ономаσιологическому подходу в анализе языкового содержания, со всей необходимостью реализуются в соответствующих пропозициях, основу которых составляют реальные

отношения между предметами, их признаками и свойствами. Референты действительности лингвистически выражаются в соответствующих семантических структурах. Язык и культура, таким образом, тесно связаны друг с другом.

Важно отметить и другое – созданный таким образом вокабуляр конституирует четкую лексическую культуру, представляющую собой коллективное понимание соответствующего предварительного опыта. В силу этого формирующие пропозиции имеют двойную направленность: в ономазиологии эта направленность носит регистрирующий характер с целью создания соответствующих лексических единиц; в семасиологии – предписывающий, для закрепления социальных понятий и выработки применительно к ним соответствующих поведенческих правил. «Мы создаем слова, которые в существенной мере заставляют нас соответствовать социальной действительности» - отмечает Ирвинг Аллен [3. Р. 5].

Исторический взгляд на процесс обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что культурный компонент в этом процессе то активно привлекался, то о нем основательно забывали.

В 1960-е годы, например, исследователи-лингвисты, равно как и практики преподавания языков считали, что изучение культурных компонентов в образовательном процессе имеет большое значение в достижении наилучших результатов. В этот период активно развиваются «программы погружения в языковую и культурную среду» - либо посредством программ обмена и обучения за рубежом, либо посредством имитации такой среды на практических занятиях в классе.

1970-е годы характеризовались перенесением внимания на когнитивные подходы в образовании, почти полностью отвергалась значимость изучения культурного компонента в образовательном процессе. Основное внимание фокусировалось на активизации процессов мышления и развитии творческих способностей обучаемых, на осознании природы вещей с последующим формированием суждений о них.

За последние десятилетия тема необходимости внедрения культурных компонентов в процесс обучения иностранным языкам достаточно основательно обсуждается в специальных исследованиях [4]. Однако результаты анализа значительного количества работ, посвященных данной теме, свидетельствуют в большей степени об одном – в этих работах чаще объясняется необходимость интегрирования элементов национальной культуры в практику преподавания языков, нежели предлагаются конкретные пути такого внедрения. Роберт Лафает, к примеру, отмечает, что «... с учетом того огромного количества работ, посвященных данной теме, культурный компонент давно бы уже должен стать важной частью этой практики. Однако дело обстоит далеко не так» [5. Р. 119].

Следует признать, что выбрать какой-то оптимальный формат по включению культурного содержания в процесс обучения иностранному языку достаточно нелегко. Предыдущий опыт показывает, что значительно легче

структурировать (включить) в образовательные цели общедоступный страноведческий материал об основных компонентах культурного содержания страны изучаемого языка – с ее экономическими особенностями, политическим устройством, этапами социального развития и т.д. И это вполне объяснимо: верхний уровень национального содержания малоподвижен, все возможные изменения затрагивают, как правило, лишь периферийную зону национального опыта. Последние не оказывают существенного влияния на языковые изменения.

Сказанное справедливо и применительно к языковым константам – глубоко системным элементам языка. Исследователи отмечают, что из всего состава аспектов в преподавании языков наибольшее внимание по-прежнему уделяется аспектам грамматики и вокабуляра. Названный факт имеет свое вполне понятное объяснение.

Совершенно очевидно, что формальное исследование языка имеет целый ряд преимуществ по сравнению с исследованием культурных компонентов. Грамматика, равно как и лексический состав, например, являются теми стержневыми концептами, на основе которых формируются большинство учебников и учебно-методических материалов; названные аспекты могут быть выстроены либо в линейном, либо в последовательном планах, либо даже в циклическом. Освоение этих аспектов можно легко подвергнуть тестированию и оценке.

Культурный компонент отличает то, что он диффузен, сложен для восприятия, нелегко поддается оценке; он нечетко определен по объему и постоянно подвержен изменениям. Наконец, его достаточно сложно трансформировать в образовательные задачи. Иными словами, объем и глубина культурного содержания сами по себе представляют значительную сложность в выборе из них тех аспектов, тех элементов, которые можно системно включить в программу обучения языкам.

Кроме этого, увеличение роли культуры в процессе обучения иностранным языкам требует внесения кардинальных изменений в традиционно существующее содержание обучения, равно как и внесение изменений в технологии практического опыта. Далеко не каждый в этой профессии способен отважиться на такие коренные изменения, поскольку в значительной степени меняется формат ведения занятий.

Есть еще одна немаловажная деталь, осложняющая интегрирование культурного компонента в практику преподавания языков. Она заключается в том, что данное поле исследования имеет ярко выраженный междисциплинарный характер: проблемами культуры занимаются философия и антропология, лингвистика и педагогика, межкультурная коммуникация и ряд других дисциплин, большинство из которых не имеют никакого отношения к процессам лингвистического образования.

Несмотря на отмеченные сложности, важной на данный момент по-прежнему остается необходимость выработки простых и понятных подходов в

привлечении культурного компонента в уже существующую практику преподавания языков.

В выработке таких подходов требуется четкое определение соответствующих целей процесса обучения, выявление базовых принципов в освоении культурных понятий, уточнение всей совокупности предполагаемых методов интегрирования культуры в комплексном преподавании языков, при котором равное внимание уделяется освоению всех аспектов языка: его лексического состава, грамматики, аудирования, разговорной практики, чтения и письма. Вполне естественно, что важным в этом процессе является выработка критериев по контролю освоенного материала.

Определение целей данного процесса обучения осложняется самим объемом культурного содержания. Многие исследователи критически относятся к включению в программу обучения лишь фактологической информации о соответствующей национальной культуре – ее географических особенностях, исторических этапах развития, а также ее институциональной специфики. Они в значительной степени склонны подвергать анализу более сложные элементы повседневной жизни, получающие постоянную регистрацию в языке.

Существует также еще и усредненное мнение, согласно которому освоение «базового репертуара» культурной информации абсолютно необходимо для понимания более сложных явлений соответствующей культуры, понимания элементов «малой» культуры, проявляющихся в повседневной жизни ее носителей.

Процесс коммуникации, как известно, всегда осуществляется в рамках какого-то конкретного культурного контекста. Последний, таким образом, активно влияет на специфику процесса общения. Майкл Байрам, в частности, отмечает, что «...язык функционален только в рамках контекста, который он обслуживает; поэтому язык всегда имеет внеязыковую локализацию в соответствующем культурном контексте» [6. Р. 103]. Близкого мнения придерживается и С.В. Хит, утверждая, что «... большинство взаимодействий между людьми осуществляется не на основе детальных знаний друг о друге, а на основе понимания того контекста, в рамках которого происходит это общение» [7. Р. 428]. Следует заметить, что значительное большинство исследователей придерживаются того мнения, что, в сущности, нет никакой необходимости знать человека, с которым вступаешь в общение, однако необходимо знать особенности культурного контекста, в котором ваш собеседник вступает в общение с вами.

Можно поэтому утверждать, что и сам процесс освоения культурных компонентов в программах обучения иностранным языкам должен происходить в соответствующих культурных контекстах – чем более точно данный контекст отражает культурные особенности носителей изучаемого языка, тем более эффективно происходит освоение обучающимися этих особенностей [8].

К наиболее важным контекстным факторам относятся, как правило, следующие: 1) место осуществления процесса обучения (напр., в рамках своей

собственной культуры либо в естественных условиях изучаемой культуры), 2) качественные составляющие обучающего (его компетенции владения изучаемой культурой), 3) качественные составляющие обучаемого (его мотивационный уровень и предварительный межкультурный опыт), 4) базовый текстовый материал (учебники и учебные пособия), 5) методические подходы в обучении (дискуссии о культурных особенностях либо погружение в культурную среду), 6) подходы по контролю полученных знаний (система тестов либо контролирующие проектные задания).

Как видим, контекст, в котором осуществляется освоение изучаемой культуры, является многоуровневым и включает в себя наличие как внешних, так и внутренних факторов.

Помимо внешнего и внутреннего контекстов в отдельных работах выделяется также еще один тип культурного контекста, который задается особенностями взаимодействующих сторон. «Если внешний и внутренний контексты, отмечает в своей работе Р. Эллис, задаются изначально, до взаимодействия коммуникантов, то данный контекст, который они определяют как «контекстный дешифратор», возникает лишь при их непосредственном взаимодействии. Он генерируется в ситуациях, когда коммуниканты вступают в общение и пытаются определить у противоположной стороны те значения, которые вкладываются в их вербальные и невербальные высказывания и выражения» [9. Р. 154].

Наконец, выделяется еще один тип контекста – интертекстуальный, который аккумулирует в себе все названные здесь типы культурных контекстов. Сущностная особенность данного контекста заключается в познании традиционных культурных компонентов, свойственных взаимодействующим коммуникантам. Микаэл Хэллидей, детализируя содержание интертекстуального контекста, в частности, пишет: «Если преподаватель приобрел опыт образовательного общения с определенным типом студентов-иммигрантов, данный предварительный опыт позволит ему в дальнейшем правильно построить свои взаимоотношения с аналогичным типом студентов» [10. Р. 29].

Следовательно, главным в ситуациях такого контекстного содержания является необходимость учета культурной специфики обучаемых. Данный тип контекста со всей очевидностью проявляется в аудиторных занятиях по языку, в которых обучаемые принадлежат к различным этнокультурам. Незнание основных культурных особенностей каждого из студентов может привести к серьезным ошибкам преподавания. Простой пример. Как показывает опыт работы, американские студенты очень болезненно относятся к открытому исправлению преподавателем сделанных ими в классе ошибок. Корректировка ошибок «при всех» их раздражает. Они считают, что такой стиль работы унижает их достоинство. В свою очередь, студенты более коммунальной восточной культуры не испытывают подобных ощущений в аналогичных ситуациях. Однако в работе с ними необходимо учитывать другие культурные особенности, в частности, их приверженность к конфуцианским традициям – их

способность заучивать наизусть значительные отрезки текстов. При этом они испытывают большие трудности в свободном изложении содержания.

Таким образом, в работах, посвященных данной тематике, чаще всего отмечается, что культура является основным компонентом значения во всех типах контекстов и существенно влияет на особенности практического использования языка. Именно по этой причине, считают они, изучение языка должно быть тесно связано с изучением культуры его носителей; обучаемые должны уметь четко распознавать культурное содержание во всех типах выделенных контекстов. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку обязательным является создание условий необходимого погружения в культурно-языковую среду его носителей.

Детальное освоение культурных компонентов носителей соответствующего языка является обязательным условием глубокого познания самого языка. Главные препятствия в освоении языка, в сущности, не связываются с самим языком. Последний можно основательно изучить со всеми деталями его грамматических, лексических и фонетических особенностей, со всей спецификой его коммуникационных моделей [8. С. 98]. «Изучение иностранного языка, отмечает Уилга Риверс, происходит посредством проникновения в иную культуру, и весь этот процесс познания должен осуществляться либо внутри данной культуры, либо в близком приближении к ней» [11. Р. 23].

Существует широко распространенное мнение, что освоение культурного контекста в процессе изучения иностранного языка возможно по двум известным направлениям. Первое – в естественных условиях носителей языка, т.е. во время зарубежных стажировок либо посредством участия в программах образовательного обмена; и второе – посредством имитации культурно-языковой среды на обычных практических занятиях в классе.

Следует, вероятно, предположить, что первое направление является наиболее эффективным средством как в развитии языковых навыков, так и в освоении глубинных компонентов культурного содержания [12. Р. 17–21]. Данное предположение обосновывается следующими очевидными причинами. Во-первых, во время зарубежных стажировок обучаемые «помещаются» в естественную, «натуральную», языковую среду, в которой совершенствование языковых знаний ставится в качестве наиболее важной задачи приобретаемого опыта. Во-вторых, процесс интерактивного общения «внутри изучаемой культуры» носит ярко выраженный стимулирующий характер. Испытываемые обучающимися коммуникативные недопонимания либо даже коллизии настраивают их, как правило, на поиск базовых различий, которые вызывают такие противоречия. Активация названного процесса познания со всей необходимостью приводит к смене изначального чувства антипатии к эмпатии, уважения незнакомого, необычного в рамках чужой культуры.

К другим позитивным моментам зарубежного обучения можно также отнести следующие. Опыт зарубежного обучения существенно повышает уровень уверенности в использовании иностранного языка, является

эффективным стимулом в деле дальнейшего его совершенствования, существенно влияет на более глубокое освоение культурной осознанности, глубинной культурной составляющей его носителей.

Следует заметить, что результаты зарубежного обучения указывают и на некоторые негативные стороны этого опыта. Считается, что погружение в естественную культурно-языковую среду мало способствует развитию углубленных грамматических знаний либо более совершенных навыков чтения, равно как и освоению комплексных синтаксических структур; освоение лексического состава в большей степени зависит не от времени пребывания обучающихся в названной среде, а от их индивидуальной мотивированности на обучение.

Отмечается также еще одна особенность, связанная с результирующей эффективностью предварительного зарубежного образовательного опыта. Она объясняется тем, что в целом ряде случаев результаты такого обучения получают латентное проявление – комплексный языковой и культурный опыт, приобретенный студентами во время их зарубежного обучения, зачастую активно проявляется лишь после их возвращения в свои домашние университеты [13. Р. 222].

В отдельных случаях негативный опыт пребывания обучающихся в «натуральной» языковой среде может вырабатывать доминирующее отрицательное отношение к культурному содержанию данной среды, равно как и препятствовать дальнейшему изучению самого языка.

По сравнению с опытом зарубежного обучения обычные аудиторные занятия по языку строятся, как правило, в ином формате. Существенное внимание на таких занятиях уделяется когнитивным и дедуктивным аспектам языкового познания. Можно сказать, что занятия в классе являются наиболее продуктивными на начальном этапе изучения языка, поскольку обучаемые еще не владеют коммуникативными моделями, которые позволили бы им вести общение в естественной культурно-языковой среде.

Существует мнение, что занятия в классе менее эффективны по сравнению с зарубежным форматом как в плане развития языковой компетенции, так и культурной. Аудиторная работа зачастую слишком основательно полагается на «правило-управляемую педагогику», и весь учебный процесс проходит в условиях, когда студентам приходится запоминать изучаемый материал, не соотнося его с культурным контекстом. Занятия такого типа не предоставляют обучаемым достаточных возможностей самостоятельно включаться в процесс коммуникации; последний основательно контролируется преподавателем.

Вместе с этим можно предположить, что формализованные аудиторные занятия предоставляют некоторые преимущества в процессе освоения языка. Такие занятия характеризуются некой защитной функцией, отсутствием у обучаемых особых переживаний по поводу совершенных лингвистических ошибок. Последние, как правило, получают в аудиторном формате быструю и необходимую корректировку.

Таким образом, аудиторные занятия вполне возможно рассматривать как процесс традиционного освоения языка со всем комплексом его аспектов, с привлечением аутентичных языковых материалов, равно как и методик симулирующего освоения культурного содержания носителей.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что процесс коммуникации всегда происходит в рамках какого-то культурного контекста; знание элементов данного контекста является необходимым условием для понимания содержания высказывания. Культурные особенности могут варьироваться от национальных ценностей до типичных моделей образа жизни. Последние, как правило, находятся за пределами осознанного контроля носителей языка, поскольку культура каждой отдельной нации организуется по специфично-наследственной матричной форме.

Следует отметить, что особенности элементов национальной культуры находят обязательную регистрацию в языке; созданный таким образом вокабуляр представляет собой коллективное понимание соответствующего предварительного опыта.

Исторический взгляд на процесс обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что культурный компонент в этом процессе то активно привлекался, то о нем основательно забывали. Тема необходимости внедрения культурных компонентов в процесс обучения иностранным языкам достаточно основательно обсуждается в специальных исследованиях. Однако результаты анализа значительного количества работ свидетельствуют в большей степени об одном: в них чаще объясняется необходимость интегрирования элементов национальной культуры в практику преподавания языков, нежели предлагаются конкретные пути такого внедрения. Практический опыт показывает, что структурировать в образовательные цели общедоступный страноведческий материал об основных компонентах культурного содержания страны изучаемого языка значительно легче, нежели внедрять в этот процесс элементы глубинной культуры. И это вполне объяснимо: верхний уровень национального содержания малоподвижен, все возможные изменения затрагивают, как правило, лишь периферийную зону национального опыта.

Следует отметить, что комплексная, многоаспектная программа в обучении иностранным языкам с активным привлечением в этот процесс элементов как общедоступного, так и глубинного культурного содержания создает благоприятные основания в деле аппроксимации языковой компетенции обучающихся к носителям языка.

Библиографический список

1. Seelye H.N. Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication. Illinois: National Textbook Co, 1993. 336 p.
2. Hall E.T. Beyond Culture. Garden City, N.Y.: Anchor Books, 1981. 298 p.
3. Allen I. The City in Slang. Oxford: Oxford University Press, 1993. 307 p.

4. Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning. Lange D., Paige R.M (eds.). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 2003. 362 p.
5. Lafayette R. Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom // *Pathways to Culture*. № 11. Intercultural Press. 1997. P. 119–147.
6. Byram M. Context and Culture in Language Teaching and Learning. Clevedon, Avon: Multilingual matters, 2003. 105 p.
7. Heath S.B. Language socialization in art and science. In *The handbook of language socialization*. A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (eds). London: Blackwell Publishers, 2011. P. 425–442.
8. Тихонов В.Г. Культурный контекст в практике преподавания иностранных языков: зарубежный взгляд // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 3 (10). Нижний Новгород, 2015. С. 96–102.
9. Ellis R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study // *Studies in Second Language Acquisition*, 2005. № 27 (2). P. 141–172.
10. Halliday M. Linguistic Studies of Text and Discourse. London: Bloomsbury Publishing, 2006. 301 p.
11. Rivers W. Comprehension and Production: The Interactive Duo. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 238 p.
12. Campbell J.G., Pfister G.G. The Individual within Multi-Socio-Cultural Realities. Culture Analysis as a Reading Strategy. N.Y.: University Press of America, 2007. 261 p.
13. Hashimota H. Language acquisition of an exchange student within the homestay environment // *Journal of Asian Pacific Communication*. 1994. № 4 (4). P. 209–224.

MASTERING THE CULTURAL SPACE WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *The teaching of culture in a language classroom has been one of the most discussed topics in the professional literature during the past thirty years. Its actual application in the classroom setting, however, has lagged considerably and still remains the weakest component due to its uneven treatment in the textbooks and to the lack of familiarity among teachers with the culture itself as well as with the techniques needed to teach it. Attempts to increase the role of culture in foreign language teaching require such a significant change from what is currently taking place in the classroom. The article examines some research approaches pertaining to integrating culture learning into foreign and second language education. The most salient contextual variables are identified to influence the acquisition of culture in naturalistic and classroom settings. The results of the study abroad experience are analyzed in comparison with these of the formal classroom environment.*

Keywords: *types of cultural contexts, culture learning, contextual variables, naturalistic and classroom settings, acculturation, interdisciplinary nature, intercultural competence.*

Tikhonov V.G., PhD, Docent, Associate Professor of the Department of International Journalism (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

СЕКЦИЯ 2: Семантика языковых единиц и новое в практике преподавания РКИ

Л.Е. Адясова, кандидат филол. наук (Нижний Новгород)

ОТРАБОТКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «ПИТЕР FM»)

Аннотация. В статье даются методические рекомендации по отработке функциональных стилей в практике преподавания русского языка как иностранного на материале русского художественного фильма «Питер FM». Минимальный необходимый уровень владения языком – первый сертификационный уровень. Материалы статьи рекомендуются для подготовки к сдаче ТРКИ-2.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, медиаресурсы в преподавании РКИ.

Современную практику преподавания иностранных языков, включая практику преподавания русского языка иностранцам, сложно себе представить без привлечения медиаресурсов в качестве материалов для развития речевых компетенций. Благодаря технологиям и в первую очередь Интернету использование фильмов, фрагментов видео и телепрограмм на языковых занятиях становится нормой. И эта практика становится неотъемлемой частью образовательного процесса в XXI веке.

В нашей статье мы рассмотрим, как можно использовать современное кино для актуализации знаний о стилистической дифференциации речи и главное – для обучения различным жанрам русской коммуникации с использованием активных методов обучения [1].

В качестве примера мы возьмём такую современную киноленту, как «Питер FM» (2006, реж. О.О. Бычкова). Выбор фильма обусловлен уникальным разнообразием бытовых ситуаций, в которых показаны главные и второстепенные герои. Мы видим и семейные, и дружеские, и рабочие, и административные отношения, и даже общение на улице с прохожими. Основное наше внимание будет сосредоточено на разговорном, публицистическом и официально-деловом стилях, поскольку чёткое понимание специфики данных стилей необходимо для успешной сдачи экзамена ТРКИ-2.

Просмотр фильма предваряет изучение теории функциональных стилей русского языка и основных жанров официально-делового стиля. Для подготовки нами используется пособие «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному» [2].

Домашняя подготовка к занятию: знакомство с потенциально трудной лексикой из фильма, чтение вопросов по содержанию фильма, просмотр фильма.

Краткий ход урока:

1. Общее обсуждение: ответы на вопросы по содержанию фильма, обмен мнениями относительно действий и характеров главных героев. Например:

Охарактеризуйте Машу, Костю, Максима и т.д. Ответьте на вопросы: правильно ли поступила Маша, что бросила Костю перед свадьбой? Прав ли Максим, что отказался от контракта с немецкой фирмой?

2. Работа с публицистическим стилем: чтение отзыва на фильм, написание учащимися своего отзыва на фильм (от лица иностранного кинокритика), обмен письменными работами – учащиеся должны прочитать отзыв и отгадать, кто из одноклассников его написал. В дистанционном формате данную работу можно провести на доске Miro.

3. Работа с разговорными фразами и лексикой из фильма: уточнить коннотацию слов и выражений, определить по цитате, какому герою принадлежат эти слова; найти нейтральные синонимы (например: *запара, пересечься, забить, клёвый, чумовой* и т.д.), представить переписку героев (Маши и Кости, Маши и Леры, Маши и Максима), если бы они общались по смс (на доске или в чате мессенджера – скриншоты).

4. Работа с официально-деловым стилем:

а) Формулировка мнений по следующим вопросам: *как должен был поступить начальник Маши в ситуации с её неподчинением и опозданиями: сделать выговор Маше или уволить её? А в ситуации, когда девушки-ведущие загорали в рабочее время? Можно ли назвать действия мужчины в тапках харрасментом по отношению к Маше? Можно ли расценивать действия бабушки, которая остановила Машу на улице, как мошенничество? Считаются ли действия Максима в отношении управдома хулиганством?;*

б) Написание официальных документов и писем: группа делится на 4 подгруппы, каждая получает своё описание ситуации, где нужно написать письмо или официальный документ от лица героев фильма. Например:

Подгруппа 1. Герои: Маша и Костя. Ситуация: планирование свадьбы. *Заполнить шаблон заявления о заключении брака, написать письмо-приглашение на свадьбу, написать заявление об отмене бракосочетания и возврате денежных средств.*

Подгруппа 2. Герои: Максим и немецкий архитектор. Ситуация: приём на работу. *Написать резюме и сопроводительное письмо, написать письмо с предложением работы.*

Подгруппа 3. Герои: Маша и её начальник. Ситуация: опоздания и неподчинение героини. *Написать объяснительную записку и заявление об уходе.*

Подгруппа 4. Герои: Максим, Татьяна Петровна, полицейские, управдом. Ситуации: уход с работы и арест. *Написать заявление об уходе, написать заявление в полицию о нападении.*

Затем учащиеся обмениваются письмами с другими подгруппами и проверяют друг друга;

в) Составление диалогов по ситуациям из фильма:

– разговор Максима и немецкого архитектора: собеседование и обсуждение трудового договора;

– разговор Маши и её начальника о её систематических опозданиях: выговор;

– разговор Кости и владельца проката автомобилей: обсуждение проката машины в день свадьбы;

– разговор Максима и Татьяны Петровны: разговор об увольнении героя.

В завершение урока учащиеся могут представить наиболее понравившийся им момент из фильма: показать в лицах или рассказать.

Практика проведения подобных активных занятий направлена не только на отработку навыков написания как официальных, так и публицистических и неформальных писем, но и на приобщение к русской культуре, к погружению в реалии русской жизни.

Библиографический список

1. Адясова Л.Е. Активные методы обучения в практике преподавания русского языка на продвинутом этапе // 19-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки'2017»: в 3 т. Т. 2 / отв. ред. А.А. Лапшин. Н. Новгород: ННГАСУ, 2017. С. 429–433.

2. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 3. Письмо: учебное пособие / под общ. ред. М.Э. Парецкой. СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2009. 96 с.

PRACTICING FUNCTIONAL STYLES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE FILM “PETER FM”)

***Abstract.** The article provides guidelines for working out functional styles in the practice of teaching Russian as a foreign language based on the Russian feature film “Peter FM”. The minimal required level of language proficiency for students is the first certification level. The materials of the article are recommended for preparation for the delivery of TORFL-2.*

***Keywords:** Russian as a foreign language, methods of teaching RFL, media resources in teaching RFL.*

Adyasova L.E., PhD, Lecturer at the Department of Teaching the Russian Language in Other Language Environments (Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

А.В. Богачева, кандидат пед. наук, доцент (Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РКИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. В данной статье описываются принципы современного обучения русскому языку как иностранному, рассматривается понятие лексической компетенции, а также технология использования песни на занятиях по русскому как иностранному с целью формирования лексической компетенции у студентов-инофонов. Акцентируется внимание на том, что песня – это один из способов мотивации к изучению языка, универсальное средство обучения РКИ. Песенные материалы разнообразны по тематике и содержат в себе познавательную лингвистическую информацию. Песня является средством прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включает в себя новые слова и выражения; а также средством развития языкового чутья. В научной работе приводятся примеры заданий и упражнений, способствующих формированию лексической компетенции на разных этапах обучения РКИ.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, русский язык как иностранный, коммуникативное обучение, песня на уроках РКИ, лексическая компетенция, студенты-иностранцы.

Основными принципами современного обучения РКИ являются: поэтапность, цикличность обучения, функциональный подход, индивидуализация обучения, воздействие на сознательные и подсознательные процессы при изучении иностранного языка и главное – коммуникативная направленность обучения [1. С. 5].

Коммуникативное обучение – это система, согласно которой язык понимается как средство общения. Главная задача этого методического направления – научить студентов участвовать в речевой деятельности, решать поставленные задачи речевыми средствами.

Лексическая компетенция входит в состав лингвистического компонента коммуникативной компетенции и является основой для ее создания. Лексическая компетенция, будучи частью лингвистической компетенции, предполагает: 1) знания о лексическом составе языка (слова, словосочетания, фразеологические единицы), 2) умение определять значение слова в общем языковом контексте, проводить связь между языковыми единицами (синонимия – антонимия, сочетаемость и т.д.), 3) умение использовать лексику при работе с текстом, построение собственных высказываний с учетом поставленной коммуникативной задачи.

Существует несколько подходов к определению лексической компетенции. В работе А.Н. Шамова лексическая компетенция характеризуется как основанная на лексических знаниях, умениях, навыках, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное

значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова [2].

Можно выделить несколько этапов формирования лексического навыка:

1. Ознакомительный (знакомство с новой лексикой, с ее звуковой и визуальной формами, интерпретация (семантизация) лексической единицы с помощью синонимов, антонимов, перевода, словообразовательного анализа и т.д. в зависимости от этапа изучения русского языка).

Ознакомительный этап включает задания следующих типов: распознавание; выбор; согласование; сортировка; расположение [3. Р. 93–94]. Рассмотрим некоторые из перечисленных выше типов заданий на примере работы с песенным материалом:

а) распознавание новых лексем, то есть их предъявление в контексте. Обратимся к песне В. Леонтьева «Зеленый свет». Формулировки заданий к ней могут быть следующими: *Сколько раз в тексте встречается слово «бегут»?; Найдите в тексте все глаголы движения, глаголы движения в переносном значении; Найдите в тексте слова, связанные с темой «Транспорт» (час пик, светофор, зеленый свет, желтый свет, скорость);* Формулировка задания к тексту песни «Шумная семья» может быть следующей: *Из текста песни «Шумная семья» выпишите названия всех членов семьи;*

б) упражнения на согласование предполагают распознавание слов и расположение их парами в соответствии с заданием, например: *Составьте пару синонимов, антонимов, определений, словосочетаний; Найдите в тексте песни «Шумная семья» антонимы;*

в) выполняя задания на сортировку, учащиеся должны определенным образом классифицировать слова внутри более крупных категорий, например: *Выпишите из текста песни «Шумная семья» названия членов семьи, разделите их на две колонки – люди и животные.* Некоторые задания могут быть сформулированы так, что учащимся самим нужно будет определить критерии сортировки, например: *Разделите следующие слова по трем группам, каждая из которых состоит из четырех слов (например, разделить членов семьи по возрастной категории) и др.;*

г) расположение – этот тип заданий предполагает расположение слов в определенном, заданном в упражнении порядке. Например, из песни «Шумная семья» уже выписаны названия членов семьи. После этого нужно их расположить в определенном – возрастном порядке (составить цепочку, в которой названия членов семьи располагаются от старшего к младшему). Нужно отметить, что это рецептивное задание: учащиеся работают с отдельными словами, но не применяют их в работе с более сложными лексико-синтаксическими единицами.

2. Тренировочный этап – это второй этап формирования лексических навыков, где развиваются умения употреблять новую лексику, запоминать и использовать её в стандартных ситуациях.

На этом этапе происходит формирование и совершенствование навыков употребления изученных слов с образованием прочных связей между лексическими единицами, постоянное использование усваиваемой лексики с интегрированием лексических единиц в различные словосочетания. Приведем примеры заданий к тексту песни «Шумная семья»: *Прслушайте песню. Задайте одноклассникам вопросы (Дружная ли это семья? Почему? Что любят делать члены этой семьи? Чем любят заниматься?)*.

Новые слова должны быть органично включены в уже существующую систему слов (лексикон) конкретного учащегося, чтобы затем данные слова могли быть извлечены из памяти и использованы в работе.

Существует множество упражнений, с помощью которых можно переместить слова из кратковременной памяти в долгосрочную. Например, заполнение пробелов в предложении (тексте). Это могут быть задания как открытого или закрытого типа, так и множественного выбора.

В заданиях открытого типа учащиеся пользуются собственным лексическим запасом, в заданиях закрытого типа – подставляют в нужное место в тексте предложенные слова в соответствующей форме, а в заданиях множественного выбора выбирают слово (оно уже стоит в необходимой форме) [4; 5]. Например, в тексте песни из мультфильма «В синем море, в белой пене» есть много слов, связанных с морской тематикой (лодки, корабль, якорь, парус, буря, морской песок). Студентам предлагается задание, имеющее следующую формулировку: *Вставьте на месте пробелов слова из списка*. Или могут предлагаться варианты на выбор (задания множественного выбора).

3. На третьем этапе – этапе творческого применения знаний – новые слова, выражения, словосочетания выводятся в самостоятельную речь студентов, появляется оригинальность высказываний учащихся. Рассмотрим примеры заданий: *Напишите письмо одному из членов семьи* (задание по песне «Шумная семья»); *Нарисуйте корабль, якорь и парус, скажите, для чего они нужны?*; *Скажите, что может сделать человека счастливым? Согласны ли вы с рецептом счастья, предложенным в тексте песни?*; *Поговорите с другом о том, что делает его счастливым, что для него счастье?* (Задания к песне из мультфильма «В синем море, в белой пене»). В заданиях на этом этапе формирования лексической компетенции учащимся предстоит самим создать нужный контекст, используя определенную лексику.

4. Четвертый этап – итоговый (контрольный).

На заключительном этапе происходит контроль усвоения изученного лексического материала, который может быть организован с помощью таких приемов, как выполнение заданий в группах, когда предлагается обратиться к одной из песен, обсудить ее смысл, идею, выраженную в ней; проведение ролевых игр, творческих соревнований, а также составление письменных заданий по тексту песни и др. Например: *Кто найдет больше художественно-выразительных средств в определенном тексте песни* (песня «Там за туманами» – олицетворение: шепчутся волны, вздыхают, зовут; песня «Улыбка» – олицетворение: радуга проснется, лес простится с тишиной,

дождик перестанет плакать, облака запляшут, улыбка вернется). Можно закрепить на одной из песен знание лексики, относящейся к определенной группе, например: *Выпишите все слова из песни, относящиеся к определенной тематической группе* (одежда, семья, природа, географические названия).

Формирование лексического навыка возможно только при тесном сочетании и реализации всех этапов. Пренебрежение одним из них может вызвать трудности в употреблении лексических единиц в коммуникации. Так, при успешном усвоении студентами-иностранцами фонетического образа новых лексем и правил их сочетания с другими словами недостаточное использование данных лексических единиц в процессе решения речевых задач вызывает трудности с их применением в процессе коммуникации [6; 7].

Таким образом, нельзя недооценивать преимущества песни в работе по формированию лексической компетенции на уроках РКИ: она помогает лучшему запоминанию новых слов, способствует активизации работы на занятиях, пополнению у учащихся знаний об истории, культуре, географии России, развивает любознательность.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 3-е издание, испр. и доп. М.: Рус. яз. Курсы, 2004. 256 с.
2. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19–25.
3. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Oxford: Longman, 2007. 187 p.
4. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 231–233.
5. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации / Балашова Е.С. [и др.] // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12–15.
6. Лексика в практическом курсе русского языка / Э.В. Аркадьева [и др.] // Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. язык. Курсы, 2005. С. 180–246.
7. Каплун Р.Н., Прокофьева О.Н. Формирование лексической компетенции курсантов на занятиях по иностранному языку в военном вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28991> (дата обращения: 29.09.2020).

TECHNOLOGY OF USING SONG MATERIAL IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN ORDER TO FORM LEXICAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. *This article describes the modern principles of teaching Russian as a foreign language, discusses the concept of lexical competence, as well as the technique of using songs at the lessons of Russian as a foreign language with the aim of forming lexical competence at students of a foreign language. Attention is focused on the fact that today song is one of the ways to motivate language learning, it is a universal tool for teaching Russian as a foreign language. Song materials are diverse in subject matter and contain cognitive linguistic information. The song is a means of solid assimilation and expansion of the lexical stock, as it includes new words and expressions; as well as a means of developing language flair. The research paper provides examples of tasks and exercises that contribute to the formation of lexical competence at different stages of RAF training.*

Keywords: *methods of teaching Russian as a foreign language, communication training, song in Russian language lessons, lexical competence, foreign students.*

Bogacheva A.V., PhD, Docent, Head of the Department of Russian Regional Studies and Slavistics (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Н.Ю. Валяева, магистр (Нижний Новгород)

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ ПО НИЖНЕМУ НОВГОРОДУ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. *Данная статья посвящена использованию учебных экскурсий в обучении студентов-инофонов русскому языку как иностранному, а также методическому потенциалу виртуальных экскурсий.*

Ключевые слова: *русский как иностранный, учебная экскурсия, виртуальная экскурсия, онлайн-экскурсия, культурологический компонент.*

В современных условиях любое иноязычное образование должно строиться на широкой культурологической базе. В последнее десятилетие педагогическому сообществу удалось осознать, что «культурная» составляющая урока иностранного языка отнюдь не является второстепенной по своему обучающему потенциалу. Культурологический компонент обучения – это не фон для формирования лингвистической компетенции и речевых умений на иностранном языке, а такая же равноправная и неотъемлемая часть содержания учебного комплекса, как обучение различным видам речевой деятельности – письму, чтению, говорению, аудированию. Для активизации внутренних механизмов изучения РКИ на среднем и старшем этапе важно «погружать» учащихся в культурное пространство той или иной

исторической эпохи, обучать языку и речи на примере тщательно отобранного и методически подготовленного материала, где в каждом уроке сочетается информация лингвистическая и историко-культурологическая. Только в этом случае в учебном процессе реализуется принцип соизучения языка и культуры. При обучении иностранцев РКИ в условиях русскоязычной среды преподаватели и студенты имеют дополнительный ресурс обучения РКИ, в качестве которого выступают культурно-исторические и природные достопримечательности России. Одной из форм обучения студентов-иностранцев русскому языку как иностранному могут служить учебные экскурсии (реальные или виртуальные) по историко-культурологической тематике.

В данной статье хотелось бы выделить формат экскурсий, диктуемый потребностями современной ситуации в мире и обществе, а именно виртуальные экскурсии. Дистанционное обучение прочно вошло в практику образовательной деятельности российских вузов. В последние полгода стало особенно очевидно, что обучение онлайн незаменимо, когда непосредственное предъявление обучающимся учебных объектов невозможно или представляет разного рода трудности. Одной из дистанционных форм обучения языку является виртуальная экскурсия, базирующаяся (как и учебные экскурсии, предполагающие выход на объект) на дидактических принципах наглядности, доступности и научности. Первые виртуальные экскурсии появились в Интернете еще в 1991 году. В настоящее время все ведущие музеи мира предлагают на своих сайтах виртуальные версии экскурсий. Виртуальные экскурсии имеют ряд преимуществ, основное из которых – доступность. Современные компьютерные технологии, интернет-пространство и цифровая обработка изображений дают большие возможности для проведения таких экскурсий. В основе виртуальной экскурсии лежит фото экскурсионных объектов, фиксированное, подвижное или формирующее панорамную съемку. В виртуальной экскурсии можно перемещаться от одного изображения к другому, посещать различные пространства, т. е. руководить навигацией. Для того чтобы более полно представить просматриваемые экскурсионные объекты, изображение сопровождают текстовые материалы. Экскурсионные объекты могут быть представлены не только реальными объектами, но и реконструкцией уже несуществующих объектов, вызывающих интерес современников. К этому иногда добавляются старые документы, преобразованные в цифровую форму и восстановленные в 3D, анимационные иллюстрации. В виртуальных экскурсиях используются фотографии и интерактивные карты, где можно перемещаться, непосредственно «щелкая» по выбранному месту. Другие визиты сопровождаются звуковым оформлением обстановки (места) или видео, которые представляет собой настоящее руководство для экскурсии. При разработке виртуальных экскурсий также используют цифровые камеры, которые дают возможность видеть те или иные места в реальном времени.

Виртуальные экскурсии – новое в методическом плане понятие, инновационная форма обучения. Виртуальную экскурсию можно рассматривать как организационную форму обучения, отличающуюся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т.д. Виртуальную экскурсию можно сопроводить дополнительно аудиофайлами.

В методической литературе приводятся различные классификации экскурсий. По содержанию можно выделить следующие виды виртуальных экскурсий:

- 1) обзорные, где собраны элементы нескольких экскурсий, объединенных общей темой;
- 2) тематические, то есть экскурсии, раскрывающие определенные темы;
- 3) биографические – экскурсии, связанные с жизнью и биографией выдающихся людей [1. С. 2].

С точки зрения использования информационных технологий можно рассмотреть классификацию по способу создания виртуальной экскурсии.

Есть несколько способов создания виртуальных экскурсий:

- 1) использование технологий создания презентации;
- 2) использование инструментов сайтостроения (создание графических карт, гиперссылок);
- 3) использование геоинформационных систем (*Yandex, Google* и др.);
- 4) 3D-моделирование (создание модели отдельного объекта);
- 5) использование панорамных композиций (создание горячих точек и переходов). [2. С.163]

Как и при разработке любого проекта в основе подготовки виртуальной экскурсии лежит определенный алгоритм действий, позволяющий педагогам добиться успешного результата.

Структура работы с виртуальными экскурсиями в целом соответствует структуре работы с реальными экскурсиями и включает ряд этапов: подготовку, проведение, заключительный этап, использование результатов экскурсии на занятиях.

Целью проведения учебных экскурсий является формирование мотивированного интереса к русскому языку как иностранному, создание условий для развития речевой компетенции учащихся в различных видах речевой деятельности, которая ведет к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих вопросов.

Нельзя не подчеркнуть важность своевременной и грамотно организованной подготовки к экскурсионному занятию как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов: предварительное ознакомление преподавателя с местом и условиями проведения занятия; определение цели и задач занятия и разъяснение их студентам; выбор формы и последовательности проведения занятия; проведение аудиторного этапа, включающего

комплексную работу с лексикой, грамматикой, лингвострановедческим материалом [3. С. 347].

Обзорную онлайн-экскурсию по Нижнему Новгороду можно организовать несколькими способами. Главным преимуществом подобной экскурсии должна стать возможность коммуникации студентов с преподавателем. Поэтому целесообразно выбирать онлайн-платформы с функцией чата и конференции.

1. Вариант первый – на базе какой-либо платформы (*Zoom, Discord*) преподавателем ведется трансляция (*стримминг*), а студенты имеют возможность задавать вопросы в чат или в эфире. Преподаватель идет по маршруту, рассказывает и показывает все вокруг через камеру своего смартфона, общается со студентами, читает вопросы из чата и отвечает на них. Все происходит в режиме реального времени. Такой вариант создает ситуацию, максимально приближенную к реальной экскурсии.

2. Второй вариант – виртуальная экскурсия ведется на *Youtube*, при этом можно оглядываться, приближать какие-то объекты. Преподаватель рассказывает студентам, что они видят, а также отвечает на вопросы. Подобная экскурсия тоже похожа на обычную экскурсию, только картинка все-таки не «живая».

3. На сайте Нижегородского государственного историко-архитектурного музея-заповедника представлена виртуальная экскурсия по Нижегородскому кремлю. Помимо осмотра кремля можно полюбоваться видом на Стрелку – слияние Оки и Волги [5].

Поскольку аудиогид на сайте не предусмотрен, необходим рассказ преподавателя. Преподавателю необходимо подготовить материал, который может быть адаптирован как для учебной экскурсии на объект, так и для онлайн-экскурсии.

4. Существует еще один вариант экскурсии, который подойдет для тех, кто хочет быстро и кратко познакомиться с основными достопримечательностями Нижнего Новгорода. Он доступен в аэропортах, вокзалах и торговых центрах. Можно взять в аренду очки виртуальной реальности (*VR*). Маршрут включает: кремль, площадь Минина и Пожарского, Верхне-Волжскую набережную, Нижне-Волжскую набережную, Большую Покровскую, стадион на Стрелке, храм Александра Невского, Набережную Федоровского. Данная экскурсия оснащена виртуальным гидом. Экскурсия интересна тем, что некоторые объекты имеют реконструкцию (можно посмотреть, как они выглядели в прошлом). Рекомендуются подготовительный аудиторный этап, особенно для студентов, чей уровень владения русским языком – средний и ниже.

В процессе изучения русского языка как иностранного необходимо не только осваивать лексику и грамматику, не только формировать языковую компетенцию иностранных студентов, но и знакомить их с культурой и традициями России. В этом аспекте учебная экскурсия является в высшей степени эффективным методическим ресурсом. Сложно переоценить

практическую ценность экскурсионных занятий для иностранных студентов, находящихся на обучении в России. Преподавание русского языка как иностранного – это многогранный процесс, который требует не только обучения языку как системе, но и ознакомления студентов с культурными особенностями России.

Библиографический список

1. Устюжанина Н.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. 2017. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya>.

2. Балабас Н.Н. Виртуальная экскурсия как инновационный метод обучения иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (71), ч. 2. С. 162–164.

3. Дашкова Е.В. Виртуальные экскурсии как средство современного педагогического процесса // Актуальные проблемы и перспективы развития туризма: материалы всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов «Актуальные проблемы и перспективы развития туризма и гостеприимства в России – 2013», Екатеринбург, 5 апр. 2013 г. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2013. С. 346–350.

4. Google Arts and Culture [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/>.

5. Виртуальная экскурсия по Нижегородскому кремлю [Электронный ресурс]. URL: <https://ngiamz.ru/virtualnaya-ekskursiya-po-nizhegorodskomu-kremlyu>.

VIRTUAL TOURS OF NIZHNY NOVGOROD AS A METHODOLOGICAL RESOURCE IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article is dedicated to the use of educational excursions in teaching Russian as a foreign language and to the methodological potential of virtual excursions.

Keywords: Russian as a foreign language, educational excursion, virtual excursion, on-line excursion, cultural component.

Valiaeva N.Y., Master's Degree, Tutor (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Е.А. Волочек, магистрант (Нижний Новгород)

ПРИЧИНЫ НЕОБХОДИМОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В АСПЕКТЕ ТРАНСЛЯЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость прагматической адаптации при трансляции содержания текста для иностранных студентов, проблемы воссоздания прагматического отношения. Исследуется понятие прагматической адаптации, ее виды и сферы применения. Изложены прагматические критерии адаптации. Описаны характеристики исходного текста, запускающие прагматическую адаптацию.

Ключевые слова: прагматическая адаптация, межкультурная коммуникация, текст, метод.

Прагматика текста включает комплекс вопросов, связанных с автором и адресатом текста, их взаимодействием и различной степенью понимания участниками коммуникации тех или иных элементов текста и текстов в целом в зависимости от языкового и экстралингвистического опыта.

Прагматическая адаптация предполагает приведение текста в такую форму, которая максимально облегчает его восприятие и будет способствовать оказанию соответствующего коммуникативного эффекта. Это включает изменение содержания текста, внесение дополнительной информации в виде пояснений, дополнений, комментариев, опущение коммуникативно нерелевантной информации, изменение жанрово-стилистических особенностей и т. п.

Расхождения между культурами создают определенные препятствия при межкультурном общении, затрудняя полноценное понимание аутентичных текстов. Основная задача заключается в преодолении различий в восприятии информации, содержащейся в тексте.

Говоря о необходимости адаптации текста для иностранных студентов, можно перечислить следующие типы ситуаций, в которых обеспечение коммуникации требует осуществления прагматической адаптации:

- 1) использование в аутентичном тексте реалий;
- 2) различия знаний об окружающей действительности у получателей текста;
- 3) несовпадение ассоциаций;
- 4) использование в тексте оригинала неологизмов;
- 5) использование в тексте оригинала фразеологизмов.

Использование в тексте оригинала реалий – «слов, называющих элементы быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора, т. е. специфических особенностей данного народа, страны, чуждых другим народам и странам» [1]. В ходе межкультурной

коммуникации трудность заключается в том, что слова-реалии принадлежат к безэквивалентной лексике, поэтому при переводе их значение «не может быть передано аналогичным, «симметричным» образом – с помощью лексической единицы языка перевода» [2]. Прагматическая установка на иноязычного и инокультурного получателя требует трансформаций, модифицирующих форму и определенную часть смыслового содержания текста.

Следующий случай, требующий прагматической адаптации, связан с существованием определенного набора фоновых знаний, характерного для представителей каждой культуры. В ситуации межкультурной коммуникации у иностранных студентов могут отсутствовать фоновые знания историко-культурного, географического или социально-бытового плана, позволяющие интерпретировать сообщение так же, как и носители языка.

Следующий случай связан с использованием в исходном тексте определенных лексических единиц, не только имеющих предметное значение, но и вызывающих у носителей языка конкретные ассоциации. В таком случае необходимо учитывать различие между смыслом, подразумеваемым автором оригинала, и ассоциацией, возникающей у читателя при буквальной передаче.

Следующим фактором, требующим осуществления прагматической адаптации, является различие жанрово-стилистических норм в разных языках. Здесь важную роль играют узус и нормативно-стилистическая окраска, соответствующие конкретным сферам общения, соотносимые с определенной деятельностью и используемые в рамках определенных функциональных стилей, а также использование слов, имеющих различные коннотации образно-ассоциативного плана.

В качестве отдельного аспекта стиля можно рассматривать порядок слов и актуальное членение предложения, т.е. сочетание темы и ремы и логическое ударение. Как замечают исследователи, «стилистическое значение порядка слов заключается в том, что с их перестановкой создаются добавочные смысловые оттенки, усиливается или ослабляется смысловая нагрузка члена предложения» [3].

Нарушение таких норм и правил сразу становится заметно носителям языка, поэтому при адаптации текста важно в первую очередь учитывать нормы языка и культуры получателя.

Особое внимание в работах многих авторов уделяется адаптации фразеологических единиц. Главная их особенность заключается в том, что «фразеологическому составу каждого языка присущи специфические особенности, вследствие чего преобладающая масса фразеологических единиц одного языка не находит готовых равноценных соответствий во фразеологии других языков» [4]. Более того, некоторые исследователи говорят о существовании особой фразеологической картины мира, имеющей свои характерные особенности как в плане выражения, так и в плане содержания [5]. Многие фразеологизмы обладают ярко выраженным национальным колоритом и нередко обозначают культурно-бытовые, исторические и географические реалии определенного народа или содержат в своем составе

отдельные компоненты, обозначающие такие реалии. Также можно отметить, что фразеологизмы имеют самостоятельную художественную структуру, которая существует независимо и может быть использована в текстах, представляющих собой «иначе организованное стилистическое целое». Кроме того, многие фразеологизмы имеют определенное экспрессивное значение, не всегда совпадающее с экспрессивным значением синонимичного фразеологизма языка перевода.

Таким образом, мы пришли к выводу, что прагматическая адаптация в первую очередь требует всеобъемлющего анализа текста и коммуникативной ситуации. Учет прагматического фактора при адаптации текста для иностранных студентов требует определенных преобразований, трансформаций, цель которых заключается в обеспечении компромисса между точностью содержания и необходимой узуальностью. Для этого нужно стремиться к естественности способов выражения, чтобы получателю для восприятия сообщения не требовалось понимания контекста культуры языка оригинала.

Библиографический список

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе: учебное пособие. М.: Международные отношения, 1980. 342 с.
2. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов. М.: Академия, 2005. 320 с.
3. Онищенко М.С. Инверсия в английском языке: методология и прагматика перевода на русский // Acta Linguistica. 2010. № 1. С. 90–98.
4. Найда Ю. К науке переводить. Принципы соответствий // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). Ереван: Ереванский государственный лингвистический университет им. В.Я. Брюсова, 2007. С. 4–32.
5. Саркисянц В.Р. Фразеологическая система современного английского языка и ее национально-культурная специфика: монография. Ростов-на-Дону: Ростов. гос. ун-т, 2006. 45 с.

REASONS FOR THE NEED FOR PRAGMATIC ADAPTATION IN THE ASPECT OF TRANSLATION OF THE TEXT CONTENT FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract. This paper is devoted to the study of the need for pragmatic adaptation when transferring the content of the text to foreign students, the issue of recreating pragmatic relation, the study of the concept of pragmatic adaptation, its types and scope. The paper gives an overview of contemporary approaches to adaptation. Pragmatic adaptation criteria are outlined. Source text characteristics that trigger pragmatic adaptation are described.

Keywords: pragmatic adaptation, cross-cultural communication, text, method.

Volochek E.A., Master's Degree student (Linguistics of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

З.О. Жуманова, старший преподаватель (Ташкент)

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, в котором рассматривается реальный опыт преподавания, разработанный для различных речевых ситуаций на уроках русского языка как иностранного для начинающих, анализируется история преподавания русского языка в Узбекистане и значение работ методистов, а также обосновывается необходимость нового подхода к решению проблем в этой сфере. Изложены основные положения новых решений, основанных на нейropsихологии, ИКТ.

Ключевые слова: международное образование, алгоритмизация, русский как иностранный язык, методика обучения иностранному языку, речевая ситуация, структуры предложений, речевая среда.

Существует несколько определений термина «методика». Лучшее всего дал понятие методики психолог, педагог, лингвист и методист А.А. Леонтьев, утверждающий, что: «методика – это наука, которая учит учителя сознательно управлять учебным процессом, сознательно организовывать свои собственные обучающие действия так, чтобы учебный процесс давал наилучшие результаты. Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – это оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком».

История методики преподавания русского языка имеет свои особенности в плане подхода к этому процессу: русский язык был важен как язык межнационального общения. Факторы, которые влияли на успешность его преподавания, тоже отличались в зависимости от времени, места и условий.

От цели его изучения зависели и методы. В этом плане труды узбекского ученого А. Азизова были весьма интересны и плодотворны. В течение ряда лет известный методист работал в области методики преподавания русского языка в узбекских школах, в области сопоставительной грамматики русского и узбекского языков [1]. Нельзя не упомянуть труды В.В. Решетова, известного тюрколога, который изложил грамматику русского языка на узбекском, чем облегчил понимание синтаксического строя русского языка, да и всей грамматики в целом [2]. Современное состояние методики преподавания русского языка на территории Республики Узбекистан требует совершенствования имеющихся методик. При этом необходимо интегрировать

знания из области психолингвистики, нейропсихологии, информационных технологий, философии, компьютерной лингвистики и многих других наук. Ни для кого не секрет, что отсутствие речевой среды уменьшает возможность активизировать речевые навыки при изучении иностранного языка. Как объяснить высокие результаты преподавания английского языка в регионах, где практически отсутствует англоязычная среда? Мотивация может быть аргументом, но нельзя не согласиться с тем фактом, что четко разработанные методики, грамотно составленные учебники, постоянная работа со словарями как распечатанными, так и электронными, огромное количество научно-популярной видеоинформации с субтитрами и без субтитров в Интернете остаются важными составляющими успеха в обучении английскому языку.

Задачей педагогической технологии как науки является установление совокупности закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных, последовательных образовательных действий, требующих меньших затрат времени, материальных и интеллектуальных ресурсов для достижения какого-либо результата.

В связи с этим инновационно-коммуникационные технологии обучения, алгоритмизацию процесса обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого может быть реализована абсолютно новая парадигма образовательного процесса [3. С. 67–69]

В течение нескольких лет были разработаны такие же алгоритмы по русскому языку. Книги С. Чернышова, упражнения С. Хаврониной оказали большую помощь. Мини-кейсы, решение каждого из которых проясняет ситуацию и помогает обучаемым научиться мыслить на этом языке, что является очень важным показателем знания языка. Хорошо усвоенные структуры предложений, выученные слова, выражения станут теми самыми кирпичиками большого дома – речи, если конструирование будет доведено до уровня автоматизма. Вовлечение студентов в ситуационные речевые взаимодействия способствует достижению важных психологических целей: увеличивает готовность учащихся вступать в контакт друг с другом и с учителем, создавая тем самым условия для партнерских отношений и преодолевая личные барьеры в общении. Это снижает беспокойство и повышает психологическую готовность студентов к общению на иностранном языке. Как правило, иностранные студенты испытывают огромную моральную и интеллектуальную нагрузку, сталкиваясь с ежедневными проблемами, связанными с новыми условиями жизни, новой системой обучения и новой социальной средой.

Важно подчеркнуть, что в процессе овладения навыками общения с помощью речевых ситуаций учащиеся должны быть сосредоточены на запоминании и последующем использовании определенных речевых образцов (или «регулярных образцов» – по Н. Хомскому). Речевой образец отличается от предложения, потому что он получает конкретное лексическое, грамматическое и фонетическое содержание только в определенном высказывании. В целом использование заданных выражений, речевых моделей в общении на

иностранном языке помогает избежать перегрузки краткосрочной памяти учащихся и, таким образом, дает им возможность использовать новый речевой материал, который может повысить интерес их партнеров к разговору. Итоги обучающего эксперимента позволяют констатировать доказанность гипотезы о необходимости введения в практику обучения русскому языку элементов алгоритмизации. Это способствует:

- 1) формированию и развитию речевых навыков студентов;
- 2) решению задачи повышения качества знаний студентов успешнее, чем это возможно при традиционном подходе к обучению русскому языку, за счет опоры на логическую и ассоциативную стороны мышления;
- 3) работе в соответствии с уровнем развития мышления студентов, с учетом усвоения изученного учебного материала.

Апробация, проведенная на языковых курсах в Наманганской области, показала, что в аудитории (возраст обучаемых от 14 лет и старше) при наличии знаний грамматики одного или двух языков (узбекского, английского) и четкой алгоритмизации речевого, грамматического материала можно добиться эффективных результатов. Был использован русско-узбекский словарь Т. Аликулова, учебники А. Азизова. Обучение длилось 18 месяцев, после чего выпускники стали студентами вузов, где обучение ведется на русском языке. Соблюдение принципов обучения языку, разработанных Дмитрием Петровым – преподавателем Московского государственного лингвистического университета, научные труды доктора биологических наук, преподавателя кафедры проблем конвергенции естественных и гуманитарных наук Санкт-Петербургского государственного университета Т.В. Черниговской (см., например, [4]) и других российских ученых открывают новые возможности методистам преподавания русского языка как иностранного.

Мультилингвальность для детей становится нормой. Чем раньше ребенок погружается в оба языка (или более), тем лучше. По сути, даже когда ребенок учит родной язык, он расшифровывает совсем незнакомый ему набор сущностей с нуля, к которому добавится еще один набор слов. Соответственно, важно, чтобы языковая среда обучающегося уже до 3 лет была мультилингвальной, если есть такая необходимость. Кроме того, родители должны знать, что движения помогают запоминанию; устное воспроизведение закрепляет выученное; занятия музыкой положительно влияют на мозг: усложняют его, улучшают качество нейронных сетей, обеспечивают лучшую пластичность и лучше сохраняют его. Мозг обучается всегда, даже когда мы не обращаем на это внимание.

Из вышесказанного возникает открытый вопрос: как готовить учителей? Достаточно нелегкая задача, но решаемая.

Проведенные эксперименты показали, что алгоритмы на начальном этапе должны объясняться на родном языке, если речевая среда отсутствует или недостаточно активная, или ограниченная, т. к. носители еще не думают на изучаемом языке.

Специалисты, которые работают с учениками и студентами старше 14 лет, должны учесть, что мыслительный процесс обучаемых – это уже процесс другого качества. С учётом аналитических способностей и возрастных особенностей предлагаются конкретные рекомендации:

- Преподаватели должны испытать те трудности, которые испытывают обучаемые.

- Необходимо соблюдать принцип частотности употребления слов. Чем быстрее будет активизироваться слово, тем эффективнее результат работы.

- Работа со словарем должна быть качественной, при этом словарь – желательно электронный – должен использоваться постоянно.

- Если даже количество занятий будет ограничено, следует повторять материал каждый день.

- Необходимо формировать навыки всех видов речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо. В соответствии с изучаемым лексическим, грамматическим, речевым материалом задания должны усложняться постепенно.

- Контрольные работы проводятся раз в две недели, и они не должны травмировать обучаемых: последние должны испытывать чувство удовлетворенности проделанной работой. Конкретная работа – конкретный результат.

- Происходит постепенное погружение в речевую среду: искусственную, естественную.

- Учитывается степень подготовленности аудитории (навыки работы со словарями, навыки работы с алгоритмами, тренированность памяти и др.)

Этот список будет дорабатываться с учетом новых исследований ученых, результатов апробаций, новых функций информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Библиографический список

1. Азизов А. Сравнительная грамматика узбекского и русского языков. Ташкент, 1965. 70 с.

2. Решетов В.В., Решетова Л.В. Рус тили грамматикаси. Ташкент, 1960. 163 с.

3. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высшая школа, 1970. 300 с.

4. Черниговская Т.В. Язык, мозг и гены [Электронный ресурс]// Лекторий «Прямая речь», 2016.. URL: https://www.pryamaya.ru/tatyana_chernigovskaya_yazyk_mozg_i_geny.

ON THE PECULIARITIES OF THE METHOD OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *The paper presents the results of a study that explores experience of teaching Russian as a Foreign Language for beginner learners. It comprises different types of speech situations during lessons. The article analyzes the history of teaching the Russian language in Uzbekistan and the importance of the work of methodologists, also substantiates the need for a new approach to solving problems in this area. The main provisions of the new solutions and the connection with neuropsychology, ICT are described.*

Keywords: *International education, algorithmization, Russian as a foreign language, foreign language teaching methodology, speech situation, productive set of structures, speech environment.*

Zhumanova Z.O., Head of the Department of Foreign Languages (Tashkent State University of the Uzbek Language and Literature, Tashkent)

В.Е. Замальдинов, кандидат филол. наук (Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ АКТИВНЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. *Данная статья посвящена изучению активных словообразовательных процессов на занятиях по русскому языку как иностранному. Автор отмечает важность таких языковых тенденций, как интернационализация, рост именной префиксации, усиление личностного начала и экспрессивности. Материалом для анализа послужили медийные тексты. Подчеркивается, что активные словообразовательные процессы привели к появлению большого количества новообразований (словообразовательных неологизмов) в языке СМИ. Новые номинации отражают действительность, являются средством речевого воздействия, обладают оценочностью и экспрессивностью. Сделан вывод о том, что обозначенные тенденции способствуют совершенствованию языковой (лингвистической) компетенции иностранных студентов, расширяют их словарный запас, позволяют им понять специфику своего родного языка. Результаты исследования будут полезны преподавателям русского языка как иностранного, а также всем интересующимся активными словообразовательными процессами в современном русском языке.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, словообразование, активные процессы, интернационализация, именная префиксация, экспрессивность, язык СМИ.*

Система высшего профессионального образования должна отвечать на спрос населения, распространять фундаментальное знание, готовить специалистов, способных принимать решения и т.д. Кроме того, предполагается, что выпускники вузов будут владеть не только профессиональной, но и коммуникативной компетенцией. Это относится не только к российским, но и к иностранным студентам, обучающимся в российских университетах.

Одним из компонентов коммуникативной компетенции является языковая (лингвистическая) компетенция. Под ней мы будем понимать «совокупность знаний о единицах языка и умение такими единицами пользоваться для выражения своих мыслей и понимания мыслей других людей» [1. С. 17]. Поэтому для осуществления успешной профессиональной коммуникации иностранным студентам необходимо иметь представление об активных словообразовательных процессах в современном русском языке.

Результатом активных тенденций в современном русском языке являются новообразования. Новые номинации отражают действительность, обладают экспрессивностью, воздействуют на читателя.

В процессе обучения иноязычную аудиторию можно познакомить с такими активными деривационными процессами, как интернационализация, рост именной префиксации, усиление личностного начала и экспрессивности. Рассмотрим их более подробно.

Укрепление международных связей, общественно-политические процессы, информационный прогресс создали благоприятные условия для вхождения в современный русский язык интернациональных элементов. Среди иноязычных слов особо выделяются лексические единицы, имеющие соответствия одинакового происхождения в трех или более неблизкородственных языках. Подобные соответствия в лингвистике называют странствующими словами (В.Н. Топоров), параллелями, аналогонимами, фонеморфологическими вариантами. Однако чаще всего используются термины «интернационализмы», или «интернациональные слова» [2. С. 29–30]. Так, особенно активны интернациональные суффиксы *-ант* с семантикой «предмет (преимущ. лицо), характеризующийся признаком, названным мотивирующим словом» [3. С. 265]; *-ист* с семантикой «сторонник кого-либо или чего-либо»: *Вручант* был не один, повод был серьезный, и поэтому они не разделись, а подарки просто пришли сверху и велено было разнести по домам. Более того, почти уверена, что и фоткать заставляли для отчета (Mayday, 04.02.2020); *Внутри* – как бизнес-центр: просторное помещение, пара столов да компьютеры на них. *Навальнистов* я застал здесь немного – всего двоих, почти однофамильцев Ксению Фадееву и Андрея Фадеева («Комсомольская правда – Нижний Новгород», 30.09.2020).

В медийных текстах встречаются новые номинации, созданные с помощью аффиксоидации. Одной из ее разновидностей является префиксоидация. Так, в медийной коммуникации активно появляются новые номинации с префиксоидом *крипто-* с семантикой «относящийся к тайному,

неявному, скрытому» [4. С. 126]: *Отмечается, что во время пика **криптопузыря** в конце 2017 года на торговую активность биткоина пришлось лишь 1,5 процента (Lenta.ru, 31.05.2019); **Криптокошельки** под контроль (заголовок). В Минфине обсудят законопроекты о декларировании операций с цифровой валютой («Наша версия», 24.09.2020).* Как видно из примеров, новообразования с префиксоидом *крипто-* связаны с цифровой валютой.

На занятиях по РКИ студентов можно познакомить с такой разновидностью аффиксоидации, как суффиксоидация. Так, например, с помощью англоязычного суффиксоида *-гейт* с семантикой «политический скандал» журналисты создают оценочные номинации: *Что может предложить Москве Трамп за присоединение к его коалиции? Да по большому счету ничего. Даже если он что-то пообещает, какой-то геополитический размен, Конгресс, Демократическая партия, ястребы в самой президентской команде (коллективный Майк Помпео) все эти обещания сумеют обнулить, напугав главу Белого дома очередным **«Russia-гейтом»** («Коммерсантъ», 02.06.2020); **«Навальный-гейт»**: заявления Москвы и Берлина (заголовок). Действия правительства ФРГ в ситуации вокруг оппозиционера Алексея Навального – грубая враждебная провокация против России (Euronews, 09.09.2020).* Новообразования с суффиксоидом *-гейт* демонстрируют высокую словообразовательную активность, как правило, относятся к политической сфере и имеют негативную коннотацию.

Таким образом, активизация интернациональных элементов в современных СМИ связана с актуальными социально-политическими событиями, обозначением новых понятий. «В текстах ... СМИ активизируются те интернациональные словообразовательные морфемы, которые актуальны для номинаций определенных социокультурных реалий и передают культурологически значимую семантику» [5. С. 295].

В ходе обучения иностранных студентов русскому словообразованию можно обратить их внимание на такой активный деривационный процесс, как именная префиксация. В медийных текстах зафиксированы приставки *анти-* с семантикой отрицания, *псевдо-* с семантикой ложности, *экс-* с семантикой ‘бывший’: *Лауреатом «Золотой малины» просто не может быть заурядное кино, которое по каким-то причинам не понравилось ни зрителям, ни критикам. Иначе на **«анти-Оскар»** никто бы не обращал внимания, более того, он рисковал бы обидеть киноманов, вкусы которых бывают специфичны («Коммерсантъ», 13.01.2020); **Псевдо-косметолога** из Ставрополя Ирину Лобач приговорили и признали виновной в оказании косметологических услуг, не отвечающих требованиям безопасности (п. «в» ч. 2 ст. 238 УК РФ), сообщает пресс-служба СУ СК РФ по Ставропольскому краю («Коммерсантъ», 24.01.2020); **Дочь экс-вратаря «Зенита» Вячеслава Малафеева обвиняется в сбыте наркотиков** («Коммерсантъ», 02.07.2020).* Анализ языкового материала показал, что префиксальные новообразования номинируют различные явления действительности, обладают оценочностью, создают экспрессию.

На наш взгляд, иностранные студенты должны иметь представление о таком активном деривационном процессе, как усиление личностного начала и экспрессивности. Данная тенденция проявляется в использовании журналистами в качестве базовых основ имен собственных и активизации окказионального словообразования.

В медийных текстах представлены новообразования, мотивированные фамилиями известных общественно-политических деятелей: *Я называю этот скандал «Путингейтом», поскольку он стал следствием успешной попытки России под руководством ее президента и бывшего сотрудника КГБ Владимира Путина привести дружественного к ней Дональда Трампа на должности президента и главнокомандующего* («Русская реклама», 31.05.2017); *В общем, сплошная собянинщина с ее тотальным контролем и дистанционной школой, только чуть-чуть припудренная поблажками для бизнеса и растянутая во времени* («Мидгард-ИНФО», 04.06.2020); *Приближается символическая дата – «100 дней и.о. главы Нижнего Новгорода Юрия Шалабаева». <...> И.о. главы города и его кураторы пока не нашли тот образ, который они станут, образно говоря, «продавать» жителям мегаполиса. Пока он представляет собой что-то вроде «антиПанова»* («Заноза», 13.08.2020). Подобные номинации созданы с помощью суффиксоидации, суффиксации и префиксации.

Многочисленны в медийном дискурсе новообразования, созданные с помощью окказиональных способов словообразования: **Грады** стараться (заголовок). *Депутаты меняют содержание и механизм принятия основных документов развития городов* («Коммерсантъ», 22.07.2020) ← *град* + *рады*; **Кредитно-нежная** политика (заголовок). *ЦБ решил пока не трогать ставку, чтобы не волновать экономику* («Коммерсантъ», 19.09.2020) – ср. исходное *кредитно-денежная (политика)*; **С легким СПАром** (заголовок). *Операторы SPA-центров хотят помощи на случай второй волны пандемии* («Коммерсантъ», 26.09.2020). Данные новообразования созданы путем междусловного наложения, заменительной деривации и графической гибридизации. С помощью подобных номинаций журналисты достигают комического эффекта в тексте, привлекают внимание читателей.

Итак, для современных СМИ характерна такая тенденция, как усиление личностного начала и экспрессивности. По мнению исследователей, «журналисты стремятся противопоставить современные СМИ советским с их непререкаемостью истины в последней инстанции и полным отказом от проявления авторского “я”» [6. С. 14].

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что изучение активных словообразовательных процессов на занятиях по РКИ способствует совершенствованию коммуникативной компетенции у иностранных студентов. Кроме того, единицы деривационной системы знакомят учащихся с элементами русского менталитета, позволяют понять иноязычной аудитории специфику своего родного языка.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. 2008. № 5 (210). С. 14–20.
2. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2012. 288 с.
3. Лопатин В.В., Улуханов И.С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016. 812 с.
4. Козулина Н.А., Левашов Е.А., Шагалова Е.Н. Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / отв. ред. Е.А. Левашов. СПб.: Нестор-История, 2009. 288 с.
5. Замальдинов В.Е. Интернациональные словообразовательные морфемы как отражение социокультурных реалий // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б.Н. Головина): сборник статей по материалам Международной научной конференции / отв. ред. Т.Б. Радбиль. Н. Новгород: ДЕКОМ, 2016. С. 292–296.
6. Кормилицына М.А. Некоторые итоги исследования процессов, происходящих в языке современных газет // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. С. 13–34.

STUDY OF ACTIVE WORD-FORMATION PROCESSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. This article is devoted to the study of active word-formation processes in Russian as a foreign language classes. The author notes the importance of such language trends as internationalization, the growth of nominal prefixation, the strengthening of the personal beginning and expressiveness. The material for the analysis was media texts. It is emphasized that active word-forming processes have led to a large number of innovations (word-forming neologisms) in the media language. New nominations reflect reality, are a means of speech influence, are evaluative and expressive. It is concluded that these trends contribute to improving the language (linguistic) competence of foreign students, expand their vocabulary, and allow them to understand the specifics of their native language. The results of the research will be useful for teachers of Russian as a foreign language, also for all those interested in active word-formation processes in the modern Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language, word formation, active processes, internationalization, nominal prefix, expressiveness, media language.

Zamaldinov V.E., PhD, Lecturer at Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod)

Е.В. Кибирева, магистр (Нижний Новгород)

С.Б. Королева, доктор филол. наук, доцент (Нижний Новгород)

КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА С ТЕКСТАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. Статья посвящена возможности использования сетевых текстов СМИ в качестве аутентичного материала на уроках РКИ.

Ключевые слова: СМИ, коммуникативная компетенция, методика преподавания РКИ.

Средства массовой информации, как известно, оказывают мощнейшее воздействие на человека [1]. На сегодняшний день самой популярной платформой для средств массовой информации является сеть Интернет. Существуют электронные СМИ, многие из традиционных (печатных, радио- и телевизионных) СМИ имеют веб-версии и таким образом получают возможность глобального распространения и привлечения большего количества пользователей [2].

Цели (информирование и воздействие) традиционных и сетевых СМИ, сфера их деятельности (массовое социальное общение) во многом совпадают, поэтому общими для всех текстов СМИ являются такие черты публицистического стиля, как экспрессивность и стандартизованность, социальная оценочность и полистилистичность [3].

При этом в интернет-изданиях не только используются традиционные жанры СМИ, но и создаются новые жанры, язык которых в большей степени ориентирован на синтез норм устной и письменной речи [4]. В настоящее время отсутствует единая классификация публицистических жанров в интернет-дискурсе. Однако большинство специалистов сходятся в выделении таких специфических жанров электронных СМИ, как сетевые дневники (блоги), дискуссионные площадки (форумы), анонсы, презентации веб-проекта, комментарии, рекламные вставки сайта, ссылки и навигационные блоки [5]. Тенденция к жаргонизации языка, к ослаблению речевых норм и стилевых рамок особенно характерна для текстов именно этих жанров [6].

Иностранные студенты, изучающие русский язык, являются активными интернет-пользователями. Находясь на территории Российской Федерации, они сознательно или случайно обращаются к различным российским интернет-источникам, в том числе СМИ. Поэтому с точки зрения коммуникативной аутентичности и функциональности учебных материалов использование текстов современных сетевых СМИ на уроках РКИ, начиная с базового уровня, необходимо. Между тем специальных методик, моделей урока по обучению чтению, говорению, письму, аудированию, по формированию

коммуникативной компетенции на основе текстов электронных СМИ в современной методике обучения РКИ не выработано. Есть отдельные рекомендации, наблюдения, но не более того [7].

Мы предлагаем при комплексной работе по формированию коммуникативной компетенции с опорой на аутентичные тексты электронных СМИ использовать следующие принципы:

- отбирать такие тексты, которые в случаях нарушения речевых норм литературного языка соблюдают пределы, характерные для разговорного стиля речи грамотного носителя языка;
- отбирать тексты так, чтобы их не нужно было адаптировать (допустима адаптация только в виде сокращения текста);
- опираться на стилевое своеобразие текстов электронных СМИ, на приемы усиления выразительности текста, проявления разговорности, жаргонизации речи, полистилистичности (задания по поиску средств выразительности и осмыслению оттенков значения, которые ими передаются);
- ориентироваться при работе с письменными текстами на совмещение в системе упражнений приемов, направленных на проработку лексического материала, с приемами, нацеленными на выработку навыков чтения (с общим охватом содержания или же углубленного чтения) и говорения;
- с одинаковым вниманием относиться к комплексной лексико-стилистической и речевой работе на всех трех этапах: предтекстовом, притекстовом и послетекстовом.

Примерную работу с сетевыми материалами на уроке РКИ можно представить в виде модельного конспекта урока (его основной части).

1. Предтекстовый этап

Зад. 1. Посмотрите, пожалуйста, на заголовок текста («Чего боится современный человек?»). Как вы думаете, о чем пойдет речь (о чем текст)?

Зад. 2. Как представленные слова соотносятся с названием? С чувством страха? Какие из них могут иметь переносное значение? Давайте подумаем и обсудим.

Тенево́й – прилагательное от слова «тень». (Используется зрительная наглядность). Пример: *Теневой бизнес*. Что это значит? Здесь переносное значение слова «теневой»?

Подхо́д – синонимы: метод, тактика.

Ве́ер – (используется зрительная наглядность). Примеры: *веер решений; веер вопросов; веер возможностей*. Что означает слово «веер» во всех этих случаях?

Гуру – учитель, духовный наставник, мастер. Слово заимствовано (из санскрита и индуизма), экспрессивно. Пример: *У нас в группе есть гуру, это Петя*.

Локомоти́в – (используется зрительная наглядность). Примеры: *локомотив прогресса, локомотив науки*. В примерах слово используется в прямом значении?

Скóвывать – ограничивать, связывать свободу действий, поступков. Примеры: *Страх скóывает мое сознание*. В каком значении используется здесь слово – прямом или переносном?

Рáбство – состояние полной зависимости от кого-нибудь (например, хозяина). Примеры: *рабство в Древней Греции, рабство на плантациях Америки. Духовное рабство*. В каких примерах слово используется в переносном значении?

Шеринг – (какое английское слово передано русскими буквами? Правильно: sharing). Что это такое? От какого слова слово «шериться»?

2. Притекстовый этап

Зад. 1: Прочитайте первый абзац и ответьте на вопросы:

Какой вопрос волнует автора? Как вы понимаете сочетание «теневой тренд»? Как бы вы ответили на вопрос автора?

Как проявляется главный теневой тренд начавшегося XXI века? Как страхи наших современников влияют на бизнес-подходы, образование и развитие общества?

Зад. 2: Прочитайте второй абзац и ответьте на вопросы:

Есть ли здесь ключевое слово? Почему оно так важно для автора? Какой «мега-тренд» открыл автор в современном мире? Почему он называет его «теневым»? Согласны ли вы с автором в том, что это главный тренд?

Мир ищет тренды. Тренды, тренды, тренды. В телевизоре модель, ведущая, или депутат говорят о трендах. Лента в Facebook показывает свежие тренды. Но я пошел дальше. Я открыл мега-тренд. Он двигает мир, он лежит в основе современного образования, новых и старых бизнес-подходов, семейных отношений. Многие тренды привлекательны. Их месседж всегда позитивен и полон обещаний. Они предоставляют возможности и дают ряд преимуществ. Но объединяет их один теневой тренд. Имя этому тренду – «Безответственность».

Зад. 3. Прочитайте третий и четвертый абзацы и ответьте на вопросы:

Почему человек боится ответственности? Что происходит, когда появляется осознанность? Как вы понимаете, в чем разница между «коучами», «лайф-гуру» и «психологами»? Какие из этих слов взяты из английского? Как вы думаете, все ли русские люди понимают их значение? Почему? Можно ли сказать, что это текст для молодежи?

Человека страшит личная ответственность за последствия его действий. Он как будто боится поставить подпись под событием: по ней могут его найти и в чем-то обвинить.

Каждое твое личное действие или решение будет иметь веер последствий, и лишь некоторые из них (большая или меньшая часть) могут трактоваться как положительные. Осознанность – всегда тяжело. Ведь именно над развитием осознанности трудится значительная часть коучей, психологов и лайф-гуру. Вот она начала появляться и... человек понимает, что не хочет под этим всем подписываться.

Зад. 4. Прочитайте следующие три абзаца. Выделите в каждом из них основную идею (мысль). Ответьте на вопросы:

Почему система сервиса названа «локомотивом бизнеса»? Согласны ли вы с мнением автора о причинах появления ресторанов? Почему самоуправляемый автомобиль снимает с человека ответственность? Почему и за что снимают ответственность с человека соцсети?

Вся система сервиса, этого локомотива современного бизнеса, основана на помощи в снятии ответственности. Все бизнес-тренды также основаны на этом.

Когда-то рестораны и вся индустрия общественного питания появились, потому что человек захотел снять с себя ответственность за домашнюю готовку. Хозяйке не хотелось краснеть за лишний перец в супе. Люди подсознательно уловили эту приятную ценность отсутствия ответственности и решили медленно, но полностью снять ее с себя.

Не хочешь нести ответственность за неправильное руление в этом опасном мире автомобилей? Вот Tesla тебе дает самоуправляемый автомобиль. Пожалуйста. Ты зритель. Ты лишь киваешь головой или закрываешь от страха глаза.

Не хочешь нести ответственность за свои слова? Это сковывает твою свободу самовыражения? Соцсети дадут тебе анонимность (явную или мнимую – неважно), говори и делай, что хочешь.

Зад. 5. Прочитайте абзац и согласитесь или не согласитесь со следующим утверждением: Автор говорит о бывшем «рабстве детей» и о современной идеологии «не участвовать в их судьбе» с иронией. Подтвердите свое мнение текстом.

Ты родитель? Расслабься. Наступил новый мир. Теперь ты не несешь никакой ответственности за будущее ребенка. Мы полностью отбросили рабство детей, когда им взрослые навязывали свои глупые стереотипы – где учиться, на ком жениться, носить штаны, не есть стекло, не отрывать головы котят. Теперь все полностью наоборот. Дети лучше нас и от рождения знают свое предназначение. Не участвуйте в их судьбе – пусть сами решают. Они ничего не хотят? Поддерживайте их в этом. Не хотят учиться? Пусть ходят в современную школу без оценок. Пусть идут в тот институт, куда пошли его друзья или подруги! Или не идут, если не хотят.

Зад. 6. Прочитайте последний фрагмент статьи и согласитесь или не согласитесь с утверждениями: 1) Автор использует слово «шериться» для выражения уважения к современной идеологии. 2) Автор уверен, что уход от ответственности принесет человечеству счастье. Подтвердите ваше мнение текстом.

Мы живем в современном мире – в этом мире все шерится. Это так совместная аренда называется. Шерится сегодня все. А завтра будет шериться в два раза больше, чем сегодня! Автомобили будет не модно покупать. Только шеринг. Потом одежда. Драгоценности – конечно, в шеринг. Мебель – почему бы и нет?

Мир ближайшего будущего прекрасен. Я с радостью гляжу на светлые одухотворенные лица людей, пришедших на очередную прорывную бизнес-конференцию «квантового бизнес-скачка в ХХХ век». Где они слушают, что через пять лет ответственности не станет совсем. Все ляжет на плечи роботов и искусственного интеллекта. А над ними будут летать тучи дронов под управлением дронов.

Так и будет? (Денис Сиденко. Для Executive.ru)

3. Этап послетекстовой работы

Зад. 1. Объясните значение выделенных слов:

1. Главный **теневой** тренд ХХ века.
2. Лента в Facebook показывает **свежие** тренды.
3. Но я пошел дальше. Я открыл **мега-тренд**.
4. Этот тренд **двигает** мир.
5. Поставить **подпись** под событием.
6. Это будет иметь **веер** последствий.
7. **Локомотив** современного бизнеса – это система сервиса.
8. Человек захотел **снять** с себя ответственность.
9. Это **сковывает** твою свободу самовыражения.
10. Всё **ляжет на плечи** роботов.
13. Над нами летают **тучи** дронов.

Зад. 2. Найдите в тексте фразы-синонимы:

- 1) тенденции привлекательны
- 2) (человек) боится личной ответственности
- 3) послание положительно
- 4) большая часть психологов, тренеров и жизненных наставников
- 5) (что-то) совместно арендуется (покупается) сегодня
- 6) (все) будут выполнять роботы

Зад. 3. Составьте словосочетания. Используйте их при выполнении следующего задания.

теневой	будущее
бизнес	аренда
развитие	подход
веер	общество
снятие	последствие
общественный	ответственность
свобода	питание
совместный	самовыражение
мир	интеллект
искусственный	тренд

Зад. 4. Обсудите вопросы в парах:

Так чего боится современный человек (по мнению автора)? Согласны ли вы с ним? Это может быть опасно для человечества (по вашему мнению и по мнению автора)?

Зад. 5. Расскажите группе о результатах вашего обсуждения в парах.

Предполагается, что основная часть урока должна дополняться вводной и заключительной частями. В качестве домашнего задания можно предложить переписать окончание текста или же написать свой комментарий (на сайт издания / возможный комментарий).

Представленный модельный конспект является одним из возможных вариантов разработки модели комплексного урока по чтению и говорению (РКИ) с опорой на аутентичный текст электронных СМИ.

Библиографический список

1. Володина М.Н. (отв. ред.). Язык средств массовой информации: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Альма матер, 2008. 760 с.

2. Володенков С.В., Зверев А.Л. Современные онлайн-ресурсы и традиционные средства массовой информации в политике: опыт компаративного анализа // Вестник РГГУ. 2012. № 1. С. 174–186.

3. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.

4. Коханова Л.А., Головки С.Б., Горбачева Н.Д. Трансформация языка современных СМИ под влиянием Интернета // Вестник Чувашского университета, 2017. № 1. С. 38–49.

5. Ульянова М.А. Классификация жанров Интернет-дискурса // *Lingua Mobilis*, 2014. № 3. С. 102–109.

6. Кудинова Т.А. Язык Интернет и жаргон пафнков [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-internet-i-zhargon-pafonkov/viewer>.

7. Использование материалов СМИ в формировании межкультурной компетенции иностранных студентов на занятиях по РКИ [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-materialov-smi-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii-inostrannyh-studentov-na-zanyatiyah-po-rki>.

COMPLEX WORK WITH ELECTRONIC MEDIA TEXTS IN MODERN METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the possibility of using online media texts as an authentic material at the classes of RFL.

Keywords: Mass media, communication competence, methods of teaching Russian as a foreign language.

Kibireva E.V., Master's Degree (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Koroleva S.B., Doctor of Philology, Docent, Head of the International Research Laboratory of Basic and Applied Aspects of Cultural Identification (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

М.Ю. Ковалева, магистрант, лаборант-исследователь (Нижний Новгород)

ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ INSTAGRAM В СФЕРЕ РКИ

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию обучающего потенциала медиаплатформы Instagram в сфере РКИ. Автор рассматривает различные возможности использования данной медиаплатформы для обучения русскому языку как иностранному, анализируя основные тенденции в развитии мирового медианпространства. Отдельное внимание уделяется проблеме низкой мотивации студентов. Основным материалом исследования служит разработка собственного медиапроекта в социальной сети Instagram.*

***Ключевые слова:** РКИ, обучение РКИ, Интернет, медиа, технологии, образовательные технологии, иноязычное образование, эффективность дидактического процесса.*

На сегодняшний день одним из самых востребованных разделов лингводидактики считается «Русский язык как иностранный» (далее – РКИ). Специалисты, работающие в этой области, занимаются изучением русского языка и русской культуры с целью разработки методик, методов и технологий для преподавания носителям иностранных языков.

В настоящее время русский язык считается одним из самых популярных языков мира. К примеру, в странах Западной Европы русский язык изучают в 10919 школах и 178 вузах, в странах Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии в 117 школах и 202 университетах [1. С. 107].

По данным Проекта 5-100, госпрограммы повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров [2], Российская Федерация заняла 6 место в рейтинге стран, наиболее привлекательных для иностранных студентов: «Эксперты обращают внимание на то, что в сфере экспорта российского образования целевые показатели по набору иностранных студентов и по привлечению внебюджетных средств в национальную экономику были выполнены в 2017 и 2018 годах. Так, в 2017 году количество иностранных обучающихся в вузах, входящих в консорциум вузов – экспортеров высшего образования, составило 220 тысяч человек» [3. С. 39]. В 2018 году количество

иностранных обучающихся в университетах уже увеличилось до 240 тысяч человек [2]. Для сравнения: в 2016 / 2017 академическом году в российских университетах проходило обучение 313 тысяч иностранных студентов. Активному росту количества обучающихся из-за рубежа способствует подписание соглашений о взаимном признании дипломов с зарубежными странами. Так, за последние 10 лет Российская Федерация расширила этот список, заключив соглашения с Италией, Кубой, Венесуэлой, Перу, Македонией, ЮАР, Сербией, Францией, Кипром, Мальтой и Венгрией [2].

По данным Федерального государственного автономного научного учреждения «Центр социологических исследований» («Социоцентр») [4], наиболее востребованными специальностями для иностранных студентов стали:

- инженерно-технические направления подготовки (22 %);
- медицина (20 %);
- экономика и управление – лидеры среди иностранных студентов, обучающихся на заочной форме обучения (39 %);
- юриспруденция (10 %);
- социально-гуманитарные науки (9 %).

Повышение количества иностранных обучающихся – актуальный вопрос. В рамках национального проекта «Образование» количество иностранных студентов, которые обучаются в российских вузах, к концу 2024 года должно составить порядка 425 тыс. человек (почти в 2 раза больше по сравнению с 2020 годом) [5]. Национальный проект «Образование» призван обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, а также вхождение России в число 10 ведущих стран по качеству общего образования.

Если в настоящее время большинство студентов проводят основную часть своего времени в Интернете, то одним из самых действенных способов привлечь их внимание к образовательной программе является использование современных педагогических технологий обучения, основанных на изучении русского языка как родного и иностранного с помощью масс-медиа (социальных сетей).

Привычные многим людям виды СМИ (телевидение, радиовещание и печатное издание), в отличие от медиапродуктов в Интернете, не позволяют создавать или редактировать выпускаемый контент. Специальными местами для работы пользователей с созданием или редактированием информации выступают такие интернет-площадки, как видеохостинг *YouTube* или *RuTube*, платформа для размещения печатных материалов *ЯндексДзен*, *Twitter*. На базе данных ресурсов аудитория может использовать самые различные способы для передачи информации, а также вступать в процесс коммуникации друг с другом. Помимо перечисленных интернет-площадками для обмена материалами можно назвать такие популярные веб-сайты, как *Google*, *Яндекс*, *Mail.ru* или электронную энциклопедию *Wikipedia*. Что касается социальных сетей, то самыми популярными из них являются мировая социальная сеть *Facebook*, а также ее аналог на территории СНГ – «ВКонтакте».

Основной целевой аудиторией данных медиа-ресурсов являются молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет, постоянно или временно проживающие на территории Российской Федерации или стран СНГ. Студенты, обучающиеся по программе РКИ, как раз входят в рамки целевой аудитории.

Использование современных педагогических технологий обучения может проходить на базе таких медиаресурсов, как социальная сеть «ВКонтакте», *Instagram* и / или видеохостинг *YouTube*. Рассмотрим возможности обучения РКИ на основе одного из вышеперечисленных ресурсов.

Социальная сеть *Instagram* может служить отличной площадкой для обучения иностранцев современному русскому языку. Так как 80 % своего свободного времени человек проводит в Интернете, то основные коммуникативные акты также происходят здесь. Именно поэтому иностранным студентам необходимо знать виды переписок, которые осуществляются в социальной сети, а также понимать семантику лексики социальных сетей [6]. Социальная медиасеть *Instagram* должна быть основной площадкой в работе с иностранными студентами, так как это самый популярный медиа-ресурс среди пользователей со всего мира. Кроме того, эта площадка позволяет осуществлять обучение РКИ не только в формате письменного диалога «реплика – стимул, реплика – реакция», но также с помощью аудирования (аудиосообщения, музыкальные файлы, видеофрагменты) [7] и даже неподготовленного диалога (аудио-, видеозвонки, прямые эфиры). Большинство пользователей этой социальной сети используют особую интернет-лексику, которая выходит за пределы интернет-пространства и все активнее используется в разговорной речи не только среди молодежи, но и среди взрослых. Поэтому у данной медиаплощадки есть большой потенциал в обучении иностранных студентов русскому языку. Рассмотрим пример использования всех средств обучения социальной сети *Instagram*.

Для наиболее удобного формата обучения все материалы для работы над изучением русского языка должны находиться в одном информационном поле, доступ к которому должен быть открыт для студентов постоянно. Одним из таких пространств будет являться проект в сфере деятельности масс-медиа, распространяющий свои информационные продукты посредством определенного медиаканала (социальная сеть *Instagram*).

Разработка такого медиапроекта должна проходить в несколько этапов:

- анализ целевой аудитории: в данном случае речь идет об определенной группе студентов, для обучения которой разрабатывается проект, поэтому аналитическая часть этой работы должна включать в себя данные об особенностях группы (уровень владения языком, этнический состав, особенности курса и обучения);
- постановка конкретной цели обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная или развивающая). Здесь стоит уделить особое внимание времени работы с медиапроектом: должны быть определены четкие временные рамки, в которые будет осуществлена поставленная цель;
- постановка задач для достижения поставленной цели: языковые

(выделить изучаемый языковой аспект), речевые (задача по овладению речевым умением), социокультурные (прецедентные тексты и культура) и профессиональная (овладение языком профессионального общения);

- поурочное планирование: написание конспектов каждого урока, исходя из вышеперечисленных задач и поставленной цели;
- подготовка материалов и их загрузка на медиаплатформу (поиск, запись, написание текстовых, аудио-, видеоматериалов для обучения);
- контроль над работой проекта в течение учебного года или конкретного временного периода обучения;
- анализ статистических данных по итогам проекта.

С помощью данного формата работы иностранные студенты смогут не только работать с материалом и заданиями к нему, но и расширят свой кругозор.

Так как данная медиаплатформа будет иметь открытый доступ, то увидеть все материалы смогут не только конкретные студенты, но и другие пользователи социальной сети, которые впоследствии могут стать абитуриентами университета или просто продолжить изучение русского языка, оформив подписку на данный ресурс.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с помощью использования различных масс-медиа и информационных каналов можно повысить заинтересованность иностранных студентов в изучении русского языка и русской культуры, а также привлечь их внимание к образовательной программе и общую привлекательность вуза среди студентов и абитуриентов.

Библиографический список

1. Головяшкина Е.С. Особенности межкультурной коммуникации при создании молодежного медиапроекта // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2020. № 6. С. 105–110.

2. Россия включается в конкуренцию за иностранных студентов [Электронный ресурс] // Проект 5-100. URL: https://www.5top100.ru/news/93717/?sphrase_id=18528.

3. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 8 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: ЦСПиМ, 2018. 536 с.

4. ФГАНУ «Социоцентр» [Электронный ресурс] // Проект 5-100. URL: <https://5top100.ru/about/sociocenter/>.

5. Национальный проект «Образование», раздел «Экспорт образования» [Электронный ресурс] // Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/>.

6. Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии // Актуальные проблемы филологии: материалы междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 98–101.

7. Викулина М.А. Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции // Язык и культура. 2017. № 40. С. 154–171.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE INTERNET PLATFORM INSTAGRAM IN THE FIELD OF RFL

Abstract. *The article is devoted to the study of the educational potential of the media platform Instagram in the field of RFL. The author examines various possibilities of using this media platform for teaching Russian as a foreign language, analyzing the main trends in the development of the world media space. Special attention is paid to the problem of low motivation of students. The basic material of the study is the development of own media project in the social network Instagram.*

Keywords: *RFL, teaching RFL, Internet, media, technologies, educational technologies, foreign language education, the effectiveness of the didactic process.*

Kovaleva M.Yu., Master's Degree student of the Russian Language Institute, Assistant-researcher of the International Research Laboratory of Basic and Applied Aspects of Cultural Identification (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

А.Е. Коржева, магистр (Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА НА УРОКАХ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ «ЗАПИСОК ЮНОГО ВРАЧА» М.А. БУЛГАКОВА)

Аннотация. *В статье предлагается модель обучения анализу речевого портрета при работе с речью главного героя «Записок юного врача» М.А. Булгакова (рассказ «Пропавший глаз»). На данный момент методика обучения анализу речевого портрета не является разработанной. Предложена четырёхуровневая модель обучения анализу речевого портрета, изложены результаты обучения анализу студентов-филологов, изучающих РКИ, на материале рассказа «Пропавший глаз». Описывается процесс и результаты применения данной модели на уроках с иностранными студентами, делается вывод о целесообразности ее использования при обучении интерпретации художественного текста.*

Ключевые слова: *анализ речевого портрета, М.А. Булгаков, «Записки юного врача», модель обучения, РКИ.*

Ученые не одно десятилетие изучают речевой портрет. В этом исследовании за основное определение мы берем следующее: «Речевой портрет – это совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или конкретного социума в отдельно взятый период существования» [1. С. 8]. Речевой портрет может изучаться как на «живом» материале устной речи, так и на материале различных записанных

текстов. В художественной литературе речевой портрет является одним из средств создания художественного образа. С помощью анализа речевого портрета персонажа можно установить его принадлежность к определенной социальной группе, определить некоторые черты характера персонажа, его эмоциональное состояние в конкретном эпизоде повествования [2].

Анализ речевого портрета на уроках РКИ может стать средством обучения иностранных обучающихся элементам анализа или же интерпретации художественного текста: с его помощью студенты могут увидеть особенности и различия устной и письменной речи, научиться отличать речь персонажа от речи автора и понять, как речь персонажа его характеризует. При этом уровень владения русским языком у студентов должен быть не ниже В1, а профиль обучения – филологический.

Предлагаем модель обучения анализу речевого портрета на уроках РКИ на материале «Записок юного врача» М.А. Булгакова. Исследователями предпринимались попытки описания речевых портретов героев произведений М.А. Булгакова, но анализ речевого портрета ранее не изучался как средство обучения РКИ.

В качестве материала, отобранного для данной статьи, будет представлен рассказ «Пропавший глаз» из цикла «Записки юного врача» как наиболее соответствующий уровню студентов и подходящий для анализа речевого портрета. Ввиду объёма рассказа работа с ним рассчитана на три урока.

Работу над обучением анализу речевого портрета можно проводить по классической схеме трехкомпонентной работы с текстом: предтекстовой, притекстовой и послетекстовой. На этапе предтекстовой работы студентов следует ознакомить с основными сведениями из творческой биографии автора, исторического контекста произведения и обстоятельств жизни главного героя: в частности, важно время создания «Записок», общая историческая ситуация в России этого времени, опыт работы писателя врачом, юность и неопытность главного героя «Записок», плохое его знание русской глубинки и пр.

На этапе притекстовой работы предлагается следующая модель обучения анализу речевого портрета главного героя:

1. Обучение анализу речи персонажа на лексико-морфологическом уровне: выделение студентами (с помощью преподавателя) отдельных лексических единиц, характеризующих его речь в общесоциальном, индивидуальном, профессиональном планах в целом, а также отдельно в эпизодах, провоцирующих повышение эмоциональности его речи.

2. Обучение анализу речи персонажа на синтаксическом уровне: выделение студентами (с помощью преподавателя) типичных для его речи моделей словосочетаний и высказываний; разграничение моделей, свойственных его (условно) устной, письменной и (условно) внутренней речи.

3. Обучение анализу речи персонажа на стилистическом уровне: обнаружение студентами (вместе с преподавателем) стилистически окрашенной лексики, характеристика этой лексики в отношении функционального стиля,

нелитературных элементов, эмоционально-оценочных оттенков; выявление случаев смены регистров речи в зависимости от коммуникативной ситуации.

4. Обучение анализу речи персонажа на прагматическом уровне: выявление (с помощью преподавателя) коммуникативных интенций, стратегий, степени достижения цели, степени соответствия выбранной стратегии и стиля речи коммуникативной ситуации.

Предлагаемая модель основана на схеме анализа речевого портрета, предложенной в 1995 году М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой [3. С. 54].

На этапе послетекстовой работы можно предложить общую дискуссию относительно особенностей характера, социального статуса и жизненной позиции героя. Основу же этой дискуссии, аргументы, на которых будут основаны точки зрения студентов, должны составить результаты проведенного на этапе притекстовой работы анализа речевого портрета главного героя «Записок» М.А. Булгакова.

Проиллюстрируем на конкретных примерах то, чего достигли студенты-филологи из Китая, обучавшиеся в Нижегородском лингвистическом университете анализу речевого портрета на материале этого рассказа, в результате кропотливой притекстовой работы в соответствии с представленной выше моделью.

На лексико-морфологическом уровне были выделены следующие особенности речи главного героя:

- обилие медицинских терминов как в устной, так и во внутренней речи героя (обусловлено спецификой его профессии);
- сочетание в его речи книжной и просторечной лексики, демонстрирующее богатство лексикона героя и его умение адаптировать свою речь к ожиданиям собеседника и специфике коммуникативной ситуации;
- наличие экспрессивной лексики, обилие эпитетов и метафор, (выдает в главном герое автобиографическую основу «Записок», близость его образа автору).
- использование глагольных форм повелительного наклонения во время приема пациентов и проведения операций – стандартных действий врача. Отмечено, что в критические моменты сложных операций, требующих предельной концентрации и быстроты действий, речь главного героя становится односложной, используются существительные в именительном или родительном падежах («– Камфары», «– Крючки», «– Еще камфары» [4]).

На синтаксическом уровне студентами в плотной работе с преподавателем были выявлены следующие особенности речевого портрета героя:

- мысли, впечатления, эмоциональное состояние героя всегда очень развернуты, представлены сложными предложениями или простыми предложениями, осложненными рядами однородных членов и определениями или обстоятельствами, выраженными причастными и деепричастными оборотами;

- герой часто ведет сам с собой внутренние диалоги, задает сам себе риторические вопросы, сам себя критикует и сам себя успокаивает. Он не может ни с кем разделить свои переживания, поскольку слишком боится показаться непрофессионалом. Здесь студенты могут увидеть разительный контраст между его внутренней речью и устной речью: вслух он отдаёт команды, говорит короткими, рублеными фразами, руководя операцией, а внутренняя речь его в это время исключительно нервозна, склонна к скороговорке и недосказанности. Эти внутренние диалоги служат мощным инструментом раскрытия характера.

В аспекте стилистических особенностей речи главного героя студентами под руководством преподавателя было обнаружено, что герой с лёгкостью меняет стилистический регистр в зависимости от ситуации. Общаясь с коллегами, герой вежлив, уважителен, но неформален – насколько мог быть неформальным в общении представитель интеллигенции того времени. Студенты отмечают, что даже в разговоре с друзьями, даже мысленно герой всегда использует обращение на *вы*, сочетание имени и отчества, реже – заместительные слова (*коллега, доктор*). Его речь при этом насыщена разговорной лексикой, что позволяет автору добиться большей достоверности в изображении неформальной дружеской беседы. Герой отмечает и манеру речи своих коллег, что позволяет сделать выводы о его внимательности и образованности.

Юный врач умеет корректировать свое речевое поведение в зависимости от того, с кем именно он ведет диалог. Он всегда знает, что именно ему нужно от разговора и ведет себя соответственно: коллегам он дает инструкции или интересуется их мнением о пациентах, пациентам назначает лечение и убеждает в его необходимости, подчас не церемонясь.

Заметим, что умение корректировать речевое поведение в зависимости от ситуации общения, – важнейший навык, которым должны овладеть студенты. Они должны четко представлять, какая лексика и манера речи будет уместной в формальной ситуации, а какая – только в дружеском разговоре, уметь говорить вежливо или, напротив, строго. Изучение речевого поведения героя в различных ситуациях при различном окружении должно помочь им адаптировать собственное речевое поведение.

В речи героя присутствуют цитаты из художественных произведений, отсылки к историческим личностям, религиозным сюжетам и поговоркам. Анализ использованных им прецедентных текстов помогает иностранным студентам повысить свой уровень понимания не только конкретного персонажа, но и лингвокультурного кода России.

На прагматическом уровне были проанализированы различные эпизоды смены темпа, регистра, тактики речи главным героем. Показателен эпизод, в котором герой пытался корректировать своё речевое поведение – *говорить размеренно и веско*. Изучая этот аспект его речевого портрета, иностранные студенты могут представить (разыграть), как юный врач *звучал*, когда говорил.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам: образ главного героя «Записок юного врача» имеет индивидуальный речевой портрет и может рассматриваться как отдельная языковая личность. Его речь обладает определенными индивидуальными и типичными свойствами, проявляющимися на всех уровнях речевого портрета. Обучаясь анализу речевого портрета героя «Записок юного врача», студенты смогли почерпнуть для себя много нового относительно функционала стилей и синтаксических моделей, отличий речи автора от речи героя, экспрессивно-эмоциональных лексических единиц и коммуникативных интенций и стратегий. Студенты научились анализировать речевой портрет и находить в нем ключевые для понимания характера детали, что будет помогать им в дальнейшем в освоении стилистических, семантических, прагматических тонкостей русского языка.

Библиографический список

1. Тарасенко Т.П. Языковая личность старшекласника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 26 с.
2. Борунов А.Б., Малыгин В.Т. Средства создания речевой портретной характеристики персонажей в творчестве Р.Н. Митры // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (49). С. 34–37.
3. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. М.: Наука, 1995. 128 с.
4. Булгаков М.А. Записки юного врача [Электронный ресурс]. URL: <https://arheve.com/read/bulgakov-ma/zapiski-yunogo-vracha>.

TEACHING SPEECH PORTRAIT ANALYSIS AT CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF *THE YOUNG DOCTOR'S NOTEBOOK* BY M.A. BULGAKOV)

Abstract. *The article describes the suggested model of teaching speech portrait analysis as a useful way of forming a high-level communicative competence when teaching a foreign language. The model is illustrated by the results of such work (with a group of Chinese students learning Russian as a foreign language) based on the material of the “Young Doctor’s Notebook” by M.A. Bulgakov (the story “The Missing Eye”). At the moment, there is no elaborated methodology of how to teach speech portrait analysis, and this allows us to talk about the research novelty of the paper. The process and results of applying this model at classes of Russian as a foreign language are described, and the conclusion is made about the feasibility of using this technique when teaching possible ways of interpreting a literary text.*

Keywords: *speech portrait, M.A. Bulgakov “Young Doctor’s Notebook”, model of teaching, Russian as a foreign language.*

Korheva A.E., Master's Degree, Assistant-researcher of the the International Research Laboratory of Basic and Applied Aspects of Cultural Identification (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

С.Б. Королева, доктор филол. наук (НГЛУ, Нижний Новгород)

К.А. Полозова, магистрант (НГЛУ, Нижний Новгород)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОГО РОКА (АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ)

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования песенного материала на уроках русского языка как иностранного. В качестве основы используются песни рок-группы «Алиса». Раскрывается потенциал рок-музыки и эффективность её применения на уроках РКИ.

Ключевые слова: песни на уроке РКИ, воспитательный потенциал, коммуникативный потенциал, рок-группа «Алиса», художественный текст, русская рок-музыка.

В жизни современного человека музыка занимает значительное место. С помощью музыки человек может разносторонне познавать окружающий его мир; пробуждаемые музыкой чувства и эмоции позволяют мобилизовать скрытый потенциал внимания, памяти, творческих способностей человека. Хорошо известно, что, поддерживая эмоции и мотивацию учащихся, мы развиваем положительное отношение к обучению [1].

В аспекте методики обучения иностранным языкам музыка:

- способствует эмоциональному благополучию;
- улучшает воображение и память;
- обеспечивает вдохновение и мотивацию;
- создает позитивную атмосферу;
- повышает концентрацию и внимание;
- способствует лучшему запоминанию и вспоминанию слов [2]

Особый случай музыкального произведения представляет собой песня. Песня – это гармоничный сплав музыкального и поэтического текстов; гармоничность этого сплава особенно стимулирует устную речь обучающихся, обогащает их словарный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивает аналитическое и образное мышление. Песни богаты темами, полны разностилевой лексики, демонстрируют правильное ударение и интонацию. Они способствуют преодолению психологических барьеров у обучающихся [3]. О.В. Кудравец отмечает, что значительно легче на песенной основе усваиваются и грамматические явления [4].

В силу всего вышесказанного вовлечение в процесс обучения нового песенного материала является для современной методики обучения РКИ вопросом актуальным, в то же время использование песен на уроках русского как иностранного не является чем-то новаторским или малоизученным. Существуют и специальные пособия по использованию песен в процессе обучения РКИ, и отдельные задания в рамках стандартных учебников. При этом большинство учебных материалов, так же как большинство преподавателей, обращаются к детской, народной или эстрадной музыке.

Нужно отметить, что материал рок-музыки затронут и с исследовательской, и с практической точки зрения недостаточно глубоко, хотя существующие методические разработки и научные работы позволяют говорить и об актуальности рок-музыки для преподавания РКИ, и о востребованности этого материала студентами. Обращает на себя внимание статья коллектива авторов из Санкт-Петербургского педагогического университета «Русский рок на уроках РКИ» (2011) и едва ли не единственное специальное пособие по русскому року для обучения РКИ «Русский рок и русская грамматика» (за авторством этих же ученых-педагогов: И.Р. Куралёвой, В.Д. Горбенко, М.Ю. Доценко, 2013). Как видно из названия пособия, его основной фокус состоит в обучении грамматике через тексты песен русского рока. Сопроводительными целями и в пособии, и в статье названы пополнение страноведческих знаний и развитие навыков говорения, аудирования и чтения. В этом контексте очевидным является следующее: русский рок в качестве возможного комплексного учебного аутентичного материала требует углубленного научно-методического изучения с точки зрения использования особенностей его художественной формы и его коммуникативного, в том числе лингвокультурологического, потенциала на уроках РКИ.

Целью представленного исследования является описание лингвокультурологического и коммуникативного (в том числе связанного с многозначностью художественных образов) потенциала русского рока как учебного материала по РКИ. Основным материалом исследования являются методически отобранные музыка и тексты песен группы «Алиса».

Методологическое обоснование: многие рок-музыканты считают себя поэтами и публикуют свои стихи. Тексты рок-песен наполнены разнообразными художественными приемами, которые способствуют углублению содержания, а также установлению особого диалога-домысливания со слушателем. Основное стремление рок-поэзии – через использование литературных приемов влиться в историю поэзии, не столько достичь коммерческого успеха, сколько войти в культуру, достучаться до слушателя [5]. Можно сказать, что тексты песен русского рока стремятся быть полноценными художественными текстами. Следовательно, так же, как на основе любого художественного текста можно выстраивать уроки РКИ по обучению углубленному чтению и говорению, на основе текстов песен русского рока можно создать интересные, эмоционально и содержательно насыщенные уроки чтения и говорения. Более того, поскольку рок-песни по своей стилистике

приближены к современному молодому слушателю, именно эти тексты позволяют организовать такой урок, который будет максимально адресован и интересен студентам.

При отборе текстов песен русского рока следует учитывать основные требования, предъявляемые к учебным текстам для речевых (коммуникативных) уроков. Эти тексты должны:

- быть образцом правильной речи;
- быть стимулом для продуцирования ответной речевой реакции обучающихся, мотивировать к созданию собственных высказываний;
- нести информацию о культуре страны изучаемого языка;
- выступать основой для совершенствования навыков углубленного чтения и продуцирования собственных высказываний [4].

Этим требованиям соответствуют отдельные произведения группы «Алиса», чему есть личные, биографические причины. Бессменный лидер группы Константин Кинчев – человек ищущий. Духовные поиски уже в 90-х привели его к храму, обретению Бога и крещению в реке Иордане [5]. После крещения и духовного преображения Кинчев, описывая свои отношения с рок-музыкой, называет себя «воином в тылу врага» [6] и указывает на православные источники своего творчества.

Примерно с момента крещения Кинчев обращается, помимо православных тем, к русской истории, ее героическим страницам и ее архаическим мифологически-славянским истокам. Он начинает говорить о русской идентичности со своим слушателем – и в связи с корнями русской культуры, и в связи с военно-политическим противостоянием Руси-России всем, кто посягал или посягает на ее границы, на русский уклад жизни, на русскую государственность. Не случайно для текстов зрелого периода его творчества столь характерно стилистическое столкновение современных жаргонизмов и современной книжной лексики, с одной стороны, с лексикой народно-поэтической, фольклорной, с другой:

*За бугром куют топоры буйные головы сечь,
Но инородцам кольчугой звенит русская речь («Небо славян»).*

Примечательно то, что сам Кинчев говорит о своем зрелом творчестве в связи с любовью к родине: «Я родился и рос всегда с чувством родины, безмерной любви к ней. Получается довольно высокий слог, но это действительно так. Я полностью принадлежу корням, ощущая связь со своей землей и никакой другой земли мне не надо. Какая должна быть Россия – не знаю...» [6].

С дидактической точки зрения особый градус религиозности и патриотизма лидера группы «Алиса», частотность ее обращения к теме родины, увлеченность проникновением в глубинные основы русской культуры делают именно эту группу источником интересного и актуального коммуникативного материала. Обратимся к одной из самых известных песен группы, цитированной выше песне «Небо славян», для того, чтобы описать ее

воспитательный и коммуникативный потенциал и предложить учебно-методическую разработку урока, раскрывающего этот потенциал.

В песне «Небо славян» языческие мотивы тесно сплетаются с православными и очерчивают топографию русской веры есенинской «синью», славянским языческим «небом славян» и православным «покровом небес». Противоположный и столь же необходимый полюс русской веры очерчивается землей-родиной, без которой нет ни неба, ни самого русского человека (мы):

*И от Чудских берегов
До ледяной Колымы.
Все это наша земля!
Все это мы!*

В песне духовному покою, молитвенному состоянию монастырей противостоят исторические грозы, связанные с «топорами», которые куют «за бугром», то есть со стремлением «инородцев» смять Россию. Противопоставить этому стремлению молитвы монастырей оказывается недостаточно: нужно быть готовым «помереть» за родину, но помереть так, чтобы родина осталась жить. Образ «Белой рати», возникающий в конце песни, особенно многозначен: он соединяет природный земной, отчасти одомашненный мир (перелески) и мир небесный, космический (звезды); в нем в эпитете «Белая» воспроизводится мотив, столь характерный для русских народных духовных стихов: «Белый царь», «белый свет». В сочетании со словом «рать» этот эпитет создает образ духовного воинства (предков? ангелов? святых?), готового стоять за Россию-Русь до конца.

Целями урока, посвященного обсуждению этой песни, будут являться углубление лингвокультурологических знаний студентов о русских ценностях и представлениях о мире, а также развитие навыков аудирования и говорения. Уровень владения русским языком – В1.

Опишем основную часть урока.

Введение, закрепление и активизация нового материала: работа с песней

Этап 1. Предтекстовая работа

а) работа с подготовительным коротким текстом

Учитель: Сегодня мы с вами познакомимся с группой, которая поет песни о России, воспекает её. Эта группа называется «Алиса». (Учитель включает презентацию с названием группы и фотографиями её участников для наглядности).

Учитель: Немного информации о группе. Ваша задача внимательно послушать эту информацию и ответить на вопрос: Что стало переломным моментом в творчестве группы? (Слушаем информацию, отвечаем на вопрос).

Мы с вами познакомимся с группой, которая называется «Алиса». Что такое «Алиса»? Это женское имя, для русской культуры связанное с названием книги «Алиса в стране чудес» и с героиней – девочкой из будущего (книга «Тайна Третьей планеты», например). Группа образовалась уже почти сорок лет назад, в 1983 году, но является одной из самых популярных рок-групп в России и сегодня. Солист и автор большинства песен – Константин Кинчев.

Переломным моментом в творчестве группы стало крещение Константина Кинчева. В 1992 году после посещения Иерусалима (Известен ли вам этот город? Где он находится? Чем известен?) Кинчев принял православие. С тех пор в песнях группы «Алиса» появились темы веры и Бога. Константин начал бороться с наркозависимостью, затем бросил пить, начал заниматься спортом, ходить в тренажерный зал. Он очень изменился за эти годы. Изменились и его песни.

б) работа с музыкальным и видеотекстом: постановка цели прослушивания песни и просмотра клипа

Учитель: А теперь я предлагаю вам послушать песню «Небо славян» группы «Алиса» и обратить ваше внимание на музыку. Но перед этим скажите, пожалуйста, как вы понимаете название? Кто такие славяне?

Славяне – крупнейшая группа европейских народов. К славянским народам относят сербов и чехов, украинцев и белорусов, болгар и поляков, русинов и русских (дается сводная таблица подгрупп славянских языков). Русские могут называть себя «славяне», когда имеют в виду древний единый народ, который существовал еще до разделения на отдельные группы, национальности, или когда имеют в виду свои древние корни. Русские = славяне, то есть русские в давние времена, «древние» русские. А что такое «небо» славян? Как вы думаете? Славяне были язычниками, они верили в то, что мир состоит из трех миров: верхнее царство – небо (где живут боги), нижнее царство – подземное (царство мертвых и царство смерти, чудовищ) и срединное царство – земное, человеческое (где живут люди). Так что такое «Небо славян»? Давайте послушаем песню, посмотрим клип и скажем, какие события показаны в клипе? Опишем, какая это музыка по характеру, подходит ли она к названию песни? Почему все-таки песня называется «Небо славян»?

(Учитель включает клип на песню «Небо славян», студенты слушают музыку и голос, смотрят клип, а затем каждый высказывает свое мнение об этой песне, о музыке, о манере исполнения солиста).

в) снятие лексических трудностей: семантизация отдельных слов

Зарница – сущ., ед. ч., молния, отблеск. Вспышки молнии при отдаленной грозе. Видеофайл с демонстрацией зарницы.

Басурмане – сущ., мн. ч., иностранцы, иноземцы, люди другой веры (искаженно от: «мусульманин»).

Кольчуга – сущ., ед. ч., военная одежда в Древней Руси. Используется средство наглядности: изображение кольчуги.

Чудские берега – (тж. Чудское озеро) озеро на севере России, известное сражением Александра Невского с тевтонскими (немецкими) рыцарями в XIII в. Демонстрируется видеофайл, иллюстрирующий сражение на Чудском озере.

Колыма – сущ., ед. ч., название реки в Сибири. Демонстрируются карта России и изображение реки.

(Белая) рать – сущ., ед. ч., войско, армия. «Белая рать» – метафора: рать святых.

Какие из слов в списке можно отнести к теме «православие»? Что в сочетании «белая рать» необычного? В чем здесь присутствует значение «войны»? С чем соотносятся остальные слова из списка? С древними мифами или историей, как вы думаете?

Этап 2. Притекстовая работа

Работа с вербальным текстом, постановка цели прочтения текста. Используется интерактивная технология (прием ассоциограммы / кластера).

Учитель: Итак, мы с вами уже увидели и поняли, что «Небо славян» – это и (военная) история России, и православие, и древние мифы. Теперь слушайте, как я читаю текст песни, и читайте про себя. Значение новых слов я вам объясню по ходу знакомства с текстом. Ваша задача – выписать все слова, которые, как вам кажется, поясняют значение сочетания «Небо славян» (учитель выдает текст песни и читает его для студентов, студенты следят по тексту и выписывают соответствующие слова). Выписывать нужно в три группы: православие, мифы, история.

Примерная ассоциограмма:

НЕБО СЛАВЯН:

военная история России: орда, басурмане, Чудские берега, Колыма, топоры за бугром;

мифы: пурга – дочь зимы, в венах кипит небо, земля – это мы;

православие: монастыри, покров небес, покой, белая рать.

Что еще осталось?

Мир природный: кони, облака, олень, мороз, стужа, сугробы, синь, соколиная высь;

Мир человеческий: дороги, мы родились, выросли, дым деревень, русская речь, помирать.

Этап 3. Послетекстовая работа: интерпретация и дискуссия

В результате сверки ответов создается общая ассоциограмма (на доске), заслушиваются интерпретации ответа на вопрос: что такое «Небо славян»? Ставятся проблемные вопросы:

– Как бы вы описали общий настрой этой песни? Если воинственный, то почему?

– Чему помогает «белая рать»? Как православные мотивы сочетаются с военными (воинственными)? А с мифологическими?

– Какие отношения между русским человеком и родиной здесь изображены? Как мыслится человек здесь? В чем особенность этого «мы»? Как мыслится природа и связь с ней человека?

– Некоторые люди считают, что песня «Небо славян» – это неофициальный гимн России. Другие думают, что это проявление национализма. С какой точкой зрения вы согласны? Аргументируйте свою позицию.

Можно организовать обсуждение в мини-группах или парах или же общее обсуждение вопросов.

Как видим, использование рок-музыки на уроке РКИ не только повышает мотивацию студентов к изучению языка, но и дает возможность вести углубленный разговор о системе русских ценностей и представлений русских о себе. Текст песни «Небо славян», обогащенный музыкой и видеорядом, является репрезентативным художественным материалом, на основании которого можно интенсифицировать учебный процесс в рамках РКИ, ввести новые лингвокультурологические знания, организовать эмоционально окрашенный диалог вокруг таких важных тем для изучения, как русская история, русская картина мира, русские ценности. Перспективами развития исследований такого рода может быть расширение текстовой базы для анализа текстов песен русского рока, а также выработка специальной системы упражнений по работе с соответствующими текстами.

Библиографический список

1. Скороходов Л.Ю. Окно в Россию: учеб. пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. Ч. 1. СПб.: Златоуст, 2003. 189 с.
2. Bolitho R., Carter R., Hughes R., Ivanic R., Masuhara H. & Tomlinson V. Ten Questions about Language Awareness // *ELT Journal*. 2003. 57 / 3. P. 251–259.
3. Шадурский В.В. Русская рок-поэзия и художественный прием [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-rok-poeziya-i-hudozhestvennyy-priem>.
4. Кудравец О.В. Музыка и песни на уроках немецкого языка // *Иностранные языки в школе*. 2001. № 2. С. 60–63.
5. Троегубов В., Челищева Н., Алиса: История группы. М.: Нота-Р, 2003. 100 с.
6. Кинчев К. Поющий на лезвии бритвы [Электронный ресурс]. // *Журнал «Фома»* 2005. № 6 (29). URL: <https://foma.ru/konstantin-kinchev-rovushhiy-na-lezvii-britvyi.html>.

EDUCATIONAL AND COMMUNICATIVE POTENTIAL OF RUSSIAN ROCK (ASPECT OF TRAINING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Abstract. The article discusses the possibilities of using song material in the lessons of Russian as a foreign language. The songs of the rock group “Alisa” are used as a basis. The potential of rock music and the effectiveness of its application in the lessons of Russian as a foreign language are revealed.

Keywords: songs at the Russian as a foreign language lesson, educational potential, communicative potential, rock group “Alisa”, literary text, Russian rock music.

Koroleva S.B., Doctor of Philology, Professor of the Russian Language Institute, Head of the International Research Laboratory of Basic and Applied

М.И. Кузьмина, кандидат филол. наук, доцент (Нижний Новгород)

**КОРОТКОМЕТРАЖНЫЙ ФИЛЬМ В ОБУЧЕНИИ РКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА И. СОСНИНА «УРОК ЭКОЛОГИИ»)**

Аннотация. Статья посвящена практике использования аутентичного кинотекста на занятиях по русскому языку как иностранному. Материалом исследования является короткометражный фильм И. Соснина «Урок экологии» (2019). Цель статьи – доказать возможность использования данного видеоматериала в практике преподавания РКИ и разработать систему заданий по данному тексту.

В работе предложен комплекс упражнений на основе названного аудиовизуального текста, направленный на развитие навыков аудирования и говорения. Данный языковой дидактический материал адресован иностранным студентам уровня В1 – В2.

Ключевые слова: аудирование, короткометражный фильм, русский как иностранный, «Урок экологии»

Известно, что использование аутентичных аудиовизуальных текстов в практике преподавания русского как иностранного является эффективным средством обучения, позволяет развивать умения и навыки во всех видах речевой деятельности [1; 2; 3; 4]. Аутентичные художественные фильмы признаются «источником культурологической и лингвострановедческой информации, помогающей иностранным студентам составить наиболее полное представление о русской культуре, традициях и обычаях носителей языка» [3. С. 168–169].

Работа на уроках РКИ с короткометражными фильмами только набирает популярность [5]. Материалом для проведения занятия по РКИ выбран короткометражный фильм И. Соснина «Урок экологии» (2019) [6]. Работать с данным видеоматериалом предлагается в аудитории иностранных студентов, владеющими русским языком на уровне В1 – В2. Цель статьи – доказать возможность использования короткометражного фильма в практике преподавания РКИ и разработать систему заданий по данному кинотексту.

В качестве критериев отбора аутентичного аудиовизуального текста для урока РКИ в настоящем исследовании приняты критерии, предложенные в статье Е.А. Рубцовой, Т.Ю. Романовой, Е.В. Поляковой [4]. «Урок экологии» –

видеофильм с интересным, занимательным сюжетом, способствующим формированию личностного отношения учащихся к увиденному: в фильме сталкиваются разные жизненные позиции, это дает возможность сделать свой собственный выбор, аргументировав его.

На выбор фильма повлияла и актуальность темы: всеобщий интерес к экологическим проблемам и путям их решения. Герой фильма – учитель биологии, стремящийся научить своих учеников любить природу и сознательно подходить к экологическим вопросам, начиная с проблемы сортировки мусора. Одной экологией проблематика текста не исчерпывается. Это текст не только о защите окружающей среды, о новых и старых формах преподавания, но и о социальной ответственности, противостоянии человека и общества. Так, в начале сюжета главный герой противостоит директору и всему педагогическому коллективу школы, которые не разделяют его активной позиции в вопросах экологии. Проблематика текста расширяется и нежеланием человека меняться, нежеланием менять свой привычный («удобный») образ жизни и устоявшийся (кажущийся единственно правильным) образ мыслей.

Еще одним критерием отбора видеосюжета для урока РКИ признана насыщенность кинотекста страноведческой информацией, отражение в фильме современной реальности, дающей наглядное представление о жизни общества. Сюжет отчасти напоминает реальное событие – массовую акцию протеста в 2019 году в Екатеринбурге против строительства храма (неудачно выбранного места для него) в сквере у театра драмы в центре города. Из-за протестов была приостановлена стройка, а потом принято решение подобрать другое место для строительства. В короткометражном фильме учитель биологии спасает парк рядом со школой, выступая против строительства на его месте торгового центра. Постепенно он находит своих единомышленников среди ребят и учителей школы.

Языковое содержание фильма включает лексические и синтаксические разговорные конструкции, актуальные для иностранцев продвинутого уровня; лексический материал позволяет обогащать лексический минимум, совершенствовать навыки говорения. Диалогичность видеофильма, звучащая речь (мужская и женская), достаточное количество разговаривающих персонажей разного пола и разного возраста способствует развитию фонематического слуха студентов. Опытный актерский состав (в главных ролях – Дмитрий Лысенков и Ирина Пегова) создает дополнительную занимательность сюжета.



В настоящем исследовании предлагается система упражнений на основе короткометражки. Время сюжета – 19 минут 24 секунды. Небольшая длительность фильма позволяет посмотреть его полностью в рамках занятия. Перед просмотром фильма необходимо снять возможные языковые трудности восприятия и понимания кинотекста, прокомментировать новую разговорную лексику и разговорные синтаксические конструкции (задания 1 и 2). Новая лексика закрепляется при помощи отдельного задания – заполнения пропусков (задание 8). На допросмотровом этапе возможно использование задания

«предсказания», угадывания сюжета по фото / отдельным эпизодам из текста (задание 3). Сам просмотр видеосюжета должен быть осложнен дополнительным заданием – работой с названием кинотекста и выходом на обсуждение одной из его проблем (задание 4). Проверка правильности восприятия и понимания традиционно осуществляется через вопросы на основе увиденного и тесты (задания 5 и 10). Эффективным является задание, направленное на развитие рецептивных умений – определение верных / неверных утверждений (задание 6). Упражнение, требующее найти лишнее слово, ориентировано на понимание как семантического поля лексических единиц, так и общности или различий лексических значений разных слов (задание 7). В задании 7 студенты работают со следующими тематическими группами: «экология», «школа», «эмоции по отношению к другому человеку», «нравственные ценности», «изменения». Задание 9 («продолжить предложения») позволяет скорректировать ошибки в понимании содержания кинотекста, развивать навыки устной и письменной монологической речи, совершенствовать грамматические навыки по теме «сложноподчиненные предложения с придаточными причины». Домашнее задание по теме направлено на развитие навыков письма. Кинотекст позволяет формировать и отрабатывать знания страноведческого характера, поскольку саундтреком к данному фильму является песня В. Цоя (одно из упражнений домашнего задания к уроку). Можно рассказать о песенной русской рок-культуре. Работа с текстом песни В. Цоя может стать темой нового занятия с аутентичным аудиовизуальным русским текстом на уроке РКИ.

Предлагаем к рассмотрению систему упражнений на основе кинотекста короткометражного фильма «Урок экологии»:

Задание 1. Обратите внимание на значение следующих слов и выражений. Знакомы ли вам эти слова?

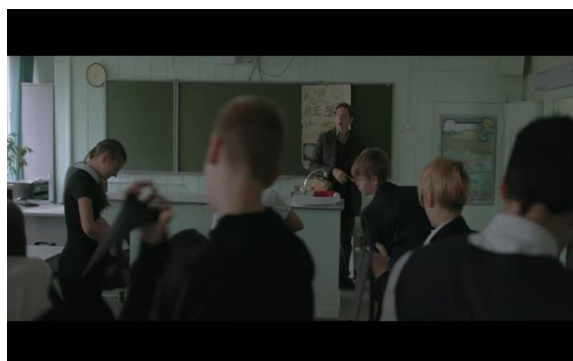
Жаловаться	быть недовольным чем-то или кем-то
Скинуться	разговорное слово: коллективно собрать деньги для какой-либо цели
Декрет (декретный отпуск)	отпуск по беременности и родам
Дурацкий	глупый, нелепый
Противный	очень неприятный
Паясничать	разговорное слово: кривляться, вести себя как шут
Завять	о растении, стать вялым

		
Сортировать	распределить, разобрать по общим признакам	

Задание 2. Прочитайте разговорные конструкции из видеосюжета. Когда так говорят? Какие чувства и эмоции испытывает говорящий? Соотнесите разговорные конструкции и интенции.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Он катастрофа какая-то! 2. Тьфу-тьфу, чтобы не сглазить ... 3. Вы сговорились что ли?! 4. Хватит паясничать! 	<ol style="list-style-type: none"> А. Выражение надежды (боязнь потерять удачу) Б. Выражение удивления и обиды В. Выражение недовольства Г. Выражение предостережения от возможных неприятностей из-за этого человека Д. Выражение радости
--	---

Задание 3. Посмотрите на фото – эпизоды из короткометражки. Как вы считаете, о чём будет сюжет? Аргументируйте свою точку зрения.



Задание 4. Пройдите по ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=CTWua2vsqWU>, посмотрите сюжет и ответьте на вопросы: Как вы считаете, удачно ли название этого короткометражного фильма? Аргументируйте свою точку зрения. Название короткометражки – «Урок экологии». Как вы поняли, для кого этот урок?

Задание 5. Ответьте на вопросы:

1. Кто главный герой этого короткометражного фильма? Какой он?
2. Как относятся к Ивану Борисовичу директор и учителя школы в начале сюжета? Как вы думаете, почему?
3. Как и когда Иван Борисович появился в этой школе?
4. Зачем Иван Борисович настойчиво предлагает своим ученикам и коллегам сортировать мусор?
5. Как вы поняли выражение «открытый урок»?
6. Почему Ивана Борисовича и его учеников просят покинуть парк?
7. Почему Иван Борисович ночует в парке? Почему проводит уроки по биологии тоже в парке?
8. Что думает Людмила Петровна о вырубке парка и постройке там торгового центра?
9. Почему Людмила Петровна против открытых уроков Ивана Борисовича в парке?
10. Зачем Иван Борисович предупреждает Людмилу Петровну о том, что будет проводить уроки биологии в парке, а не в школе?
11. Из-за чего завяли все цветы в школе?
12. Почему все учителя стали проводить открытые уроки в парке?
13. Зачем школьники нарисовали для Ивана Борисовича стенгазету?
14. За что Иван Борисович говорит детям «спасибо»?
15. Почему Людмила Петровна в конце сюжета решила больше ходить пешком и меньше пользоваться своей машиной?
16. Изменилось ли отношение коллег к Ивану Борисовичу? Как вы думаете, почему это произошло? Докажите свою точку зрения.
17. На каком транспорте Иван Борисович добирается на работу? Как вы считаете, почему?
18. Зачем в начале короткометражки эпизод – много машин с одной стороны школы и один велосипед с другой? А чей это велосипед?
19. Чему учит зрителей эта короткометражка?
20. Назовите главные темы и проблемы короткометражки?

Задание 6. Отметьте верные и неверные утверждения. Если утверждение неверно, аргументируйте свою позицию.

1. Иван Борисович Ковалёв – учитель биологии.
2. Иван Борисович работает в этой школе уже давно.
3. В начале короткометражки всем учителям не нравится Иван Борисович.

4. Школьникам интересны открытые уроки в парке.
5. Парк рядом со школой хотят вырубить и построить на этом месте торговый центр.
6. Цветы в этой школе поливала уборщица.
7. Иван Борисович хочет научить своих учеников любить и беречь природу.
8. Коллеги Ивана Борисовича с радостью поддержали его идею сортировать мусор.
9. Иван Борисович всегда добирается на работу на машине.
10. Парк не был спасён.

Задание 7. Найдите лишнее слово в каждом ряду и аргументируйте свой выбор.

- 1) чистота, деревья, мусорная свалка, здоровье
- 2) ученики, перемена, урок, учитель, строитель
- 3) понимание, злость, поддержка, уважение, доброта
- 4) честность, трусость, самоуважение, ответственность, целеустремленность
- 5) изменить, преобразить, оставаться, поменять, перестроить

Задание 8. Вставьте пропущенные слова, необходимые по смыслу.

1. Галине Петровне родители _____, что их дети сортируют мусор дома.
2. Опять вы из этих пластиковых _____ пьёте! Неужели трудно принести из дома кружку. Взрослые ведь люди.
3. Никто ничего _____ не сделает, пока мы сами не начнём. _____ надо начинать.
4. _____ города вырубят целый парк под торговый центр.
5. Мы можем побеседовать _____.
6. Иван Борисович хочет и детей учить, и _____ честным остаться.
7. Иван Борисович поливал цветы _____.
8. Учитель биологии _____ застройщиков.
9. А я для _____ не уважаемый человек? Почему _____ мнение вы уважаете меньше?
10. Природу _____ никто беречь не будет.

Задание 9. Закончите предложения.

1. Иван Борисович просит школьников и своих коллег сортировать мусор, потому что ...
2. Иван Борисович ездит на велосипеде, потому что ...
3. Иван Борисович ночует и проводит уроки биологии в парке, потому что ...
4. Журналисты приехали в парк, потому что ...

5. Коллеги Ивана Борисовича тоже стали вести открытые уроки в парке, потому что ...

6. Людмила Петровна решила меньше пользоваться своим личным автомобилем и больше ходить пешком, потому что...

7. Парк рядом со школой был спасён, потому что...

Задание 10. Выполните тест. Заполните матрицу ответов.

1. Иван Борисович преподает в школе ...

а) математику; б) экологию; в) биологию; г) физкультуру.

2. Учитель, который работал до Ивана Борисовича на этой вакансии, ...

а) ушла в другую школу; б) ушла работать в фирму; в) ушла в декрет; г) заболела.

3. Директора этой школы зовут ...

а) Иван Борисович; б) Мария Петровна; в) Алла Павловна; г) Людмила Петровна.

4. Директор и учителя школы относятся к Ивану Борисовичу и его активной позиции в вопросах экологии в начале сюжета ...

а) с равнодушием; б) с неприязнью; в) доброжелательно; г) с пониманием.

5. На месте парка хотят построить ...

а) новую школу; б) железную дорогу; в) торговый центр; г) университет.

6. Иван Борисович хочет научить школьников...

а) ходить в поход; б) беречь природу; в) выбрасывать мусор; г) строить скворечники.

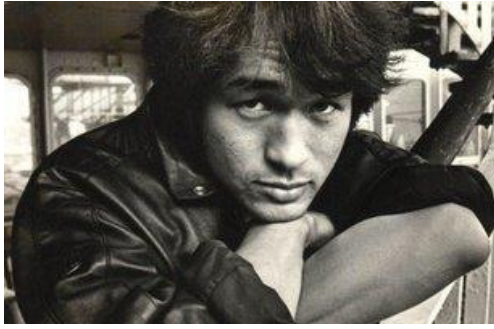
7. Цветы в школе завяли, потому что...

а) в школе недостаточная влажность; б) уборщица перестала их поливать; в) в школе отключили воду; г) Иван Борисович не мог их поливать, так как находился в парке.

В качестве домашнего задания можно предложить следующие упражнения. Первое направлено на развитие навыков письма.

1.1. Герой короткометражки произносит фразу: «Я хочу быть честным перед самим собой». Как вы понимаете фразу «быть честным перед самим собой»? Что важнее: уважение или самоуважение? Почему вы так думаете? Напишите об этом (7–10 предложений).

1.2. В фильме «Урок экологии» звучит песня в исполнении Виктора Цоя и группы «Кино» (популярной советской рок-группы 1980-х годов) – «Закрой за мной дверь, я ухожу...» [7]. Послушайте эту песню ещё раз и ответьте на вопрос: почему сценарист и режиссер Иван Соснин использует именно эту песню в качестве саундтрека к фильму? О чём эта песня?



Таким образом, использование аутентичного короткометражного фильма «Урок экологии» И. Соснина позволяет развивать навыки и умения иностранных учащихся во всех видах речевой деятельности на продвинутом этапе обучения.

Библиографический список

1. Ковалев К.Э. Аудиовизуальные средства обучения русскому языку как иностранному (когнитивный подход) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: Рема, 2004. Вып. 492. С. 125–133.
2. Николенко Е.Ю. Иванова О.В. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 43–52.
3. Березняцкая М.А., Денисенко А.В., Калинина Ю.М. Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроках РКИ (на примере кинокомедии Т. Бекмамбетова «Ёлки») // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. № 192. С. 168–177.
4. Рубцова Е.А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2017. Том 3 (69). № 4. С. 66–78.
5. Арапова О.Г., Анисимова А.В. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 120 с.
6. «Урок экологии», короткометражный фильм И. Соснина [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CTWua2vsqWU>.
7. «Закрой за мной дверь, я ухожу», песня В.Цоя [Электронный ресурс]. URL: <https://zaycev.net/pages/85900/8590052.shtml>.

SHORT FILM IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN (BASED ON THE TEXT OF I. SOSNIN “ECOLOGY LESSON”)

Abstract. The article is devoted to the practice of using authentic film text in Russian as a foreign language classes. The research material is a short film by I. Sosnin “Ecology lesson” (2019). The purpose of the article is to prove the possibility of using the short film “Ecology lesson” in the practice of teaching Russian as foreign and to develop a system of tasks for this text. The paper offers a set of exercises based on the named audio-visual text, aimed at developing listening and

speaking skills. This language didactic material is addressed to foreign students of level B1 – B2.

Keywords: *listening, short film, Russian as a foreign language, short film “Ecology Lesson”.*

Kuzmina M.I., PhD, Docent, Associate Professor of the Department of Teaching Russian as a Native and Foreign Language (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Т.Г. Никитина, доктор филол. наук, профессор (Псков)

Е.И. Роголёва, доктор филол. наук, доцент (Псков)

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НОВЫХ ФОРМАТАХ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ ДЛЯ ИНОФОНОВ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 20-18-00091, реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете)

***Аннотация.** В статье представлена авторская концепция словарной лингвострановедческой репрезентации фразеологизмов и пословиц иноязычному адресату – детям-билингвам, зарубежным старшим школьникам, иностранным студентам разных уровней обучения. Приводятся фрагменты словарных статей, иллюстрирующих концепцию фразеологического и паремнологического лингвострановедения.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, фразеологизм, пословица, учебный словарь, словарная статья, лингвострановедение.*

Словарные проекты Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии Псковского государственного университета, ориентированные на инофонов, всегда отличались лингвострановедческой и лингвокраеведческой направленностью [1; 2; 3]. В словарях фразеологизмов для младших школьников и, прежде всего, для детей-билингвов, число которых в Псковской области увеличивается по мере активизации миграционных процессов, была реализована авторская концепция фразеологического лингвострановедения, в соответствии с которой история происхождения фразеологизмов и ситуации их употребления представляются в страноведческом и краеведческом контексте, что способствует интеграции ребенка из семьи мигрантов в русскоязычное культурное и коммуникативное пространство детства. Так, в статьях фразеологических словарей «Занимательные этимологические истории для детей» [4], «Ума палата» [5] разговор о происхождении фразеологизма *смотреть со своей колокольни* ведут колокольня Ивана Великого и гора Эльбрус [5. С. 137–139]; вымышленный персонаж – извозчик, по прозвищу Верста, доставляет читателя в бывшую царскую резиденцию, а ныне

заповедник Коломенское и знакомит с фразеологизмом *коломенская верста* [4. С. 41–47]; хан Мамай прибывает на машине времени, чтобы лично представить фразеологизм *как Мамай прошел*, а заодно и посетить Мамаев курган в Волгограде [5. С. 52–59]; персонифицированный персонаж – осина рассказывает о русской природе и раскрывает секрет дрожания своих листьев, отразившийся во фразеологизме [5. С. 35–41].

Персонажи словаря «Сами с усами» [6] – «сотрудники» фразеологического бюро расследований – кот Кокос и пёс Гафик – представляют московские достопримечательности (Ивановская площадь, колокольня Ивана Великого) и напоминают читателям о герое народных сказок, по имени Иван, с которым и связано происхождение фразеологизма *во всю ивановскую* [6. С. 21]; здесь же герой популярного мультфильма казак Мамарыга представляет фразеологизм *вольный казак*, привлекая факты истории России [6. С. 26], а атлант, поддерживающий перекрытие портика Эрмитажа, рассказывает об этом удивительном музее и советует юным читателям есть кашу, чтобы быть здоровыми и сильными (словарная статья «Мало каши ел») [6. С. 94].

Реализацию идеи *паремиологического* лингвострановедения представим материалом словарей, разработанных совместно с коллегами из вузов-партнеров Эстонии и Латвии [7; 8] для старших школьников, изучающих русский язык как иностранный (РКИ) в этих странах.

Заголовочная единица в словаре «Пословицы в нашей речи» получает эквивалентизацию и переводной комментарий на родном языке учащихся, включающий толкование и функционально-прагматическую справку:

ЛЮБИШЬ КАТАТЬСЯ – ЛЮБИ И САНОЧКИ ВОЗИТЬ

ARMASTAD LIUGU LASTA, SIIS ARMASTA KA KELKU VEDADA

Всегда приходится расплачиваться за то, что делаешь с охотой, с удовольствием. (*Говорится шутливо-иронически, как утешение*).

Alati tuleb tasuda selle eest, mida teed meeeldi ja millest leiad rahuldust. (Õeldakse naljatleva irooniaga kellelegi lohutuseks). [7. С. 71]

Иллюстративный текст на русском языке (он строится с учетом требований к уровню владения языком) представляет пословицу в современной речи и также содержит страноведческую и / или краеведческую информацию, связанную с ее происхождением или раскрывающую культурный фон отдельных компонентов поговорки. Здесь в роли «рассказчиков» выступают школьники и студенты, от лица которых строятся тексты, или реальные авторитетные специалисты в той или иной области. Так, о пользе русской бани рассказывает доктор Л.Д. Васильева из Пскова, представляющая пословицу *Веник в бане всем начальник* [7. С. 24]. Такие пословицы постепенно утрачивают актуальность, но представлены в большинстве учебников русского языка для эстонских гимназий [9. С. 53], этим объясняется их включение в учебный словарь с комментариями на эстонском языке. Кроме того, тема бани дает возможность ввести информацию об уникальном объекте культурного наследия – Гельдтовой бане, построенной в Пскове более 100 лет назад

купцом Гельдтом (отсюда и её название). Баня с настоящей дровяной печью стоит на берегу реки, к воде ведет лесенка, по которой раньше, выскочив из парилки, можно было сбежать к воде и окунуться. А зимой здесь делали прорубь для купания. Фотографии и старинные открытки с изображением Гельдтовой бани иллюстрируют рассказ [7. С. 25].

Пословицу *Век живи – век учись* в словаре представляет профессор Псковского университета Т.А. Соловьева, разъясняющая ценность постоянного саморазвития для наших предков, сложивших поговорку, и для современного человека [7. С. 23]. Для следующего издания словаря уже разработано регионально маркированное продолжение текста, в котором раскрывается содержание программы «Образование через всю жизнь», которая реализуется в ПсковГУ на уровне университетских классов, колледжей, факультетов и специальностей бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, всевозможных курсов повышения квалификации и дополнительного образования. Такая «паремиологическая реклама» адресована не только старшеклассникам из стран Балтии, значительное количество которых становится студентами Псковского университета, но и иностранцам, обучающимся здесь по программам предвузовской подготовки и выбирающим будущую специальность.

В формате лексикографического пособия русские паремии разработаны в лингвострановедческом аспекте для иностранных студентов (уровень владения русским языком – В1) [10]. Название пособия – «Путешествуем по России с русскими поговорками и пословицами» – задает жанр словаря-путешествия, а названия глав (словарных статей, так же построенных в форме объемных лингвострановедческих текстов) определяют маршрут, по которому читателя поведет поговорка: ГЛАВА 1, в которой вы прогуляетесь по Москве и Санкт-Петербургу, познакомитесь с традициями русского гостеприимства, с поговоркой *В гостях хорошо, а дома лучше* и другими поговорками о гостях и хозяевах; ГЛАВА 13, в которой говорится о деньгах, друзьях, уникальном музее в Великом Новгороде и о поговорке *Не имей сто рублей, а имей сто друзей*; ГЛАВА 10, которая приглашает вас на свадьбу в Мордовию и Татарстан и знакомит с поговоркой *Жениться – не воды напиться* и т. п.

Микроструктуру словаря-путешествия проиллюстрируем на примере ГЛАВЫ 7, которая переносит читателя в псковскую кузнечную мастерскую и рассказывает о происхождении фразеологизма *доводить до белого каления*. В традиционно оформленной заголовочной зоне дается толкование фразеологизма – ‘сильно раздражать, выводить из терпения кого-либо’, раскрывается его эмотивно-оценочная окраска, указываются основные характеристики ситуации употребления: *говорится с неодобрением, когда кого-либо привели в состояние гнева*. Историю происхождения фразеологизма читатель узнает от мастеров псковского «Кузнечного двора» – удивительного музея-кузницы, где можно не только увидеть уникальные кованые изделия, но

и понаблюдать за работой кузнецов, попробовать свои силы в кузнечном деле и своими глазами увидеть раскаленный добела металл, с которым и сравнивают разгоряченного, негодующего человека. Кроме этимологии фразеологизма читатель по ходу текста знакомится с интересными фактами из истории кузнечного ремесла в России и Пскове, получает в подарок только что изготовленную подкову «на счастье» с соответствующим культурологическим комментарием, а фотоиллюстрация (городская скульптура «Скобарь» – сидящий на скамейке кузнец с подковой в руках) сопровождается этимологической справкой о происхождении этого неофициального обозначения псковичей [10. С. 46–50].

Перспективным в плане лингвострановедческой репрезентации русских пословиц и фразеологизмов иноязычному адресату представляется создание словарей-путешествий по конкретным регионам, популярным туристическим маршрутам. Так, например, разрабатываемый в настоящее время словарный «паремиологический круиз» по Волге предполагает описание в современном социокультурном контексте русских пословиц, происхождение которых связано с поволжскими городами: *Новгород Нижний – Москвы сосед ближний; У нас в Казани пироги с глазами, их едят – они глядят; Ярославль-городок – Москвы уголок; Астрахань осетрами, Сибирь соболями (богата)*, крылатых выражений, соответствующих определению паремий как «устойчивых фраз или цепочек фраз» [11. С. 80]: *Волга впадает в Каспийское море* – ироническое обозначение банальной истины (из рассказа А.П. Чехова «Учитель словесности»), *За Волгой для нас земли нет* – клятва защитников Сталинграда (фразу приписывают Герою Советского Союза снайперу Василию Зайцеву). Решается вопрос о включении в этот словарь-путешествие паремий нового типа – популярных среди молодежи речевок футбольных фанатов, в которые включаются страноведчески ценные поволжские топонимы: *От Казани до Ямайки нет милей «Рубина» майки; Если «Ротор» не команда, то и Волга – не река* [12. С. 332], а также местных трансформаций пословиц, отражающих реалии и проблемы региона: *Голодный – не тетка, пирожка не подкинет* (Запись 2019 г., Волгоград. Об отсутствии пляжной инфраструктуры на полуострове Голодный и качестве сервиса на турбазе, расположенной там же. Трансф.: *голод не тетка, пирожка не подкинет*); *Кончил дело – гуляй смело* (Запись 2020 г., Волгоград. Шутливое приглашение в ресторан с таким названием. Трансф. *Кончил дело – гуляй смело*) и т. п.

Таким образом, учебная репрезентация русских пословиц и фразеологизмов в формате лингвострановедческих словарей новых типов позволит раскрыть культурно-исторический фон этого языкового материала, представить современные социокультурные ситуации его употребления и расширить представление иностранных обучающихся о городах и регионах России.

Библиографический список

1. Никитина Т.Г., Роголёва Е.И. Лингвокраеведческая лексикография в Пскове: новые аспекты, новые материалы // Мир русского слова 2017. № 3. С. 114–120.
2. Никитина Т.Г., Роголёва Е.И. Лексикографический текст для лингвострановедческого чтения в системе обучения русскому языку как иностранному // Slavistica Docenda 2. Slāvu valodas kā svešvalodas: mācību un eksaminācijas aktuālās problēmas: kolektīvā monogrāfija. Rīga: Latvijas Universitāte, 2020. С. 58–66.
3. Никитина Т.Г., Роголёва Е.И. Словарь региональной ономастики как ресурс формирования лингвокраеведческих знаний у младших школьников // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. II, May 26th-27th, 2017. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2017. С. 173–186.
4. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Фразеологический словарь. Занимательные этимологические истории для детей. М.: ВАКО, 2019. 96 с.
5. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Ума палата. Детский фразеологический словарь. М.: Издательский дом Мещерякова, 2018. 160 с.
6. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Сами с усами. Веселый фразеологический словарь. М.: Издательский дом Мещерякова, 2018. 192 с.
7. Ая У., Никитина Т.Г., Роголёва Е.И. Пословицы в русской речи. Учебный словарь с комментариями на эстонском языке. Псков: Логос, 2012. 124 с.
8. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г., Лиепиня Л. Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на латышском языке. Псков: Логос, 2020. 204 с.
9. Ая У. Формирование лингвосоциокультурной компетенции эстонских старших школьников на материале русских пословиц: дис. ... канд. пед. наук. Псков, 2016. 321 с.
10. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Путешествуем по России с русскими пословицами и поговорками. Пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 136 с.
11. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 236 с.
12. Никитина Т.Г., Роголёва Е.И. Словарь футбольного болельщика. Оле-оле-оле-оле!!! М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. 384 с.

RUSSIAN PROVERBS AND PHRASEOLOGICAL UNITS IN NEW FORMATS OF EDUCATIONAL DICTIONARIES FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article presents the author's concept of lexicographic representation of phraseological units and Proverbs in the aspect of linguistic country studies to bilingual children and foreign students of different levels of

education. Fragments of dictionary entries illustrating the concept of phraseological and paremiological country studies are given.

Keywords: *Russian as a foreign language, phraseology, proverb, educational dictionary, dictionary entry, linguistic country studies.*

Nikitina T.G., Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Humanitarian Education (Pskov State University, Pskov)

Rogaleva E.I., Doctor of Philology, Docent, Vice Head of the Department of Theory and Methodology of Humanitarian Education (Pskov State University, Pskov)

Чжао И, аспирант (Москва); преподаватель (Урумчи)

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. *Аудирование является ведущим видом речевой деятельности и в бытовом общении, и в учебном процессе. Вопросы обучения аудированию достаточно глубоко изучены методистами в России. Однако многие вопросы остаются спорными, и трудности в обучении аудированию не позволяют считать этот вопрос окончательно решённым. В данной работе даётся краткий анализ факторов, влияющие на формирование навыков аудирования китайских студентов на начальном этапе, сравниваются различия между русским и китайским языками, а затем раскрываются трудности изучения аудирования китайских студентов.*

Ключевые слова: *обучение аудированию, обучение китайских студентов, методы, трудности, начальный этап.*

Китайские учащиеся, приезжающие в Россию для получения высшего образования, в овладении русским языком должны достичь уровня, достаточного для свободного общения не только в учебной, но и в профессиональной сферах. «Формирование и развитие коммуникативных умений у китайских студентов является основной задачей практического курса русского языка на подготовительном факультете. Особую трудность испытывают китайские студенты, которые овладевают языком как языком профессионального общения, что предполагает сознательное усвоение ими языковой системы русского языка и правил его функционирования в речи» [1]. При этом формирование коммуникативной компетенции невозможно без развития у китайских учащихся слухо-произносительных и лексико-грамматических навыков.

При обучении русскому языку как иностранному из таких весьма популярных методов, как сознательно-практический, аудиовизуальный,

аудиолингвальный, коммуникативный и другие, аудирование играет доминирующую роль. Аудирование является «рецептивным видом речевой деятельности, процессом смыслового восприятия речи» [2].

В России опыт преподавания русского языка как иностранного показывает, что восприятие речи со слуха на начальном этапе обучения вызывает у китайских студентов наибольшие затруднения по сравнению с другими видами речевой деятельности. Это утверждение справедливо в большей степени по отношению к студентам, приехавшим из Китая.

Наибольшие трудности аудирование вызывает у китайцев, изучающих русский язык. Это объясняется значительными расхождениями между русским и китайским языками на грамматическом, фонологическом и лексическом уровнях. Трудности, возникающие у студентов из Китая, когда они слышат русскую речь, связаны с тем, что психологический процесс восприятия и понимания русской речи происходит через перевод на китайский язык и сравнение родного языка с неродным.

Основное различие между ними состоит в морфологическом типе: русский язык флективный, а китайский изолирующий. Русский язык отличается от китайского языка наличием морфологических категорий и грамматических форм. В китайском языке грамматическое значение выражается не морфологически, а с помощью предлогов, союзов, вспомогательных глаголов и других служебных слов, а также с помощью порядка слов. Расхождения между русским и китайским языками затрагивают и саму систему фонем.

Кроме того, русский и китайский языки отличаются друг от друга формально-структурными характеристиками, которые предопределяют типологически значимые различия в лексике, представляющие собой одну из главных причин отсутствия полной эквивалентности в лексической системе двух языков. Китайский язык характеризуется аналитическим строем языка, а русский язык – синтетическим.

Надо отметить, что русский и китайский языки относятся к разным просодическим типам: китайский язык тональный, тогда как русский – акцентный язык. Всё вышесказанное в полной мере объясняет трудности, которые возникают у студентов из Китая, когда они слышат русскую речь, так как при изучении иностранного языка психологический процесс восприятия происходит так, что понимают значение предложения не с понятия вещей, а с его понятия на родном языке, то есть через перевод и сравнение. Отсюда вытекает проблема: как научить студентов достаточно точно понимать звучащую речь, чтобы они могли чувствовать себя уверенно в условиях естественной коммуникации.

Вопросы обучения аудированию иноязычной речи неоднократно поднимались в исследованиях российских (Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Е.Н. Соловова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин) и зарубежных (Р. Уг) ученых. Рассматривались разные аспекты данного вида речевой деятельности (лингводидактические, психологические, индивидуальновозрастные), методы и технологии формирования

коммуникативной компетенции в аудировании. Видно, что больше внимания уделялось обучению аудированию китайских учащихся на начальном или на подготовительном этапе в методике обучения РКИ, но при этом и мало внимания – на переходном, даже продвинутом этапе.

Библиографический список

1. Игнатова И.Б. Принцип преемственности в обучении русскому языку иностранных студентов // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении». Харьков: НТУ «ХПИ», 2008. С. 143–149.
2. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М.: Русский язык, 1987. 232 с.

DIFFICULTIES IN THE FORMATION OF AUDITING SKILLS IN CHINESE STUDENTS AT THE INITIAL STAGE

***Abstract.** Listening is the leading type of speech activity both in everyday communication and in the educational process. The issues of teaching listening have been studied quite deeply by methodologists in Russia. However, many questions remain controversial, and difficulties in teaching listening do not allow us to consider this issue finally resolved. This paper provides a brief analysis of the factors influencing the formation of listening skills of Chinese students at the initial stage, compares the differences between Russian and Chinese languages, and then reveals the difficulties of studying the listening skills of Chinese students.*

***Keywords:** listening training, teaching Chinese students, methods, difficulties, the initial stage.*

Zhao Yi, PhD student, Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language (Pushkin State Russian Language Institute, Moscow); Lecturer at Xinjiang University of China (Urumqi, China).

СЕКЦИЯ 3: Национально-культурный компонент в семантическом пространстве языка и методике преподавания РКИ

Ю.Н. Бучилина, кандидат филол. наук (Нижний Новгород)

ВЫРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО МЕНТАЛИТЕТА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В статье рассматривается лингвокультурологический аспект преподавания русского языка как иностранного. Он проявляется имплицитно в текстах художественной литературы. Например, словосочетание «уездный город» включает в себя историческую составляющую и определенные пространственно-временные характеристики. Фразеология также репрезентирует связь культуры и языка русского человека. Это хорошо видно на примере пословиц со словом «хлеб». В разговорной речи можно найти множество моделей выражения эмоций, прежде всего привязанности и любви. Концептосфера понятия «любовь» включает в себя до десяти оттенков значения. Помимо этого, выражение симпатии и дружбы осуществляется благодаря использованию дополнительных значений наречий и глаголов, что говорит о необходимости подробного описания чувств в русской языковой картине мира, и детальному вниманию к эмоциональному состоянию говорящего и собеседника.

Ключевые слова: лингвокультурология, русская фразеология, выражение понятий «любовь», «симпатия», «дружба» в русском языке.

Русское слово обладает огромным запасом национально-культурной семантики. Это касается как эквивалентных, так и безэквивалентных и фоновых слов. Они все отражают своеобразие национальной культуры русского народа, специфические особенности русского менталитета, поэтому магистральным становится лингвокультурологический аспект изучения русского языка, являющий собой взаимодействие культуры и языка на основе воплощения культуры в языковых сущностях. Последние впитывают в себя культурные явления, воспроизводятся на уровне речи и формируют на сознательном и подсознательном уровне культурное поле народа. Носитель языка не всегда понимает, что он является одновременно и носителем культуры, поскольку зачастую слово воплощает в себе не какой-либо культурный феномен, а непередаваемые вербально ассоциации и представления, связанные с ним [1. С. 12]. Чаще всего они становятся осязаемыми при знакомстве с литературными произведениями, которые включают в себя сведения об истории, традициях и духовно-нравственных установках русского народа. Например, словосочетание «уездный город», до сих пор используемое носителями языка, для иностранных студентов нуждается в объяснении. Здесь

возникает историческая составляющая, так как уездами раньше (до 1929 года, когда ввели название «район») называли административно-территориальную единицу, входившую в состав губернии (то есть области). Кроме неё, есть и ассоциативная связь с пространственной составляющей, так как «уездный город» воспринимается как «провинциальный, периферийный, удалённый от центра». Если говорить о литературных аллюзиях, то прежде всего это тексты русских прозаиков (Гоголь, Тургенев, Достоевский, Чехов, Булгаков, Ильф и Петров), в которых часто встречается фраза *в уездном городе N*. *Город N* также является лингвокультурологическим феноменом, так как необходимо оговориться, что это некий, не имеющий конкретного местоположения город, берущийся за определённую модель города в России. Также совершенно ясно для носителя языка, что «уездный город» не просто далёкий, но и противоположный по своим качествам большому городу (мегаполису): там другие бытовые условия, ограниченное пространство, люди с определённым кругозором, образом жизни, взглядами. Таким образом, лингвокультурологический подход проливает свет на слово как носителя исторической памяти народа и его духовных коннотаций.

Безусловно, лучше и ярче всего понимается образность и многоаспектность русского слова при знакомстве с фразеологией, так как в идиомах языка закрепляются элементы культуры любой области: культуры личности, культуры духа, культуры поведения и т.д. При этом создаётся представление об определённой системе ценностей русского народа. Например, при анализе во фразеологическом аспекте употребления такого слова, как «хлеб», выстраиваются следующие ассоциативные ряды:

1) основа жизни: *Хлеб – всему голова!*; *Хлеб да живот и без денег живёт; это его/её хлеб*;

2) символ гостеприимства: *Хлеб да соль!* (отсюда такое особое оттеночное слово, относящееся к русскому гостеприимству, как *хлебосольство*);

3) достаток: *Не красна изба углами, а красна пирогами!*;

4) пища: *Без хлеба не сытно!*; *Хлеб да вода – богатырская еда!*; *жить на хлебе и воде*;

5) символ моральных устоев: *Спасибо тому, кто поит и кормит, а вдвое тому, кто хлеб – соль помнит*; *Хлеб да капуста лихого не попустят*; *Хлеб сердце человеку укрепит*;

6) основа труда: *Лучше голодай, а добрым семенем засевай*.

Безусловно, это очень специфический, тем не менее наглядно демонстрирующий пример восприятия одного русского слова как целого комплекса культурологических и ментальных ценностей и связей.

Однако в современной действительности, где технический прогресс привлекает к себе максимальное внимание, оставляя в тени всё остальное, наиболее актуальными становятся эмоциональные факторы общения между носителями разных языков и культур. Научиться понимать чувства другого человека и выражать свои в чужой культурной среде – задача не такая простая, как кажется на первый взгляд. И дело не только в том, как хорошо или плохо

говорит человек на русском языке, а как он воспринимает говорящего и наоборот. Чаще всего неосознанно молодые люди готовят себя к определённой модели развития отношений, такой, какая принята в их социокультурной, национальной среде. Для них нередко становится неожиданностью, что поведение человека другой культуры не укладывается в эти рамки, может полностью им противоречить или даже их разрушать. Например, такое базовое общечеловеческое понятие, как «любовь», для носителя русского языка выражает не только любовь-страсть, но и любовь-дружбу, которая имеет в социокультурной среде не меньшее, а, возможно, даже большее значение. Представители других стран могут видеть в этом понятии несколько иные аспекты, такие как любовь-страсть или любовь-игра. Также для русского сознания слово «любовь» включает в себя понятия (концепты?): *жалость, духовная любовь, любовь к Богу, родительская любовь, любовь к родине, душевная теплота, нежность, забота, внимание* и очень редко *игру*, – и относится к глобальным духовным гуманистическим ценностям, а не к сугубо индивидуальной эмоциональной сфере. Недаром одним из способов выразить симпатию / антипатию является выражение *быть (не) по душе, быть (не) равнодушным*.

Хотя способов выражения эмоций в русском языке также достаточно много и на них стоит обратить особое внимание. Например, речевые модели выражения симпатии, дружбы могут быть следующими: *Мне ужасно / страсть как / жуть как / беда как нравится что-то / кто-то*. При этом наречие «ужасно» используется в неформальных ситуациях, словосочетания «страсть как / жуть как / беда как» – ближе к просторечным вариантам неформального общения с оттенком иронии. Особо сильную симпатию субъекта может выражать в разговорно-фамильярном стиле глагол «уважать» (например, *уважать солёные огурчики / пироги / национальную кухню*) или выражение *хлебом не корми* с оттенком «слишком», «не в меру». Кроме этого, используются такие обороты, как *прийтись по душе / по сердцу / по нраву / по вкусу; запасть в душу / в сердце* [2. С. 160–172]. Всё это говорит о том, что эмоциональная направленность слов стремится детально описать внутренние процессы, а не просто дать им выражение вовне. Это повышенное внимание к тонкостям переживаний и выражениям оттенков чувств характерно для русского менталитета и если оно не всегда может быть понятно сразу, то в последствие немного способствует ориентации в духовной жизни русского человека и пониманию норм его культуры.

Библиографический список

1. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. М.: РУДН, 2008. 340 с.
2. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному/ Н.Б. Битехина, Г.В. Горбаневская, Н.В. Доменко и др. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 176 с.

EXPRESSION OF SPECIFIC FEATURES OF RUSSIAN MENTALITY IN THE LINGUOCULTURAL ASPECT

***Abstract.** In the article is a representation of linguistic and cultural aspect of teaching Russian as a foreign language. It becomes apparent in different texts of Russian literature. For example, the word-combination “district town” include historical component and space-time description. Russian phraseology also reveals connection between culture and language of Russian mentality. That makes clear many proverbs with lexis “bread”. In spoken language can be found many types of emotion’s expression, first of all of “attachment” and “love”. National concept sphere includes about ten of meaning’s gradations for “love”. Besides sympathy and love expression can be realized by using of supplementary adverb’s and verb’s meanings. That fact signifies a necessity to describe carefully feelings in Russian linguistic world view. Also that means a great attention on emotional condition both speaker and interlocutor for Russians.*

***Keywords:** cultural linguistics, Russian phraseology, representing concepts of love, sympathy and friendship in Russian language.*

Buchilina J.N., PhD, Specialist for Teaching and Methodical work of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

М.А. Васильева, магистрант (Нижний Новгород)

СЛОВО И ЕГО МЕСТО В ЖИЗНИ РУССКОГО НАРОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ)

***Аннотация.** В статье рассматривается отношение русского народа к слову на материале русских пословиц, обосновывается актуальность введения данного языкового материала в программу преподавания русского языка как иностранного и приводится классификация русских пословиц, посвященных данной теме.*

***Ключевые слова:** заимствование, национальная культура, фразеологизм, пословица, коммуникативная компетенция.*

Одной из важнейших проблем современного человечества, вызывающих серьезную озабоченность людей в самых разных странах мира, является проблема глобализации.

Нельзя отрицать, что глобализация сильно повлияла и продолжает влиять не только на национальную культуру различных народов, но и на их язык. Обратимся к определению термина «глобализация», которое приведено в Большом толковом словаре по культурологии Б.И. Кононенко: «стремление к

диктатуре США и Запада над остальными народами и культурами с целью их эксплуатации, как подчинение всех национальных культур единому космополитическому (американскому по преимуществу) культурному стандарту» [1]. Данное определение нам представляется наиболее точным, оно отражает все процессы, которые происходят во время глобализации.

Ярким примером того, что глобализация находит отражение в русском языке, является активная замена русских слов эквивалентами иностранного происхождения. Они быстро проникли во все сферы жизни общества благодаря своей краткости и точности. Например, в сфере моды: шоппер, лонгслив, стретч, худи, лофферы, слипперы; в сфере еды: маффин, панкейк, джем; в сфере бизнеса: прайс-лист, инвестор, дедлайн; в сфере образования: стрим, трек, слэм, квиз, case-study.

Главная проблема, на наш взгляд, состоит в том, что сейчас люди часто пренебрегают словами родного происхождения и возникает тенденция употребления иностранных аналогов. Более того, эта тенденция поддерживается в сети Интернет и постепенно проникает в средства массовой информации. К чему это может привести? Продукт глобализации – это современное поколение, которое воспитано на чужом языке, и этот язык несет в себе культурный код не русского народа, память не наших предков, а совершенно чужой для нас нации. В результате язык перестает полноценно выполнять одну из важнейших своих функций – кумулятивную, и носители языка забывают тот потенциал, ту мудрость и уникальность мышления, которую веками накапливали и отразили в языке наши предки.

Таким образом, создается единое мировое пространство с единой культурой и, что самое главное, с единым мышлением.

Именно поэтому так важно не просто сохранить те единицы языка, которые выражают всё своеобразие мышления русского народа и передают богатство русской речи, но и познакомить с ними тех, кто изучает наш язык, заявить о себе как об уникальном народе со своей историей, культурой, мировоззрением.

Национальная культура отражена во всех единицах и особенностях национального языка. Ярким проявлением этнического мироощущения и накопленной народом мудрости являются фразеологизмы, пословицы и поговорки. Они представляют собой вербализацию национальных представлений об окружающем мире, его устройстве, о месте человека в этом мире, передают отношение человека к другим людям, предметам и явлениям и, наконец, к слову.

Анализируя, в частности, русские пословицы, можно сделать вывод о том, что раньше слово имело очень большое значение в жизни русского народа. Для русских оно обладало некой магической силой, могло как навредить, так и исцелить. Словом раньше русские крестьяне называли заговор. Еще совсем недавно о человеке, у которого что-то хорошо получается по непонятным причинам, говорили, что он «знает слово», то есть обладает магическими способностями, может заговаривать.

Рассмотрим несколько пословиц, где видно особое отношение русского народа к слову [2].

Живое слово дороже мертвой буквы.

Слово сказал, так на нем хоть терем клади.

Слово – закон: держись за него, как за кол (как за кон).

Без языка и колокол нем.

Язык телу якорь.

Язык с Богом беседует.

Мал язык, да всем телом владеет.

Без притчи веку не изживешь.

Отдельное место в русских пословицах занимает не просто слово, а доброе или, наоборот, злое слово, брань или ссора. Например:

Ласково слово многих прельщает.

Доброе (или: Ласковое) слово лучше мягкого пирога.

Покорное слово сокрушает кости.

Покорное слово гнев укрощает.

От доброго слова язык не усохнет.

Ласково слово, что вешний день.

Слово не стрела, а пуще стрелы (а разит).

Слово не обух, а от него люди гибнут.

Лишнее слово в досаду (во грех, в стыд) вводит.

От одного слова – да на век ссора.

Таким образом, у русских складывается представление о том, что слово, так же как и действие, обладает силой. И если человек скажет что-то хорошее или тем более что-то плохое, то это обязательно сбудется. Поэтому наш народ очень осторожно относился к каждому сказанному слову и порицал тех людей, которые много говорили и не следили за своей речью. Например:

Свой язычок первый супостат.

Язык мой – враг мой: прежде ума (наперед ума) глаголет.

Язык мой – враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет.

Не бранись: не чисто во рту будет.

Не бранись: что исходит из человека, то его и поганит.

От слова да за нож.

Слово не нож, а до ножа доводит.

В некоторых русских пословицах отмечается особая сила женского слова. Например:

Женское слово, что клей, пристаёт.

С бабой не сговоришь. Бабу не переговоришь.

За бабой покидай последнее слово.

Бабий язык, куда ни завались, достанет.

Вольна баба в языке, а черт в бабьем кадыке.

Для студентов, изучающих русский язык как иностранный, знакомство с пословицами русского народа особенно важно, так как современное обучение иностранным языкам направлено на формирование у учащихся иноязычной и

межкультурной коммуникативной компетенций. В свою очередь, в коммуникативную компетенцию входит социокультурная компетенция, то есть знания о культуре страны изучаемого языка. А как уже было сказано ранее, пословицы необыкновенно точно отражают культурные ценности народа.

Библиографический список

1. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии [Электронный ресурс]. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/fc/slovar-195-3.htm#zag-295>.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. Полное издание в одном томе. М.: Издательство АЛЬФА-КНИГА, 2020. 984 с.

THE WORD AND ITS PLACE IN THE LIFE OF RUSSIAN PEOPLE (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN PROVERBS)

***Abstract.** The article discusses the attitude of the Russian people to the word on the basis of Russian proverbs, substantiates the relevance of introducing this linguistic material into the curriculum for teaching Russian as a foreign language, and provides a classification of Russian proverbs dedicated to this topic.*

***Keywords:** globalization, borrowing, national culture, phraseological unit, proverb, communicative competence.*

Vasilieva M.A., Master's Degree student of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Ю.Ю. Веренева, студентка (Нижний Новгород)

КЛЮЧ К ЯЗЫКУ: ВЗГЛЯД НА РУССКУЮ И КИТАЙСКУЮ КУЛЬТУРУ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие концепта, а также безэквивалентная лексика, грамматика и синтаксис как яркие проявления культуры народа. Предлагается использование понятия «концепт» для изучения национальных особенностей менталитета. Описываются примеры сравнительного анализа русского и китайского языков в синтаксисе, грамматике, лексике для более глубокого понимания их культур. Доказывается важность непереводаемых лексических единиц для изучения лингвокультуры. Рассматривается понятие «концепта» как сжатой концентрации культуры народа. Данное понятие, используемое в разных науках, является неотъемлемой составляющей лингвистики, особенно в изучении культуры через язык. Ценность данной статьи*

заключается в сравнении концептов китайской и русской культуры. Статья представляет интерес как для лингвистов, так и для людей, изучающих китайскую культуру.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, лингвокультура, безэквивалентная лексика, менталитет, национальные особенности, китайская культура.*

Понятие «концепт» универсально, оно используется в лингвистике, философии, психологии, культурологии, логике [1]. С.А. Аскольдов-Алексеев определил концепт как мысленное образование, замещающее в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода. По Д.С. Лихачеву, концепт – обобщенная мыслительная единица, отражающая явления действительности через призму говорящего (Д.С. Лихачев) в чувственно-волевое понятие, которому присуще описательные, образные характеристики; данное понятие выражает мнение субъекта. На наш взгляд, интересен подход, когда концепт рассматривается как единица культуры, а именно: сжатое, концентрированное понимание культуры, истории, ментальных установок, ассоциаций индивида.

Концепт является связующим звеном в понимании национального менталитета, специфики языка, стереотипов поведения. Средства языка раскрывают концепт. Концепт формирует поведенческие тактики индивидов. Он является отражением системы культуры.

В настоящей статье будет проведено сравнение концептов в китайской и русской культуре. Для этого необходимо изучить концептосферу этих двух народов, так как, на наш взгляд, именно концепты являются объединяющим звеном в каждой лингвокультуре. Как утверждают В.М. Савицкий и О.А. Кулаева, «концептосферу можно рассматривать в двух направлениях: как взгляд “извне”, т. е. анализ концептосферы в целом как выражения национально-культурной специфики определенного народа, и как взгляд “изнутри”, попытку проникнуть во внутренний мир представителей разных социальных групп посредством концептов как многомерных образований» [2].

По мнению О.А. Леонтович, доктора филологических наук, специалиста в области фразеологических единиц, лексика, выражающая ценностные суждения, устойчивые выражения, в том числе фразеологические единицы, прецедентные тексты, представляют специфику концептов [3].

В.П. Нерознак выделяет безэквивалентную лексику как ключ к пониманию национальных концептов [4]. Среди категорий данной лексики можно выделить языковые лакуны (единицы языка, которые виртуально присутствуют в языке) [5. С. 35]. Исследование национальных особенностей осуществляется при изучении перечисленных языковых единиц, так как они содержат ценностные основания, раскрывающие умозаключения и поведение национальной группы.

Культура русских и китайцев, безусловно, различается. Примером особого концепта для русской лингвокультуры является «щедрость», в то время как для китайской – «почитание старших» (尊敬 zūnjìng) – уважительное отношение к старшему поколению, к начальству (родитель – ребенок, учитель – ученик).

Не только лексические единицы языка, но и грамматика указывает на культурные особенности. Для носителя русского языка характерна безличность, морфемное разнообразие, основной акцент делается на действии. Особенность китайского языка – морфемная неизменяемость, строгий порядок слов, все это указывает на логическое описание материального мира. Обратимся к словам, которые отражают природно-географические особенности Китая: 山 (гора), 水 (вода), 花 (цветок) (鸟语花香 niǎoyǔ huāxiāng – птицы щебечут и цветы благоухают (鸟叫得好听, 花开得喷香。形容春天的美好景象); 山光水色 shān guāng shuǐ sè – прекрасный пейзаж (形容山水景色秀丽); 水软山温 shuǐ ruǎn shān wēn – описание изящности природы (形容景色幽雅); 名山胜川 míng shān shèng chuān – красивый пейзаж, прославленный горами и реками). Для русской природы характерны равнины, возвышенности, горы, реки, озера, болота. Средства выразительности говорят о богатстве русской природы и ее просторе (любовь к свободе – одна из национальных черт русских людей) (дремучий лес; даст небо дождь, а земля – рожь; растение – земли украшение; в лесу тень весь день; хрустальный звон; морской простор). Каждому времени года в русском языке отводится свой цвет: зима – белый, осень – золотой, лето – зеленый, голубой, весна – светло-зеленый. Таким образом, возникают стереотипные ассоциации.

Самым ярким проявлением культуры является безэквивалентная лексика, к примеру, 羡慕 (xiànmù) описывает белую зависть, как проявление хорошего чувства. Несмотря на то что в русском языке существует разделение зависти на «черную» и «белую», для самих носителей языка слово «зависть» ассоциируется с грехом и в словосочетании «белая зависть» является доминантным.

На наш взгляд, к лексике, не имеющей эквивалента, можно отнести топонимы. 黄河 (Хуанхэ – желтая река), 南京 (Нанкин – южная столица), 北京 (Пекин – северная столица), 长城 (Великая Китайская стена – Длинная стена), 上海 (Шанхай – выход в море). К подобным топонимам также относятся река Лена, Енисей, города Екатеринбург, Сталинград, Санкт-Петербург, названия которых связаны с историей России.

Как утверждает Ю.С. Степанова «у каждого из культурных концептов свой синтаксис: каждый из них как бы окружает себя своими особенными синтаксическими правилами» [6]. В силу синтаксической особенности китайского языка, а именно его краткости, отсутствия членения, китайские

фразы невозможно перевести без изменения синтаксиса: 什么东西都没有, 他是坐飞机来的, 她的家不如我的, 他不比你高, 趁年轻, 做运动。

Рассмотрим концепт «успех» в русской и китайской культуре, для этого обратимся к пословицам, поговоркам, фразеологизмам, 成语, в которых непосредственно отражается отношение народа к тем или иным понятиям, событиям.

Китайские устойчивые выражения(成语):

- 功高盖世 – *никто не сможет повторить большое достижение;*
- 功标青史 – *заставь свою славу сиять на страницах истории;*
- 开国功臣 – *человек, внесший вклад в создание нового государства;*

Русские пословицы, поговорки:

- *Каков мастер, таков успех.*
- *Не испортив дела, мастером не будешь.*
- *Все идет, как по маслу!*
- *Один за всех, и все за одного!*
- *Кто хочет, тот добьется.*
- *Борись с трудностями умом, а с опасностями – опытом.*

В русской культуре успех человека зависит от везения и мастерства (то есть способностей человека), успешный человек внимателен, хитер, но благороден. В сказках «Конек-Горбунок», «Иван Царевич», «По щучьему веленью» отображается образ русского успешного человека. В китайской культуре успех приравнивается к трудолюбию, упорству, знаниям.

Концепт – сложное понятие, которое приоткрывает понимание другой культуры. В концептах кроются особенность национального мышления, картина мира лингвокультуры. Изучение концептов интересно тем, что заставляет лингвиста, ученого, любого заинтересованного посмотреть на мир через призму другого народа.

Библиографический список

1. Мерзлякова И.С. Понятие лингвокультурного концепта и его методическое значение для изучения национальной культуры [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-lingvokulturnogo-kontseptai-ego-metodologicheskoe-znachenie-dlya-izucheniya-natsionalnoy-kultury>.

2. Савицкий В.М., Кулаева О.А. Концепция лингвистического континуума. Самара: Самарский гос. пед. университет, 2004. 177 с.

3. Нерознак В.П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сб. науч. тр. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. С. 80–85.

4. Акай О.М. Языковая лакунарность и смежные категории // Проблема языкознания и педагогика. 2019. № 3. С. 30–39.

5. Степанов Ю.С. Слово // Русская словесность От теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Academia, 1997. 320 с.

6. Спешнев Н.А. Дискуссия об этнопсихологии китайцев [Электронный ресурс] // Электронная база данных: Национальные менталитеты: их изучения в контексте глобализации и взаимодействия культур. [Электронный ресурс]. URL: http://national-mentalities.ru/east/vostochnaya_i_yugovostochnaya_aziya/speshnev_n_a_diskussiya_ob_etnopsihologii_kitajcev/.

THE KEY TO LANGUAGE: A LOOK AT RUSSIAN AND CHINESE CULTURE

Abstract. This article discusses the concept of “concept”, non-equivalent vocabulary, grammar and syntax as a vivid manifestation of the culture. It is proposed to use this concept to study national peculiarities of mentality. Examples are described to prove the need for comparative analysis of languages in syntax, grammar, and vocabulary in order to deepen the understanding of “non-native” culture. The importance of untranslatable lexical units for the study of linguistic culture is proved. The concept of “concept” is considered to be a compressed concentration of the culture of the people. This concept is used in various Sciences, it is an integral part of linguistics, especially in the study of culture through language. The value of this article is in comparing the concepts of Chinese and Russian cultures. Both linguists and people who are interested in Chinese culture find this article informative and useful.

Keywords: concept, concept sphere, linguoculture, non-equivalent vocabulary, mentality, national.

Vereneva Yu.Yu., Master’s Degree student of Higher School of International Relations and World Politics (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Н.К. Винник, ст. преподаватель (Нижний Новгород)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию актуализации этнокультурного потенциала устойчивых сочетаний в газетном заголовке региональных СМИ последнего десятилетия. Рассматриваются приемы

использования национально-культурных стереотипов, заложенных в устойчивых сочетаниях, для достижения разного рода прагматических эффектов. Обращается внимание как на семантические преобразования устойчивых сочетаний (парадигматические и синтагматические разновидности семантических преобразований на разных уровнях языковой системы), так и на существование единиц «языка культуры» в невербализованной форме (в виде культурно значимых схем, «паттернов», гештальтов).

Ключевые слова: *устойчивые сочетания, культурный код, приемы актуализации культурной информации, семантические преобразования.*

Со времен В. фон Гумбольдта, А.А. Потебни, Л. Вайсгербера и ряда других ученых наличие тесной связи языка с духовной культурой этноса не подлежит сомнению. «Язык закономерно рассматривается как система, через структуру которой объективно интерпретируются “социально-культурные гештальты” – феномены культурных ценностей» [1. С. 26]. Именно язык является тем связующим звеном, посредством которого транслируется из поколения в поколение система мировидения народа. Как справедливо отмечает В.В. Колесов, «не мы живем в языке, как думают многие, а язык живет в нас. Он хранит в нас нечто, что можно было бы назвать интеллектуально-духовными генами, которые переходят из поколения в поколение» [2. С. 124]. Следовательно, многие единицы языка, взятые в аспекте своей собственно языковой семантики, могут быть рассмотрены и в качестве культурного кода этноса, хотя совершенно очевидно, что культурно ориентированное содержание выражается ими опосредованно.

Разумеется, нельзя считать, что все многообразие целей коммуникации, коммуникативных потребностей и ситуаций, реализуемых в процессе использования языка, целиком и полностью сводится к воплощению этнокультурной специфики. Но существует такая область языка, которая, по признанию большинства исследователей, эксплицирует прежде всего культурную семантику. Это разного рода устойчивые сочетания и клише, идиомы и паремии, то есть фразеологический состав языка, так как, по словам В.Н. Телии, «... в образном содержании его единиц воплощено... культурно-национальное мировидение. Но только при соотнесении самого этого образного содержания, явленного в “буквальном” прочтении фразеологизмов, с категориями, концептами, мифологемами, стереотипами и эталонами национальной культуры... открывается и культурно значимый смысл самого образа» [3. С. 231]. Об этом говорит и Д.О. Добровольский: «... план содержания ряда фразеологизмов (в первую очередь, по-видимому, идиом и пословиц) включает некоторый особый компонент, который несколько условно может быть назван национально-культурным» [4. С. 38].

По сути, можно говорить о том, что устойчивые сочетания реализуют два кода: собственно языковой, на уровне их системного, воспроизводимого значения, и экстралингвистический, культурный (точнее, этнокультурный). Мы

исходим из предположения, что при стандартном употреблении этих единиц на первый план выходит их узуальная семантика. Но когда устойчивые сочетания входят в необычный контекст или используются при реализации специфичного коммуникативного намерения (что часто сопровождается окказиональной трансформацией), актуализуется именно их этнокультурный потенциал, высвобождается «энергия клишированных форм», о которой писал М.А. Кронгауз, используя образ Ш. Балли: «... наиболее ярко присутствие этой энергии ощущается не в канонических случаях употребления клише, а при его разрушении» [5. С. 187].

Довольно последовательно это проявляется в языке современных средств массовой информации. Идиомы являются своего рода барометром культурной и идеологической ситуации в обществе, их функционирование наиболее чутко реагирует на изменения в социальной жизни этноса, на эволюцию ценностных и моральных стандартов. Все это тем более характерно для газетного заголовка, который, в силу своей аттрактивной и апеллятивной функции, способствует максимальному высвобождению «энергии клише» в сознании читателя.

В результате анализа газетных заголовков «Нижегородской правды» последнего десятилетия можно отметить некоторые стандартные приемы использования национально-культурных стереотипов, заложенных в устойчивых сочетаниях, для достижения разного рода прагматических эффектов.

Чаще всего трансформация устойчивого сочетания идет по пути замены (субституции) именного компонента (или именных компонентов) при сохранении ими общей модели прототипа: *В здоровом вузе – здоровые преподаватели; Своя водка ближе к телу; Чтоб не обвели вокруг стрелки весов; Большому музею – большие перемены;* или ритмического рисунка прототипа: *«Вольво» с возу – заводу легче; Театр одного премьерера;* а иногда даже рифмы прототипа: *Японцам – вершки, себе – корешки; Смежник предполагает, да завод располагает* и т. д.

Иногда в порожденном и исходном сочетаниях сталкиваются «представители» разных стилистических пластов, что создает эффект «языковой игры»: *Оптимизм – хорошо, а реализм – лучше; Гром грянул, перекрестится ли Кремль на этот раз?* В духе «языковой игры» может быть задействовано созвучие трансформированного и прототипического сочетаний, актуализующее культурный фонд читателя: *Слесарю верните слесарево.* Ср. еще пример игры на антонимии ключевых слов исходного и трансформированного сочетаний, явившейся результатом стяжения (элиминации срединной части) исходного сочетания: *Ученье – тьма.*

Интересными представляются нам случаи, когда используется только сама модель прототипического сочетания: *На то и преподаватель в вузе, чтобы студент не дремал* – от исходной поговорки остались лишь два слова, но она все равно распознается адресатом. Аналогично: *С миру по рекруту – Родине защита.* Это доказывает, что в «языке культуры» реально существуют

не только слова и выражения, но и схемы, «паттерны», безотносительно к их вербальному наполнению.

Следующим примером использования национально-культурных стереотипов фразеологизмов и паремий в газетных заголовках является их помещение в непривычный контекст при сохранении аутентичного облика прототипа: *Нам показали кузькину мать по-турецки; А на Откосе и конь пока не валялся* и др.

При этом может эксплуатироваться «игра на ожидании» читателя в обращении к его культурному фонду, когда вместо привычного продолжения воспроизводимой конструкции встречается продолжение неожиданное: *Не родись красивым, а родись в звездной семье; Лес рубят – в Европе слышно*. На наш взгляд, подобные примеры особенно ярко иллюстрируют реальность этнокультурного кода, который не сводим к чисто лингвистической информации.

Иногда используется и такой вид «языковой игры», как каламбур; в этом случае обыгрывается не образ, положенный в основу сочетания (внутренняя форма), а его буквальное словесное наполнение (внешняя форма): *Охота пуце неволи, или невольные нарушители; Долговая яма: хорошо сидим; Ученье – свет, но лучше без огня* (речь идет о пожарах в учебных заведениях. – Н.В.).

Во многих подобных случаях эффект возникает из-за совмещения несовместимых культурных пластов. Фразеологизмы и паремии фольклорного или разговорно-просторечного типа являются маркерами народной культуры, и им «противопоказана» сочетаемость с концептосферой финансовой, канцелярско-деловой или политической жизни: *Налог с продаж – палка о двух концах; Биржа прикрывает «лавочку»; Дело – табак, или как в Нижнем становятся олигархами*.

Наконец, еще одним приемом использования национально-культурной специфики фразеологического состава языка в газетном заголовке является дефразеологизация, при которой образ (внутренняя форма фразеологизма или паремии) приобретает (точнее, вновь обретает) буквальное прочтение: *Дело пахнет... керосином* – о противопожарной безопасности. Дефразеологизация может выступать в чистом виде: *Продержаться бы на плаву* – о незавидной доле речного транспорта. Она может сопровождаться грамматической: *Что сеем, то и жнем* – о трудовых буднях работников сельского хозяйства – или лексической: *Гусь фермеру товарищ* – о птицеводстве в фермерских хозяйствах – трансформацией исходного сочетания.

Суть такого разрушения идиоматичности, с точки зрения лингвокультурологии, заключается в том, что, возвращая компонентам устойчивого сочетания их свободное употребление, язык как раз и осуществляет свою кумулятивную, транслирующую функцию. При этом в сознании читателя сохраняется и их идиоматичная интерпретация, осуществляя эффект «двойного восприятия» подобных сочетаний – как единиц системы языка и как единиц культурного кода.

Нетрудно заметить, насколько широко варьируется тематический спектр газетных заголовков, в которых используются устойчивые сочетания культурно ориентированной семантики. При этом нет никакой строгой закономерности, по которой можно было бы судить, что сочетания определенного типа преимущественно тяготеют к конкретной области современной жизни. Для авторов важен их экспрессивный, образно-ассоциативный потенциал сам по себе, как и возможность их идентификации в культурной памяти читателя. Доказательством тому является наличие моделей трансформации устойчивых сочетаний, порождающих целые ряды все новых и новых вариаций: *Каков подход – таков приплод; Каков хозяин – таков и урожай; Какова культура – таков и авторитет; Какова медицина – таково и здоровье.*

Очевидно, что подобное варьирование не имеет привязки к конкретной бытовой, социальной или другой сфере. Таким образом, еще раз подтверждается мысль о том, что единицы «языка культуры», лингвокультуремы, по В.В. Воробьеву [1], не обязательно существуют в форме единиц общенациональной системы языка; они могут существовать и в невербализованной форме – в виде культурно значимых схем, «паттернов», гештальтов и т. д., безотносительно к их словесному наполнению.

Трансформация устойчивых сочетаний в языке современной прессы свидетельствует о том, что актуализация авторами их образного национально-культурного потенциала ориентирована прежде всего не на собственно языковую, а на так называемую *лингвокультурологическую* (В.В. Воробьев) или *культурно-языковую* (В.Н. Телия) компетенцию читателя, основанную на знании «всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [1. С. 73], «на интерпретации языковых знаков в категориях культурного кода» [3. С. 227]. В то же время, это явление следует рассматривать и как одну из ярких примет языка нового времени.

Библиографический список

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: (Теория и методы). М.: Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. 331 с.
2. Колесов В.В. Отражение русского менталитета в слове // Человек в зеркале наук: Тр. методологического семинара «Человек». Л.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1991. С. 106–124.
3. Телия В.Н. Русская фразеология в контексте культуры: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
4. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии (1) // Вопросы языкознания. 1997. № 6. С. 37–48.
5. Кронгауз М.А. Речевые клише: энергия взрыва // Лики языка: Сб. научн. трудов. К 45-летию научной деятельности Е.А. Земской. М.: Наука, 1998. 437 с.

ACTUALIZATION OF THE ETHNO-CULTURAL POTENTIAL OF STABLE COMBINATIONS IN THE LANGUAGE OF MODERN MEDIA

Abstract. The article is devoted to the study of the actualization of the ethno-cultural potential of stable combinations in the newspaper headline of the regional media of the last decade. Methods of using national and cultural stereotypes embedded in stable combinations to achieve various kinds of pragmatic effects are considered. Attention is drawn to the semantic transformations of stable combinations (paradigmatic and syntagmatic varieties of semantic transformations at different levels of the language system) and to the existence of units of the “language of culture” in a non-verbalized form (in the form of culturally significant schemes, “patterns”, gestalts).

Keywords: stable combinations, cultural code, methods of updating cultural information, semantic transformations.

Vinnik N.K., Senior Lecturer of the Department of Teaching Russian as a Native and Foreign Language (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Д.Д. Егоров, студент (Нижний Новгород)

РУССКИЙ НЕЦЕНЗУРНЫЙ ЛЕКСИКОН В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В статье проведён теоретический анализ русского мата с точки зрения лингвистики и социолингвистики. Описаны особенности употребления нецензурной лексики разными возрастными группами детей и подростков. Автор изучает причины распространения сквернословия в современном российском обществе.

Ключевые слова: нецензурная лексика, социолингвистика, сквернословие, социализация, дети, подростки.

В современном обществе (да и на протяжении всей истории государства российского) мы видим тотальное замалчивание и изгнание русского мата из нормированного литературного языка. Ему присуждён статус «подзаборного», грязного, низкосортного и недостойного. Его использование карается государством и осуждается общественными моралистами. Но, передаваясь из уст в уста, из поколения в поколение, нецензурная брань всё-таки дошла до настоящего времени вопреки всем попыткам объявить её вне закона и вне языка.

Цель данного исследования – абстрагироваться от подобного образа русской нецензурной лексики и тем самым беспристрастно изучить её с теоретической точки зрения, выяснить процессы самовоспроизводства русского мата в обществе через рассмотрение процесса социализации ребёнка и подростка, а также сделать выводы о возможных путях решения проблемы сквернословия в обществе.

Русский мат (или нецензурный лексикон) – это бранные слова и выражения, недопустимые с точки зрения общественной морали.

Смысловое значение нецензурных единиц языка, как правило, отсылает к сексуальной сфере, а также мужским и женским половым органам. Стоит отметить тот факт, что в современном русском языке эти слова имеют лишь медицинские (то есть латинские) эквиваленты. В литературном языке этих эквивалентов нет [1].

К матерным относят те слова, которые были образованы от матерных корней. Таковыми традиционно считаются 4 всем известных корня, однако в современной науке идут дискуссии о включении в этот список ещё 3 корней – называть которые мы не будем.

Исследователь русского мата Ю.И. Левин приводит следующую структуру русской нецензурной брани:

- 1) Собственно ругательства:
 - a) Высказывания с целью:
 - i) Посылки («пошёл на / в ***») – дословно: ты мне не нравишься, не хочу тебя ни видеть, ни слышать, ни иметь с тобой никаких дел;
 - ii) Отказы («*** тебе») – дословно: я отказываю тебе, попутно оскорбляя тебя;
 - iii) Индифферентивы («*** с тобой») – семантика расплывчата: могут выражать безразличие, самоотстранение, неохотное согласие;
 - iv) Божба («*** буду») – дословно: если обещанное не произойдёт (или не происходило), то считай меня плохим человеком;
 - b) Высказывания без цели:
 - i) Пейоративы (типа «дурак») – «ругательства в узком смысле слова», не имеют какой-либо прагматической цели, кроме выражения своего негативного отношения к адресату и его оскорбления;
 - ii) Междометия (типа «блин») – непосредственное выражение эмоций;
 - iii) Вставки (типа «Ну, блин, погодка») – пустые вводные обороты, используемые либо с целью утверждения предложения как матерного, либо с целью поэтического украшения речи.
- 2) Субститутивные обценные выражения:
 - a) Местоимения – например, всем известное слово из трёх букв в качестве местоимения может заменить практически любое одушевлённое существительное мужского рода (а при добавлении суффиксов «н» и «юшк», а также окончания «а» – любое неодушевлённое существительное);
 - b) Местоглаголия – многие глагольные производные матерной триады определяют неспецифические действия, при которых корни не несут абсолютно

никакой семантики, а значение определяется приставками, суффиксами и контекстом (например, матерный эквивалент слова «украсть» своим корнем отсылает нас к женскому половому органу, при этом сам орган здесь абсолютно ни при чём);

с) Нецензурные заменители обиденных слов (матерные синонимы таких слов, как например, «ничего», «плохо» и т. д.) [2. С. 809–819].

Победоносный марш сквернословия в человеческой речи начинается с детского возраста. Естественно, дети не изобретают мат, а перенимают его от взрослых. И важно здесь не только неумение или нежелание следить за своей речью со стороны близких родственников, но и влияние взрослых «по ту сторону экрана» – из телевизора и Интернета. В частности, в Интернете нет практически никаких цензурных барьеров, в результате чего ребёнок невероятно быстро абсорбирует сниженную лексику (при её присутствии, конечно). В телевизоре цензура есть, но, по сути, выполняет она ровно противоположные функции. Так, всем известный звук «пи», предназначенный для прикрытия матерных выражений, наоборот, разрешает и пропагандирует их – зрителю любого возраста не составит труда его расшифровать, и сигнал этот выступает не как защита и спасение зрителя от нецензурной брани, а как яркий и громкий сигнал, притягивающий внимание к ней.

В дошкольном возрасте, когда влияние родителей на ребёнка ещё крайне велико, проблема нецензурной брани решается довольно просто. Однако с шести лет ребёнок, понимая, что это «плохо», может начать материться намеренно, с целью привлечения внимания родителей и бунта против правил.

С 8 лет, когда авторитет родителей в глазах ребёнка стремительно падает, бóльшим уважением начинают пользоваться сверстники. Среди детей и подростков употребление мата всегда считалось и продолжает считаться одним из главных поводов для гордости. Отсюда и его чрезмерное употребление – стремление самоутвердиться, вырасти в глазах ровесников [3].

Интересен тот факт, что в подростковом возрасте и старше мат начинает приобретать черты осознанности, то есть начинает использоваться с какой-либо конкретной целью. Как правило, это эмоциональная разрядка, усиление эмоциональности речи, оскорбление, демонстрация агрессии, раскованности, вседозволенности, отсутствия страха, пренебрежительного отношения к принятой системе ценностей или принадлежности к какой-либо неформальной группе [4].

Суммируя всё вышесказанное, можем выделить следующие причины распространения сквернословия в социокультурной среде:

- Во-первых, на образе мышления и качестве речи ещё социализирующегося человека отражаются особенности его повседневной жизни и быта. И речь здесь не только об экологии языка старших товарищей, но и состоянии всего общества. Имущественная поляризация общества, утрата чувства государственной защищённости, низкий уровень жизни большинства населения и пр. – всё это провоцирует агрессию, злобу, зависть как реакцию

на условия жизни. Один из путей сублимации этих эмоций – агрессивная и нецензурная речь.

- Во-вторых, явное ослабление политической и языковой цензуры (в результате распада СССР) облегчило проникновение сниженной лексики в СМИ и Интернет (где вообще никогда не было цензуры).

- В-третьих, ускоренная вследствие высокого темпа жизни социализация молодёжи приводит к формированию «поведенческой раскованности». Этому способствуют также особенности организации жизнедеятельности современных учащихся: регламентация рутинных учебных занятий, которые становятся всё более напряжёнными и насыщенными; высокая степень индивидуальной ответственности; ранняя ориентация на будущую профессию. Вследствие этого усиливается тревожность, появляется усталость от необходимости соответствия стандартам, внутренняя неустойчивость. Человек, одним словом, может просто перегореть и взбунтоваться против общественных порядков.

- В-четвёртых, биологические факторы. Гормональные изменения в организме, повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость провоцируют трудности в коммуникации, а также различные отклонения в поведении. Взрослые зачастую не имеют времени или желания анализировать причины вызывающего поведения подростков, что провоцирует непонимание и затяжные конфликты, что ещё больше усугубляет ситуацию [5].

Таким образом, возникает вопрос: Что делать? Очень вероятно, что никому и никогда не удастся вытравить нецензурную брань из языка. Запрещения (пусть даже самые строгие) на законодательном уровне ни к чему не приведут. Запретный плод сладок, а более запретный плод сладок ещё больше.

Наверное, нам никогда не избавиться от мата – это наш, скажем так, первородный грех от мира языка. С матом в нашем родном языке можно лишь смириться. Употребление мата в речи не делает человека глупым и бескультурным. Глупым и бескультурным из человека делают отсутствие знаний и воспитания. И бороться нужно именно с этим, а не с матом.

Библиографический список

1. Лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс]. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=%D0%9C%D0%B0%D1%82/C1-C2>.

2. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Языки русской культуры; Кошелев, 1998. 822 с.

3. Уварова Л.Р., Хлюстова Д.С. Общественная лексика подростков и молодежи как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obstsennaya-leksika-podrostkov-i-molodezhi-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema>.

4. Дубровина Д.А. Сквернословие у подростка: сущность, особенности и психолого-педагогическая пропедевтика [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skvernoslovie-u-podrostka-suschnost-osobennosti-i-psihologo-pedagogicheskaya-propedevtika>.

5. Башманова Е.Л. Причины и факторы распространения сквернословия среди учащейся молодежи [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-i-factory-rasprostraneniya-skvernosloviya-sredi-uchascheysya-molodezhi>.

RUSSIAN OBSCENE LEXICON IN THE SOCIOLINGUISTIC ASPECT

Abstract. The article deals with theoretical analysis of Russian foul language in terms of linguistics and sociolinguistics along with the specificities of the use of obscene language by different age groups of children and adolescents. The author studies the reasons of the spread of foul language in modern Russian society.

Keywords: foul language, sociolinguistics, obscene language, socialization, children, adolescents.

Yegorov D.D., Student of Higher School of International Relations and World Politics (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

О.В. Зубова, кандидат филол. наук (Москва)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. ШУКШИНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме изучения рассказов В. Шукшина на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Показана роль произведений писателя в формировании у иностранцев социокультурного и лингвострановедческого компонентов коммуникативной компетенции. Определена специфика работы с текстами писателя в группах учащихся, достигших определенных уровней владения русским языком. В основной части статьи проанализирован методический потенциал рассказа В. Шукшина «Степка», на примере этого произведения показаны основные трудности, возникающие у иностранных студентов в процессе изучения рассказов писателя. В результате была доказана эффективность использования произведений В. Шукшина при изучении русского языка в иноязычной аудитории, выявлены возможности и особенности адаптации

текстов, с которыми могут столкнуться преподаватели русского языка как иностранного.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, произведения В. Шукшина, рассказ «Степка», социокультурная и лингвострановедческая информация, адаптация литературных произведений.

Василий Шукшин – автор чрезвычайно сложный для восприятия иностранными учащимися. Это явилось одним из основополагающих факторов, который обусловил весьма незначительное присутствие произведений Шукшина в учебниках и пособиях для иностранцев, в том числе пособиях по чтению.

Однако нам представляется, что произведения Шукшина небесполезны для изучения в иностранной аудитории в группах с определенным контингентом учащихся на продвинутом этапе изучения русского языка. В основном они могут быть использованы в иностранной аудитории для формирования социокультурного и лингвострановедческого компонентов коммуникативной компетенции. В качестве примера обратимся к одному из рассказов В. Шукшина «Степка». В этом рассказе встречается немало страноведческой информации. Такие понятия, как *совхоз, баня, изба, крыльцо, плетень*, могут быть полезны иностранцам, интересующимся реалиями советской деревни: одни учащиеся пишут выпускную работу об этом периоде, другие мечтают о профессии дипломата, поэтому им также интересны указанные реалии, кто-то просто хочет узнать побольше о русской жизни. Также в данном рассказе представлена социокультурная информация, которая может послужить стимулом для обсуждения (особенно на занятиях по развитию речи) русских и иных национальных традиций, обычаев, мифологических реалий. К примеру, мать главного героя Степки рассказывает соседке: *Кэ-эк она на меня навалится, матушка, у меня аж в грудях сперло. Я насилу-насилу вот так голову-то приподняла да спрашиваю: «К худу или к добру?» А она мне в самое ухо дунула: «К добру!»* [1. С. 342].

Здесь говорится о некоем мифологическом существе (в тексте оно женского рода), скорее всего, это домовый. По преданиям, домовые прыгали на своих хозяев ночью с целью о чем-то предупредить. Только в этом случае им можно было задать вопрос, причем их ответ принимал вербальную форму и озвучивался вполне человеческим голосом. В остальных случаях с домовыми разговаривать было нельзя, это грозило человеку заиканием или полной потерей дара речи. Следует упомянуть, что иностранцы азиатского происхождения тему мифологических существ, потустороннего мира обсуждают с большим энтузиазмом. Так, на занятии в группе иностранных стажеров учащийся из Китая рассказывал, что он верит во временное переселение души умершего человека в тело живого человека.

Тем не менее при изучении произведений Шукшина в иностранной аудитории мы сталкиваемся с внушительным количеством трудностей, к

которым должен быть готов преподаватель, планирующий использовать тексты писателя на своих занятиях.

В первую очередь, Шукшин в изобилии использует просторечную, диалектную лексику. Такие лексемы, как *сварганить*, *звездануть*, *вякать*, *тараторить*, *харахориться*, *окочуриться*, *загнуть*, *бестолочь*, *дубина*, *лоботряс*, *трепач*, *красотень*, *непутевый*, *башковитый*, *незанолистый*, *ошалелый*, *шебутной* и многие другие, нередки на страницах его произведений. Тексты Шукшина, как правило, требуют адаптации, степень которой в каждом конкретном случае зависит от уровня группы, целей и задач обучения. В связи с этим преподавателю зачастую приходится самому производить адаптацию, которая, отметим, далеко не всегда легко осуществимо. В качестве примера того, что может привести или, наоборот, каких смыслов может лишит текст адаптация, приведём небольшой фрагмент из рассматриваемого рассказа:

А ночами в полях с тоскливым вздохом оседают подопревшие серые снега.

И в тополях, у речки, что-то звонко лопаются с тихим ликующим звуком: ти-у.

Лед прошел на реке. Но еще отдельные льдины, блестя на солнце, скребут скользкими животами каменистую дрсеву; а на изгибах речных льдины вылезают синими мордами на берег, разгребают гальку, разворачиваются и плывут дальше – умирать.

Сырой ветерок кружится и кружит голову... Остро пахнет навозом.

Вечерами, перед сном грядущим, люди добреют [1. С. 335].

Как видим, в приведенном фрагменте встречается немало сложных в семантическом плане лексических единиц, которые можно предложить проанализировать только иностранцам с высоким уровнем владения языком (скорее всего, это будет интересно в первую очередь иностранцам-филологам на продвинутых этапах обучения языку). В частности, можно обратить внимание учащихся на множественность олицетворений, которые выступают своеобразным показателем единения души главного героя с природой.

Кроме того, данный фрагмент предоставляет материал также для семантического анализа отдельных лексических единиц. На наш взгляд, интересно и полезно с практической точки зрения произвести с иностранцами сравнительное исследование семантики лексем *тоскливый* и *ликовать*, для чего потребуется проанализировать лексико-семантические группы слов, к которым относятся указанные лексемы. В отличие от лексем *грусть*, *печаль*, включающих в свой компонентный состав такие семы, как «временность», «легкость», частично «возвышенность», *тоска* в большинстве случаев, наоборот, предполагает отсутствие чего-либо, зачастую недостижимого, ощущение некоторой потери, которое принижает человека к земле, не дает расправить крылья и взлететь. В то же время глагол *ликовать* в отличие от синонимичной лексемы *радоваться* имеет компоненты значения «восторженно радоваться», «ощущать некоторую свободу, полет души». По Шукшину, это немаловажные понятия, и появляются они в соседних предложениях

неслучайно, поскольку отражают характерное состояние человеческой (в особенности русской) души, своеобразную борьбу чувств в душе главного героя, перенесенную на природные явления. Это и многое другое можно предложить для анализа иностранцам-филологам на продвинутом этапе обучения русскому языку.

Если же указанный фрагмент значительно адаптировать (что необходимо будет сделать в случае его использования на занятиях с иностранцами, не владеющими русским языком на достаточном уровне) или вовсе исключить, это серьезно отразится на идейной стороне произведения. Шукшин рассматривает русскую жизнь, русский национальный характер через призму концептов *душа* и *праздник*, причем концептуальные поля этих понятий во многих случаях частично накладываются друг на друга. В мировидении Шукшина концептуальное поле *души* включает помимо понятий нравственности, совести, моральной ответственности, чести также поиски смысла жизни, тягу к идеалу, тоску по нему, тоску по абсолюту, то есть по несбыточному. Концепт *праздник* – в авторской терминологии чаще используется *праздник души* – содержит такие семы, как «свобода», «легкость», «успокоение» (соотносится с понятием «ликовать» в приведенном фрагменте). Праздник души, таким образом, – возможность преодолеть постоянную тоску по неосуществимому и на некоторое время освободить душу, дать ей возможность взлететь.

О душе и празднике в рассказе напрямую не говорится, однако описание природы и деревенской жизни (в приведенном фрагменте) отсылает нас к состоянию души главного героя и объясняет его поступок. Напомним, что Степка сидел в тюрьме, но убежал за три месяца до окончания срока с целью повидаться с родственниками, подышать весенним деревенским воздухом и таким образом устроить праздник души. Шукшин использует прием несобственно-прямой речи, от лица героя описывая деревенские просторы, объясняя, что заставило героя совершить весьма странный поступок. При изъятии или серьезной адаптации указанного фрагмента концепты *души*, *праздника* могут остаться в тени и не быть понятыми неискушенными читателями, в особенности иностранцами. А это, в свою очередь, влечет коммуникативную неудачу, связанную с ломкой поведенческих стереотипов. Шукшин зачастую ломает стереотипы даже русских читателей, изображая яркую плеяду странных людей, не говоря уже о стереотипах иностранных учащихся. Их трактовки рассказа «Степка» рисуют красочную картину, которую можно в шутку назвать «загадочная русская душа глазами иностранцев». Так, учащимся из Германии идея Степки сбежать из тюрьмы за три месяца до окончания срока категорически не понравилась. Турецкие студенты выразили исключительной степени удивление сюжетом, который, по их мнению, не стоил столь пристального внимания автора. Китайцы в рамках изучения данного рассказа на уроках чтения сообщили, что русский характер в значительной степени романтический («Вы мечтаете и исполняете свои мечты; мы это уважаем, но мы не такие», – объяснил свое видение произведения китайский студент), в то же время свою нацию они определили как более

прагматичную. С этим нельзя не согласиться. Шукшин, действительно, высвечивает нестандартные поступки русских людей, обусловленные полетом души и богатой фантазией. В наше время романтизм уже значительно уступает место прагматизму, однако в характерах людей некоторых других национальностей прагматизм все же выражается гораздо ярче. Поэтому, если изъять данный фрагмент из текста повествования, смысл поступка главного героя будет не совсем понятен. Это одна из наиболее серьезных проблем, связанных с изучением творчества Шукшина в иностранной аудитории.

При чтении рассказов Шукшина в иностранной аудитории также частотны коммуникативные неудачи, связанные с принадлежностью к разным лингвокультурным сообществам. В частности, это связано с восприятием невербальных, но вербализованных в рамках текста жестов. В рассказе «Степка», например, непонимание вызывает жест, предполагающий складывание пальцев в решетку, использованный милиционером для визуализации понятия тюрьмы.

В заключение хотелось бы обратить внимание на трудности иностранцев, связанные с расшифровкой культурных кодов. Выражение *тебя-то куда черт дернул* непонятно многим иностранцам продвинутого этапа обучения, несмотря на то что в их родных языках сходным образом используется биморфный код. У китайцев имеется выражение, которое можно перевести на русский язык как «черт обманул мой ум», у корейцев причиной необъяснимых поступков часто становятся души покойников (обычно это молодые девушки и парни, не успевшие вступить в брак и таким образом выражающие свое недовольство, зависть людям, которые живут счастливой жизнью). Тем не менее, семантизации значения приведенного и многих других сходных русских выражений приходится уделять немало времени.

Таким образом, произведения Шукшина, с одной стороны, предоставляют богатейший материал для изучения иностранцами реалий русской культуры и русского быта, с другой стороны, их изучение на занятиях должно быть тщательно продумано с целью исключения возникновения у иностранцев значительного количества трудностей.

Библиографический список

1. Шукшин В.М. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3.: Повести; Рассказы. М.: Литература; Престиж книга; РИПОЛ классик, 2005. 560 с.

FEATURES OF STUDYING THE WORKS OF V. SHUKSHIN IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. This article is devoted to the study of stories by Vasily Shukshin in Russian language classes to a foreign audience. The role of the writer's works in the formation of socio-cultural and linguistic components of communicative competence among foreigners is shown. The author defines the specifics of working with the texts of the writer in groups of students who have reached certain levels of Russian

language proficiency. In the main part of the article the methodological potential of the story “Stepka” by V. Shukshin is analyzed, the example of this work shows the main difficulties that arise for foreign students in the process of studying the writer's stories. As a result, the effectiveness of using the works of V. Shukshin in studying the Russian language in a foreign audience was proved, the possibilities and features of text adaptation that teachers of Russian as a foreign language may encounter are revealed.

Keywords: *teaching Russian as a foreign language, V. Shukshin’s works, the story “Stepka”, socio-cultural and linguistic information, adaptation of literary works.*

Zubova O.V., PhD, Specialist in Teaching and Methodical Work, Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language (Lomonosov Moscow State University, Moscow)

Н. Калаши, аспирант, преподаватель (Москва)

НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ПЕРСИДСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

***Аннотация.** Язык с момента своего появления сыграл важнейшую роль в жизни человека и далее в процессе его социальной эволюции. Как средство общения он занимает первое место среди элементов культуры, являясь средством сохранения культуры, передачи от поколения к поколению знаний. В данной статье рассматривается проблема языковой картины мира и ее значение в обучении и определяется национально-языковая картина мира в персидском и русском языках.*

***Ключевые слова:** язык, языковая картина мира, культура, обучение, Иран, Россия.*

У каждого народа есть свои культурные ценности, история и язык. И счастлив тот народ, который сумел развить, сохранить и изучить все богатства, заключенные и сохраненные в языке. Понятие языковой картины мира восходит к идеям Вильгельма фон Гумбольдта, который рассматривал язык как мир, существующий между миром внешних явлений и внутренним миром человека. Он был одним из первых ученых, кто обратил внимание на национальное своеобразие соотношения языка и мышления, отметив, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия». Язык сам создает образ, картину мира, следовательно, различие языков порождает различие во взглядах на мир. Языковая картина мира формируется под влиянием исторических событий, географических условий и этнопсихологических особенностей отдельных народов [1].

Человек воспринимает мир через свою языковую картину мира. Наш родной язык – неисчерпаемый источник возможностей для познания мира и себя. В работе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» о национальном характере языка как коммуникации говорится следующим образом: «Человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем и т. д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей, воспитание ребенка проходит через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие люди». «Личность – это продукт культуры», – вслед за психологом Б.Г. Ананьевым повторяют они [2].

Термин «картина мира» появился в начале XX века в работах Г. Герца по физике применительно к физической картине мира, трактуемой как «совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получать сведения относительно поведения этих предметов [3. С. 32–33]. Наиболее распространенная метафора при обсуждении этой темы: язык – зеркало окружающего мира, он отражает действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и, соответственно, народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения [4].

Окружающий человека мир представлен в трех формах: 1) реальная картина мира, 2) культурная (или понятийная) картина мира, 3) языковая картина мира. Речь идет, во-первых, о том, что язык как идеальная, объективно существующая структура подчиняет себе, организует восприятие мира его носителями. А во-вторых, о том, что язык – система чистых значимостей – образует собственный мир, как бы наклеенный на мир действительный» [5].

Как выше указано, у каждого народа есть своя языковая картина мира. Например, как известно, медведь, береза и матрешка – это традиционные символы России, а в Иране таковыми являются гепард یوزپلنگ, тюльпан گل لاله и ковер فرش. Традиционное жилье в русской культуре: деревянная изба, баня, печь – весьма отличаются от того, что есть в иранской культуре: колбе рустаи کلبه روستایی (глиняная изба), хамам حمام и иранский туалет توالت ایرانی; бохарие хизоми بخاری هیزومی (дровяные отопительные печи). Картофель – второй хлеб русского народа, а в персидской культуре рис – основа ежедневного стола, основа национальной кухни. Подобно тому, как в русской культуре есть свои мифологические существа со своими характерами, такие как Баба-Яга, Иванушка-дурачок, в иранской культуре тоже есть свои персонажи: Молла Насреддин ملانصرالدین (вымышленный герой в иранской народной культуре, веселый, смелый и находчивый, не теряющий духа), Бохлул بهلول – сумасшедшее мудрое лицо, Хаджи Фируз حاجی فیروز (персонажи празднования персидского Нового года) роль Деда Мороза в Новруз выполняет веселый Хаджи Фируз – в яркой одежде, с намазанным черной сажей лицом, он ходит по улице и бьет в барабан). В России на Новый год принято наряжать елку. Своя «елка» имеется и у персов – накрытый скатертью стол, на котором расставлены разные предметы. Называется он «Хафт-Син» или «семь «синов».

«Син» – буква персидского алфавита, с которой начинаются названия семи предметов (по большей части, съедобных), обязательных для встречи Нового года. И все это – образы культуры.

Следует подчеркнуть, что поскольку изучение иностранного языка есть восприятие и понимание иной культуры, иной ментальности, то обучение языку через обучение ключевым концептам культуры или лексики, безусловно, представляется наиболее эффективным способом формирования у студентов лингвокультурологической компетенции. Кроме этого, мы считаем, что познание русской культуры является поводом для более глубокого понимания и осмысления нашей родной культуры. Овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны изучаемого языка, менталитетом людей, говорящих на нем, не может быть полноценным.

Различия в языковом описании окружающей действительности, присущие иранской и русской лингвокультурам, обусловлены различиями истории и условий жизни двух разных народов, спецификой развития их общественного сознания. Так, в русском языке имеются лексические единицы, описывающие понятия, которые связаны со снегом: снегопад, метель, вьюга, буран, пороша, позёмка, наст и т. д. В персидском же языке существует немного больше (برف، بارش برف، کولاک، دومان/دمان، برف و تگرگ، برف باران، یخ ریزه، برف بهاره، بستنی برف).

Каждый язык отражает действительность по-своему (т. е. по своей собственной системе), при этом он весьма оригинален и уникален, поэтому, изучая язык, иностранный учащийся должен усвоить «координаты», в которых изучаемый язык находится. Национально-языковая картина мира отражается в специфических образах, сопровождающих восприятие действительности представителями соответствующей культуры. Таким образом, анализ национальных образов и черт, приписываемых животным и растениям в русской культуре, помогает иноязычным студентам постигать общее национальное своеобразие поведения русского человека, его взаимоотношения с другими людьми и вообще с природой.

Приведем несколько характерных примеров, в частности относительные глаголы движения в персидском и русском языках, которые отличаются друг от друга. Если для носителей русского языка важно при указании на действия уточнить однонаправленность и разнонаправленность при движении, его кратность / не кратность, а также способ движения, то носителям персидского языка не понятно, к чему такие грамматические трудности. В русском языке существует большое количество видовых пар глаголов движения от 14 до 18 пар, в персидском языке все это можно передавать четырьмя глаголами (آمدن، رفتن، بردن، آوردن). Например, в персидском языке говорят не «ребёнок ползёт», а (بچه چهار دست و پا می رود) «он ходит на четвереньках». Почему такое различие, почему русскому человеку при указании на осуществление действия важно уточнить все его нюансы, детали происходящего при движении, а персоговорящему не нужно этого? Можно выдвинуть гипотезу, что у русского человека индуктивный взгляд на жизненные явления, т. е. познание от частного

к общему, а у персов – дедуктивный подход к познанию вещей, т. е. познание от общего к частному.

Приведем еще пример. В русском языке есть такое выражение: «руки не доходят посмотреть». Иностранцу непонятно при чем здесь руки, куда они пошли, зачем они смотрят? Именно с такими сложностями сталкивается каждый переводчик, который осуществляет перевод.

Дело в том, что язык – зеркало души. Язык отражает все, что с нами происходит, как с отдельной личностью, так и с народом в целом. Все самые незначительные события, явления находят средства своего выражения в языке. Язык отражает систему ценностей народа, культуру, религию, экономическую и политическую ситуации. Именно по этой причине в мире существуют разные языки и отличаются они не просто словарным составом и грамматикой, а особенностями выражения мысли. Это и называется языковой картиной мира, нашим восприятием существующей действительности. Например, «идет дождь» باران می بارد – в русском языке глагол «идти» в этом случае употребляется в переносном и однонаправленном значении, а в персидском языке есть специальный глагол, который употребляется только для природных явлений.

Значение целого ряда слов и фразеологических единиц сформировалось на основе антропоцентрического понимания мира. Именно в содержательной стороне языка отражается картина мира данного народа. Сопоставительный анализ двух и более языков помогает установить, чем различаются национальные культуры и как они дополняют друг друга. Следовательно, сопоставление языковых единиц и дискурса разных лингвокультур позволит нам выявить национальную специфичность картины мира и её универсальность.

Итак, можно сказать, что языковая картина мира – это совокупность знаний о мире, которые отражены в языке, она отражает национально-культурную специфику мировидения народа. В процессе обучения студенты изучают не только языковые формы, правила построения высказывания. Они постигают дух народа, заключенный в языке, таким образом обогащая себя новым миропониманием, которое помогает найти общий язык между народами.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 372.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Вардзелашвили Ж. Метафорические номинации в языковой картине мира // Санкт-Петербургский государственный университет и Тбилисский государственный университет. Научные труды. Серия: Филология. СПб. Тбилиси, 2001. Вып. II. С. 32–37.
4. Глушкова И., Коллекционер – коллекция – музей // Коллекция НГ. 1998. № 18.

5. Текст как явление культуры. Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Морковина, Ю. А. Сорокин; отв. ред. А.Н. Кочергин, К.А. Тимофеев. Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1989. С. 75.

NATIONAL-LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN PERSIAN AND RUSSIAN

Abstract. Language has played an important role since its inception in human life and further in the process of his social evolution. As a means of communication, it takes the first place among the elements of culture, being a means of preserving culture, transferring knowledge from generation to generation. This article examines the problems of the linguistic picture of the world and its importance in teaching and determines the national-linguistic picture of the world in the languages of Persian and Russian.

Keywords: language, linguistic picture of the world, culture, teaching, Iran, Russia.

Kalashi N., Member of the Academic Association of Alzahra University (Tehran, Iran); PhD student of Pushkin State Russian Language Institute (Pushkin State Russian Language Institute (Moscow)

Е.Д. Колесникова, кандидат филол. наук (Обнинск)

СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «БЕЗУМИЕ» В ПОЭМЕ А.С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК» И ЕГО ФРАНЦУЗСКИЕ ПЕРЕВОДЫ

Аннотация. В статье раскрывается содержание концепта «безумие» и его реализация в поэме А.С. Пушкина «Медный всадник» в сопоставлении с французскими переводами Ж.-Л. Бакеса и А. Лиронделя.

Ключевые слова: Концепт, безумие, А.С. Пушкин, «Медный всадник», художественный перевод.

Концепт «безумие» достаточно сложен для расшифровки, что связано с неопределённостью его денотата. Анализу концепта посвящена статья профессора О.П. Ермаковой, в которой автор обозначает семантическое поле «безумия», включающее движение в сторону от ума, помеху, которая мешает установлению порядка, мрак и темноту в сознании человека, отсутствие нормы в человеческом поведении, например бродяжничество [1. С. 108–109].

В поэме А.С. Пушкина «Медный всадник» концепт «безумие» проявляется через образ Евгения в противопоставлении «думе», свойственной основателю Петербурга. Вначале поэмы Петр полон «великих дум», а в момент кульминации Евгения пугает «дума на челе» Медного всадника. Именно эта мыслящая воля, способная созидать и разрушать, заставляющая подчиняться себе даже будущие поколения, приводит в ужас маленького человека. Именно

дума сближает образ Петра и образ его конной статуи. Однако в русской культуре ум – не однозначно положительная характеристика человека, а безумие – не однозначно отрицательная. Безумие часто связано с бесхитростностью и отсутствием злого умысла. Ум относится ко всему телесному, а русский человек больше ценит то, что относится к душе. Поэтому безумие как выход за границы ума и преодоление рациональности – это прозрение, понимание чего-то большего, относящегося к области духа. Образ главного героя поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник» это подтверждает, ведь «прояснились чудно мысли» – это момент прозрения. До этого Евгений пребывал в состоянии шока, был оглушен «шумом внутренней тревоги». Он дезориентирован в пространстве и нечувствителен к внешним воздействиям: блуждает по улицам без цели и не реагирует на брошенные в него камни. В момент встречи с Медным всадником он прозревает, выходит за границы ума и того представления о мире, которое владело им до катастрофы. Он ясно начинает понимать причину трагедии: мощная государственная воля, покорившая стихию, не считается с интересами простого человека. За это прозрение он преследуется Медным Всадником – властью.

А.С. Пушкин рефреном пишет о своем герое «безумец бедный». Евгений – безумец не в медицинском понимании. Он безумен потому, что решился на отчаянный поступок: бросил вызов власти, против которой даже стихия бессильна. Сколько теплоты, сожаления и сочувствия в этом «безумец бедный», потому что здесь то самое безумие, которое граничит с бесхитростностью и прямоотой. После ночной сцены с Медным всадником мы опять видим Евгения, но и здесь он не сумасшедший в прямом значении слова. Он сломлен, напуган и раздавлен, его жизнь потеряла смысл.

Реализация концепта «безумие» в поэме «Медный всадник» выражена следующей совокупностью образов, используемых при описании состояния Евгения: «безумец бедный», «смятенный ум», «ужасных дум безмолвно полн», «терзал какой-то сон», «шумом внутренней тревоги оглушен», «бедняк», «как обуянный силой черной». Такое наполнение образа включает следующие элементы сематического поля концепта: мрак и темнота в сознании, отсутствие нормы человеческого поведения (бродяжничество), отклонение в сторону от ума. Интерес представляет то, что безумие Евгения описано через «думы». Если Петр «дум великих полн», то Евгений – «дум ужасных полн». Получается, что разница между умом и безумием в содержании дум.

Оппозиция «ум-безумие» сохранится во французских переводах, где противопоставляется французское *l'esprit*, сочетающее понятия дух, интеллект и остроумие, и *folie* – безумие, прихоть. Например, в переводе А. Лиронделя 1926 года читаем: *L'esprit plain des hautes pensées, Debout, Il regardait au loin / «С духом / умом, полным высоких мыслей, стоя, он смотрел вдаль» [2. Р. 154–159].*

Однако во французских переводах встречаются и более радикальные интерпретации пушкинского противопоставления «ум-безумие», например, в переводе Ж-Л Бакеса.

Ж.-Л. Бакес – один из переводчиков-исследователей А.С. Пушкина. Ему принадлежит монография *Pouchkine par lui-même*, в которой он в увлекательной форме рассуждает о творчестве поэта, в том числе о «Медном всаднике». В оценке петербургской повести исследователь отходит от широко распространенной социологической трактовки, и эти размышления найдут отражение в переводе.

Впервые перевод Ж.-Л. Бакеса был опубликован в 1981 году и с тех пор неоднократно переиздавался, а также был принят для цитирования в исследованиях французских славистов. Он создавался специально для двухтомника поэтических произведений А.С. Пушкина под редакцией Е.Г. Эткинда. Основным условием работы над пушкинским сборником было соблюдение формальной точности. Е.Г. Эткинд настаивал на том, чтобы рифма, размер, строфика, стиль перевода были максимально приближены к оригиналу. Поэтому перевод Бакеса не только близок к оригиналу по форме, но и является продуктом глубокого литературоведческого анализа поэмы, лишённого стереотипных представлений. Также важно отметить, что Бакес перевел поэму целиком, что редкость. До 1981 года поэма была переведена полностью всего лишь дважды: в 1927 году Ж. Шузевиль выполнил полный прозаический перевод, а в 1979 году был опубликован перевод Лидии Швейцер, однако тираж издания составил 174 экземпляра и событием для французской литературы не стал.

Итак, в переводе Ж.-Л. Бакеса (1981) в кульминационной сцене описания Медного всадника читаем: *Et près du gouffre ta folie / A fait se cabrer la Russie!* / «И перед бездной твоя прихоть (безумие) / Поставила на дыбы Россию» [3. С. 421]. Автор перевода делает безумным не только Евгения, но и Петра, чьи решения носят отпечаток самодурства.

Мы видим подтверждение мысли, что грань между умом и безумием прозрачна и, возможно, в прямом смысле и горе от ума, когда какая-то дума владеет разумом безраздельно.

Такое изменение в прочтении произведения французскими переводчиками объяснимо, ведь переводы разделяет 55 лет. Лирондель трактует поэму в традиционном для французской славистики духе, где фигура Петра носит исключительно положительный характер. Петр всегда расценивался критиками и литературоведами как гениальный преобразователь, приблизивший Россию к Европе. Противоречивость фигуры Медного всадника не замечалась переводчиками вплоть до 80-х годов XX века.

Библиографический список

1. Ермакова О.П. Концепт «безумие» с точки зрения языка // Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальные поля порядка и беспорядка. М.: Индрик, 2003. 640 с.

2. Pouchkine. Œuvres choisies. Introduction, traduction et notes par André Lirondelle. Paris: La Renaissance du Livre, 1926. P. 154–159.

3. Пушкин А.С. Избранная поэзия в переводах на французский язык (с параллельным русским текстом) / сост. Е.Г. Эткинд и др.; вступ. статьи Е.Г. Эткинда. М.: Рудомино; Издательство «Радуга», 1999. 511 с.

CONTENT OF THE CONCEPT “MADNESS” IN A. S. PUSHKIN’S POEM “THE BRONZE HORSEMAN” AND ITS FRENCH TRANSLATIONS

Abstract. The article reveals the content of the concept “madness” and its implementation in A. S. Pushkin’s poem “The Bronze Horseman” in comparison with the French translations by J.-L. Backes and A. Lirondelle.

Keywords: The content, madness, A. S. Pushkin, “The Bronze Horseman”, the literary translation.

Kolesnikova E.D., PhD, Rector of Central Russian Institute for the Humanities and Technology (Central Russian Institute for the Humanities and Technology, Obninsk)

Т.В. Васянкина, студент (Нижний Новгород)

А.Д. Комышкова, кандидат филол. наук (Нижний Новгород)

НАИМЕНОВАНИЯ ЖЕНЩИН В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XIX ВЕКА (ПО ДАННЫМ СЛОВАРЯ В.И. ДАЛЯ)

Аннотация. В статье рассматриваются слова, называющие лиц женского пола, представленные в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля. Исследуемый лексический материал рассматривается в аспекте семантики и исторического словообразования. Лексика, анализируемая в работе, дает яркое представление о некоторых стереотипических чертах, характеризующих концепт «женщина» в русском языке. Авторы считают, что обращение подобного рода к историческому материалу наравне с текстами классической художественной литературы XIX века способствует развитию лингвострановедческой, лингвистической и коммуникативной компетенций у студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: феминитив, стереотип, концепт, русская языковая картина мира.

Изучение современного русского языка как иностранного открывает глаза на многие социальные проблемы, актуальные в российском обществе. Одним

из таких острых вопросов является использование феминитивов как отражение феминистских идей социального равенства полов. Современные неологизмы, такие как *блогерка*, *авторка*, *профессорка*, вызывают бурное обсуждение с участием как профессиональных филологов, так и широкой общественности.

Русский язык многими признается патриархальным по своей внутренней семантике, что выражается, в частности, в том, что номинации лиц существительными мужского рода чаще всего являются «гендерно нейтральными», т.е. выражают представление о «человеке вообще» [1].

Изучение гендерных стереотипов в русском языке является важной составляющей в постижении концептуальной семантики русского языка. Ранее мы описывали методику работы с концептом «женщина» на занятиях в иностранной аудитории студентов, осваивающих программу бакалавриата по профилю «Русский язык как иностранный» [2]. Подобные занятия включают изучение значений лексемы *женщина*, в том числе в историческом аспекте (с использованием Толкового словаря живого великорусского языка В.И. Даля), освоение лексики тематической группы «женщина» в современном русском языке (наименования по возрасту, по семейным отношениям), актуализацию словообразовательных связей лексемы с акцентом на разграничение паронимов *женский* и *женственный*. Особое внимание уделяется освоению русской фразеологии, актуализующей национальные стереотипы в восприятии женщины (*настоящая женщина*, *женская логика*, *не будь бабой* и проч.). Важным компонентом таких занятий, на наш взгляд, является использование публицистических текстов, посвященных теме гендера. Актуальность тематики таких текстов повышает мотивацию студентов к изучению русского языка в функциональном аспекте, но вместе с тем и позволяет обратиться к материалам истории русского языка, проследить традиции в языковом отражении «гендерного вопроса», в частности, вопроса отношения к женщине в социуме.

Цель настоящей работы – представить исследование исторического лексикографического источника в аспекте репрезентации концепта «женщина» и попытаться сформулировать значимость обращения к такого рода материалам на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ярким источником, отражающим русскую языковую картину мира XIX века, является Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля. «Данный словарь можно исследовать и как зеркало русской языковой картины мира именно середины XIX века» [3]. На наш взгляд, без этого словаря невозможно дать адекватный лингвистический комментарий к текстам русской классической литературы от А.С. Пушкина до А.П. Чехова. Вместе с тем девятнадцатый век – время, в которое происходит переосмысление не только экономических, политических и социальных парадигм, но и изменяются ценностные представления и жизненные установки русского человека. Толковый словарь Даля соединяет в себе элементы двух эпох, *старого* и *нового*: традиционного уклада жизни и нового, только зарождающегося мира с совершенно иной системой отношений.

В.А. Ефремов выделил несколько видов гендерных стереотипов, относящихся к разным эпохам, которые в целом сводятся к традиционным (например, толкование *женщины* как «противоположного» *мужчине* понятия) и новым, которые выражаются в стремлении создавать новые лексические единицы женского рода, коррелирующие с соответствующими мужскими наименованиями (например, в словаре присутствуют слова *астрономка*, *писарка*, которые фактически не употребляются в текстах XIX века) [3].

Исследуя Толковый словарь В.И. Даля, мы проанализировали состав лексем, называющих лиц женского пола, с точки зрения их семантики. Всего в исследовании было рассмотрено 289 слов. Прежде всего, лексем были распределены на тематические группы.

По роду занятий (53 слова): *агрономка*, *альтистка*, *лавочница*, *сарафаница*, *цветоводка*, *чепечница*, *швея*, *языкоучительница* и т. д. Примечательно, что почти все номинации этой тематической группы выступили однокорневыми коррелятами для аналогичных слов мужского рода.

По возрасту (11 слов): *баба*, *бабёха*, *дева*, *молодёна* и т. д. Данные существительные, напротив, не имеют однокорневых коррелятов, часть из них соотносится с «мужскими» номинациями семантически: *баба* – *мужик*, *женщина* – *мужчина*, *девочка* – *мальчик* и т. п. В современном русском языке большая часть этих лексем сохранилась и не изменила своих значений. Заметим также, что слово *баба* у Даля не имеет экспрессивной коннотации в своем первичном значении и выражает оценочное значение только в случае, если называет лицо мужского пола: «Бранно, мужчину зовут бабою. Эка баба, что нюни распустил? Он такая баба, что всякому в обиду дается, вялый, дрянной, робкий, неуправный» [4. С. 33].

По семейному положению (29 слов): *баба*, *вдова*, *дева*, *мачеха*, *жена*, *невеста*, *сестра*, *тётка* и т. д.

По положению в обществе (33 слова): *адмиральша*, *аристократка*, *атаманша*, *генеральша*, *фрейлина*, *царевична*, *экономка* и т. д. В эту группу входят слова, называющие женщину по мужу (*экзакуторша* – жена экзакутора) и по личному социальному статусу (*кавалершка* – женщина, получившая орден).

По действию, которое лицо выполняет в определенный момент времени (111 слов): *акционерка*, *арестантка*, *запостельная*, *набавщица*, *обивальщица*, *чаровательница* и т. д.

По чертам характера и внешним признакам (52 слова): *альрница*, *базгальница*, *забавница*, *радельница*, *работуха*, *фыркунья*, *чернобровка* и т. д. Номинации по чертам характера и внешним признакам происходят в основном от глаголов, имеющих соответствующее значение: например, *харкунья* – *харкать*, *байщица* – *баять*, *фыркунья* – *фыркать* и т. д.

Большинство слов в словаре В.И. Даля, называющих лиц женского пола, имеет соответствие – существительное мужского рода, являющееся производным: *агрономка* – *агроном*, *адмиральша* – *адмирал*, *арестантка* – *арестант*, *забавница* – *забавник*. Следует говорить именно о «женском»

соответствии словам мужского рода, ведь большинство перечисленных номинаций расположены в словарных статьях слов мужского рода. Таких существительных было выделено 237 (82 %).

Остальные слова (52–18 %), не имеющие коррелятов, имеют значения, отражающие характерные только для женщин занятия, а также черты характера. Например, у современного слова *акушерка* есть соответствие *акушер*, а у традиционного *повитуха* соответствия нет, т. к. на Руси до определенного времени этой деятельностью занимались только женщины. По тем же причинам отсутствует коррелят у слова *фрейлина*.

Не имеющие коррелятов лексемы, называющие женщин по чертам характера, обнаруживают интересные гендерные стереотипы: *ляпалка* – «болтливая женщина», *плёха* – «распутная женщина», *тарнобойка* – «говорунья», *фёфёла* – «толстая, необходимая баба», *шелява* – «неопрятная женщина», *щелкотуха* – «бранчивая баба», *щекватая* – «говорливая». Многие из них являются диалектными: *ляпалка* (ряз.), *межеумок* (перм.), *плёха* (каз.), *фёфёла* (новг., твер., ниж., тамб.). Примечательно, что чаще всего основанием для номинации становится признак говорливости или скверный характер. В целом отрицательно оценочные номинации преобладают.

Патриархальность русского языка часто связывают с тем, что номинации лиц женского пола представляют собой производные от соответствующих существительных мужского рода. В современном русском языке феминитивы-неологизмы образуются именно так, являясь по морфемной структуре более сложными, чем «мужские» соответствия.

Ю.С. Азарх в своих работах «Словообразование и формообразование существительных в истории русского языка» и «Слова на *-иха* в русском языке» выделяет несколько морфем, чаще всего использующихся в процессе словообразования в каждый конкретный период. В исследуемом нами материале наибольшее количество слов, называющих лиц женского пола, имеют суффиксы *-иц-* (122–42 %), *-ниц-* (76–26 %). При этом последний, по наблюдениям Ю.С. Азарх, стал особенно продуктивным в старорусский период истории русского языка и, несмотря на наличие тождественного коррелята *-ник-*, стал средством образования слов женского рода от соответствий мужского рода: ср. *яблочник* – *яблоница*, но *учитель* – *учительница*. В отношении же суффикса *-иц-* можно сказать, что он представляет собой полное соответствие суффиксу *-ик-*, и корреляты по роду с этими суффиксами являются тождественными по морфемной структуре: *церковница* – *церковник*, *шарманица* – *шарманик* и т. д.

Исследование лексического состава слов, называющих лиц женского пола, в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля, позволяют сделать интересные выводы об отражении национальных гендерных стереотипов на лексическом уровне русской языковой картины мира середины XIX века. С одной стороны, этот источник дает богатый материал традиционных, в том числе и диалектных, наименований женщин по родственным отношениям и возрасту, число которых в современном русском

литературном языке заметно сокращается. С другой стороны, словарь демонстрирует большое количество феминитивов, называющих женщин по социальному статусу и роду занятий, коррелирующих с *мужскими* номинациями. Уникальные, не имеющие *мужских* соответствий слова, называющие женщин по особенностям характера и манере поведения, отражают стереотипные представления о *женском* в народной культуре (акцентирование этих черт – разговорчивость, сварливость – наблюдается в русских поговорках). Морфемная структура исследуемых слов свидетельствует о достаточно давнем происхождении большинства из них, что говорит о достаточной устойчивости отмеченных нами черт того фрагмента русской языковой картины мира, который связан с концептом *женщина*. Обращение к таким источникам русского языка середины XIX века в семантическом аспекте – наравне с текстами классической русской художественной литературы – способствует развитию лингвострановедческой компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный.

В то же время анализ продуктивных словообразовательных моделей слов, характерных для феминитивов в русском языке, способствует развитию лингвистической и коммуникативной компетенций студентов, изучающих русский язык как иностранный, т. к. это формирует более ясное представление о неологизмах подобного рода, появляющихся в современной публицистике, в том числе в интернет-пространстве.

Библиографический список

1. Беркутова В.В. Феминитивы в русском языке: исторический аспект // Филологический аспект. 2018. № 11 (43). С. 6–22.
2. Освоение содержания русскоязычного концепта «женщина» на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник. Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. 2020. № 34. С. 149–154.
3. Ефремов В.А. Словарь В.И. Даля и феминные гендерные стереотипы // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 1. С. 46–49.
4. Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля. Второе издание, исправленное и значительно умноженное по рукописи автора: в 4 т. Санкт-Петербург; Москва: издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1880–1882. Т. 1.

NAMES OF WOMEN IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE 19th CENTURY (ACCORDING TO THE DICTIONARY OF V.I. DAL)

Abstract. The article presents words naming the female persons in the V.I. Dal's Dictionary of the living Great Russian language. Authors describe the lexical material in the aspect of semantics and historical word formation. The vocabulary analyzed in the work gives an idea of some stereotypical features that characterize

the concept “woman” in the Russian language. The authors consider using of such historical material, along with the texts of classical Russian literature of the XIX century, will develop cultural, linguistic and communicative competencies of students studying Russian as a foreign language.

Keywords: *feminitiv, stereotype, concept, Russian language model of the world.*

Vasyankina T.V., student of Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod)

Komyshkova A.D., PhD, Associate Professor of the Department of the Russian language and Speech Culture (Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod)

Н.А. Кононюк, магистр (Нижний Новгород)

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. *Данная статья посвящена проблеме языковой картины мира и необходимости её понимания при обучении русскому языку как иностранному.*

Изначально понимание языка носило достаточно узкий характер. Так, вплоть до 70-х годов XX века развивалось такое направление, как структурная лингвистика, изучавшая «язык ради языка». В рамках структурной лингвистики язык понимался как обособленная система, не связанная с формами общественного сознания. С развитием теоретической мысли, лингвистической науки понятие языка расширяется, устанавливаются связи языка с мышлением, научным сознанием, культурой и т. п. Иными словами, язык стал изучаться в тесной связи с человеком.

Акцентирование человеческого фактора привело к появлению в науке о языке понятия, представляющего языковую модель объективного мира – языковая картина мира.

Язык отражает глубинное представление его носителей об окружающем мире. Эти представления у носителей разных языков могут отличаться, в связи с этим могут возникать трудности при обучении иностранных студентов русскому языку. Различия в культуре, религии, традициях оставляют свой след и в языке.

Ключевые слова: *языковая картина мира, концептуализация мира, методика преподавания, русский язык как иностранный, диалог культур.*

Язык отражает представления его носителей об окружающем мире, что доказывает непосредственную связь между преподаванием РКИ и представлениями о языковой картине мира. Такое представление носителей языка называется языковой концептуализацией мира. Как писал один из ведущих когнитивистов мира Леонард Талми, языковая концептуализация мира – это «особый «рисунок», который всякий раз возникает в голове людей, когда они оперируют словами и выражениями своего языка» [1. Р. 178]. При изучении иностранного языка такой «рисунок» не может и никогда не будет возникать в сознании человека. А это значит, что особенности языковой картины мира должны быть включены в методику преподавания РКИ как неотъемлемый компонент для полноценного восприятия национального характера языка.

Данная картина не сводится к системно-языковым значениям единиц и выражений языка. Она представляет собой особым образом организованный опыт нашего взаимодействия с окружающим миром, который отражается в семантике языка также особым образом. Значит, за словарными значениями слов стоит некий глубинный слой не эксплицированной концептуальной информации, связанной с особенностями взаимодействия человека со средой, с его опытом и спецификой познавательной деятельности по освоению окружающего мира. При этом данная информация существенна для понимания слова или высказывания, так как она показывает, как представляется носителю языка та или иная физическая или психическая реальность.

Также важно, что эта информация в любом случае несет в себе этноспецифичный и культурноспецифичный характер. Она отличается в зависимости от языка, следовательно, и культуры. Такая информация является скорее экстралингвистической и не относится напрямую к системе языка, а скорее к тому, что стоит за его системой. Здесь имеется в виду некоторая совокупность знаний о мире, которые представляют собой обобщенные результаты коллективного опыта общения с миром носителей данного языка, незаметно для них отложившиеся в стройную и строгую систему языковых значений.

Всё это принято называть языковой концептуализацией мира, своеобразным продуктом которой выступает языковая картина мира. Это компонент, уровень языкового менталитета, отвечающий за воплощение знаний о мире, его лингвокогнитивный уровень.

Современные представления о языковой картине мира в изложении академика Ю.Д. Апресяна выглядят следующим образом. Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нём значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков [2].

Знания о мире, воплощенные в языке, согласно Ю.Д. Апресяну, имеют отчасти универсальный, отчасти национально-специфический характер. Универсальность знаний о мире может наблюдаться в родственных языках или языках народов, проживающих долгое время по соседству. В последнем случае происходит некая ассимиляция культур, обычаев, что несет за собой сближение представлений об окружающем мире.

Отсутствие языкового выражения некоторых понятий в родном языке студента, изучающего РКИ, может вызвать определенного рода трудности перевода, а вследствие этого и непонимание данных явлений или вещей, так как такой предмет или явление отсутствует в сознании данного студента.

Языковая картина мира формируется системой ключевых концептов и связывающих их инвариантных ключевых идей (так как они дают «ключ» к ее пониманию). Например, ключевые для русской языковой картины мира концепты заключены в таких словах, как *душа, судьба, тоска, счастье, разлука, справедливость* (сами эти слова тоже могут быть названы ключевыми для русской языковой картины мира). Такие слова являются лингвоспецифичными, потому что для них трудно найти лексические аналоги в других языках, эти слова плохо переводятся на другие языки: переводной эквивалент либо вообще отсутствует (как, например, для русских слов *тоска, надрыв, авось, удаль, воля, неприкаянный, задушевность, совестно, обидно, неудобно*), либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными (таковы, например, русские слова *душа, судьба, счастье, справедливость, честность, обида, жалость, утро, собираться, добираться, как бы*). Совокупность подобных представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в единую систему взглядов и предписаний, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Почему говорящий на данном языке должен разделять эти взгляды? «Потому что представления, формирующие картину мира, входят в значения слов в неявном виде, так что человек принимает их на веру, не задумываясь. Иначе говоря, пользуясь словами, содержащими неявные смыслы, человек, сам того не замечая, принимает и заключенный в них взгляд на мир. Напротив того, смысловые компоненты, которые входят в значение слов и выражений в форме непосредственных утверждений, могут быть предметом спора между разными носителями языка и тем самым не входят в общий фонд представлений, формирующих языковую картину мира».

Именно поэтому при обучении РКИ важно объяснять значение культурноспецифичных слов и словосочетаний (в частности фразеологизмов и паремий), вводить контекст, использовать визуальные методы.

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить, что заключенная в языке концептуализация мира несомненно является одной из основных трудностей в преподавании и изучении РКИ. Таким образом, необходимо принимать её во внимание, а также способствовать созданию

правильного и адекватного восприятия, осознания культурноспецифичных слов и выражений в русском языке.

Библиографический список

1. Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. 1. *Concept Structuring Systems*. Cambridge–L.: A Bradford Book; MIT Press, 2000. 565 p.

2. Русская языковая картина мира и системная лексикография / В.Ю. Апресян и др. Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянских культур, 2006. 912 с.

THE LINGUISTIC WORLD-IMAGE IN METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

***Abstract.** This paper is devoted to the problem of the linguistic world-image and the necessity of understanding it for teaching the Russian language as a foreign.*

Initially, the understanding of the language was a rather narrow concept. This concept was studied by structural linguistics, a school of theories which was developing up until the 70s of the 20th century and studied “language for the sake of language”. Within the framework of structural linguistics, language was understood as an isolated system not related to the forms of social consciousness. With the development of theoretical thought, linguistic science, the concept of language expanded, establishing the connections of language with thinking, scientific consciousness, culture, etc. In other words, the language began to be studied in close connection with a human.

The emphasis on the human element led to the appearance of a concept representing the linguistic model of the objective world in linguistics – the linguistic world-image.

Language reflects the representation of the world by its native speakers. Therefore, it may entail several difficulties in teaching Russian to foreign students, for differences in culture, religion, traditions mark the language itself.

***Keywords:** the Russian language worldview, conceptualization of the world, the methodology of teaching, Russian as a foreign, dialogue of culture.*

Kononyuk N.A., Master’s Degree, Senior Assistant of the Department of Foreign Languages (Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod)

Н.В. Кривошапова, кандидат филол. наук, доцент (Тирасполь)
РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В
ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В
ПРИДНЕСТРОВЬЕ

Аннотация. Совершенно очевидным является тот факт, что результатом языкового образования должна стать сформированная транслингвальная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – способность этой личности принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Особенно важным считаем положение, согласно которому процесс формирования такой языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом неродного языка и умением его использовать в общении, но и с формированием в его сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума.

Обучение должно быть направлено на приобщение учащегося к концептуальной системе чужого лингвосоциума. При этом важно, чтобы учащиеся понимали эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей.

Ключевые слова: трилингвизм, поликультурная среда, мультилингвальность, билингвизм, национально-русское двуязычие.

Системная опора на родной язык в Приднестровье сегодня приобретает особые черты и характеризуется поликультурностью и мультилингвальностью.

Попытаемся рассмотреть особенности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции в контексте приднестровского полиэтничного языкового сообщества, в основе которого лежат три этнические группы: в настоящее время на территории Приднестровья проживает 33,5 % молдаван, 28,9 % русских, 28,9 % украинцев и около 9 % представителей других этносов.

По нашему мнению, важнейшим направлением работы в многонациональной образовательной среде сегодня является преподавание русского языка как неродного для студентов нефилологических специальностей на основе слияния и синтеза следующих подходов в обучении: компетентностный, интегрированный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный.

О.В. Миловидова рассматривает поликультурную среду как «специфическое состояние современной жизни в цивилизованном мире» [1]. Подобная среда за долгие годы сложилась во многих государствах – бывших советских республиках. При этом достаточно часто складывается ситуация, при которой один из языков выполняет интегрирующую роль в полиэтничной образовательной среде. В нашей ситуации – это русский язык.

С.А. Хавроница отмечает важность того, что обучающийся, для которого русский язык неродной, в первую очередь является носителем своего языка, своей национальной культуры, продуктом определённой национальной педагогической системы [2].

Действительно, необходимо отталкиваться от системы ценностей, неразрывно связанной с собственной языковой системой обучающегося. Ещё Л.В. Щерба отмечал важную воспитательную роль изучения иностранных языков для глубокого познания родного: без изучения иностранного языка не замечаются и не осознаются специфические особенности родного языка [3].

При этом опора на родной язык понимается не как простое «присутствие» родного языка в аудитории, а как использование учителем его системы для предваряющего учебный процесс сопоставления с иностранным языком.

Однако понятие «родного языка» учащегося не всегда однозначно. Родным языком принято считать государственный язык той страны, откуда приехал студент. Но языковая ситуация в мире очень сложная. Зачастую одни языки используются в нескольких региональных вариантах, другие взаимодействуют с разговорными местными или с сильно различающимися между собой диалектами. Во всех этих случаях языковой субстрат может быть разным, что необходимо иметь в виду при исследовании интерференции [4].

В лингвистической литературе для определения такого положения русского языка пользуются термином «национально-русское двуязычие». В словарях этот термин определяется как массовое двуязычие нерусских этносов России и стран СНГ. Высокий процент представителей этих этносов владеет как родным, так и русским языками. Подчас владение русским становится преимущественным, особенно в общении на научные, публицистические темы. Активное владение родным языком и пассивное – русским наблюдается больше в сельской местности и среди лиц старшего поколения.

В контексте рассматриваемой проблемы можно говорить о существовании в Приднестровье как минимум шести сложившихся видов билингвизма: молдавско-русский, украинско-русский, русско-молдавский, русско-украинский, молдавско-украинский, украинско-молдавский.

Анализируя влияние родных языков учащихся на процесс изучения иностранного, необходимо отметить, что этот процесс характеризуется рядом особенностей. В частности, обучение, как правило, ведётся на иностранном языке, либо при помощи языка-посредника, который знаком и учителю, и учащимся. Именно в качестве такого языка-посредника очень часто выступает русский язык, который может оказать как трансферирующее, так и интерферирующее влияние на процесс формирования коммуникативных умений в области иностранного языка.

Русский язык более распространён в нашем регионе по сравнению с другими официальными языками. Это связано как с ситуацией в мире, так и с внутренней лингвокультурной ситуацией.

На фоне существенных нарушений языковых норм и смешения языков выявляется неумение студентов и школьников четко сформулировать мысль, недостаточная последовательность в изложении материала, неспособность найти подходящие языковые выражения, перегруженность жаргонизмами и просторечиями. Языковая раскрепощенность и тиражирование языковых ошибок притупляют у носителей языка чувство ответственности за соблюдение норм русского языка [5. С.149].

В условиях триязычия в рассматриваемом регионе, как правило, один язык является родным и доминирующим, так как его система наиболее устойчивая в сознании ученика. Остальные языки он будет изучать, сравнивая их со своим родным, при этом он будет переносить определенные факты и явления родного языка на другой изучаемый официальный язык и на иностранный.

Очень часто так бывает, что родным языком ребенка в Приднестровье становится русский язык, несмотря на то что родной язык родителей украинский или молдавский. Это связано с большей распространенностью русского языка во всем мире и со спецификой нашего региона.

В результате дети-билингвы, хорошо владеющие родным и «вторым родным» языками, в Приднестровье не редкость. Кроме того, в приднестровском регионе особенность изучения иностранных языков заключается в том, что влияние на данный процесс оказывают все официальные языки, так как всё чаще встречаются дети-транслингвы, понемногу владеющие, кроме родного языка, и другими официальными языками.

Таким образом, актуальной задачей в области языкового образования в контексте такого направления развития общества становится эффективная организация процесса обучения иностранному языку, в том числе в целях академического и профессионального межкультурного общения.

Библиографический список

1. Миловидова О.В. Аутентичность как основа формирования межкультурной компетенции в поликультурной среде [Электронный ресурс]. URL: <http://www.espanol-spb.ru/articles/1318171631/>.

2. Хавронина С.А. Об учете национальных педагогических традиций в преподавании русского языка иностранцам // Русский язык и литература в контексте глобализации. Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию МАПРЯЛ. М.: Научный консультант, 2019. С. 43–48.

3. Кривошапова Н.В. Особенности билингвизма в Приднестровье // Приднестровское наследие: Историко-культурологический альманах / под общ. ред. канд. культурологии Н.В. Дымченко. Тирасполь: Центр исследования культурно-исторического и духовного наследия, 2017. С. 215–217.

4. Будник Е.А., Логинова И.М. Аспекты исследования звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия). М.: МЭСИ, 2012. 162 с.

5. Кривошапова Н.В. Обучение русскому языку и культуре речи студентов-нефилологов в условиях трилингвизма // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков. Материалы II Международной научно-методической конференции «Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи». Донецк: Донецкий национальный технический университет, 2019. С. 149–153.

ROLE OF THE NATIONAL-CULTURAL COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN PRIDNESTROVIE

***Abstract.** It is quite obvious that the result of language education should be a formed translingual language personality, and the result of education in foreign languages – the ability of this person to take a full part in intercultural communication. We consider it especially important provision, according to which the process of formation of linguistic personality involves not only mastery of student’s verbal code, non-native language and the ability to use it in communication, but also with the formation in his mind of the picture of the world characteristic of the native speaker as a representative of a certain society.*

Training should be aimed at introducing the student to the conceptual system of another language society. At the same time, it is important that students understand these differences and can recognize and interpret the motives and attitudes of a person belonging to a foreign community where a different value system operates.

***Keywords:** trilingualism, multicultural environment, multilingualism, bilingualism, national-Russian bilingualism.*

Krivoshapova N.V., PhD, Associate Professor of the Department of the Russian language and intercultural communication (Pridnestrovian State University, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic)

А.Л. Макшанцева, аспирант (Нижний Новгород)

НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «УДАЧА» В СВЕТЕ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В работе представлено комплексное описание новых явлений в функционировании лексем – репрезентантов концепта «удача» в речевой практике носителей современного русского языка на словообразовательном уровне. Материалом для исследования выступают языковые данные Национального корпуса русского языка и собственного интернет-мониторинга автора. Осуществлен структурно-семантический*

анализ префиксальных (сверхудача, суперудача, квазиудача и др.), префиксоидальных (полуудача), суффиксальных (удачка, удаченька) и сложных (автоудача, киноудача, фотоудача) неогериватов на базе лексемы «удача» в современной русской речи. По результатам анализа дана лингвокультурологическая интерпретация исследованного языкового материала. Сделаны выводы, что концепт «удача» в современной русской языковой картине мира обладает значительным ценностным потенциалом, причем в речевой практике носителей современного русского языка активно присутствуют как позитивно-оценочные, так и негативно-оценочные реакции на феномен удача. Но в любом случае удача переживается как один из важнейших феноменов человеческого существования.

Ключевые слова: *концепт «удача», языковая объективация, неогериваты, современная русская речь, окказиональное словообразование, лингвокультурология.*

В работе представлен один из завершающих этапов осуществляемого нами комплексного описания концептуального содержания и языковой объективации концепта «удача» в русском языке. На данном этапе, согласно принятой концепции исследования, осуществляется анализ новых явлений в функционировании лексем – репрезентантов концепта «удача» в речевой практике носителей современного русского языка на лексическом и словообразовательном уровнях. В данной работе мы подробно рассмотрим только словообразовательный аспект.

Цель исследования – описать особенности языковой экспликации когнитивных признаков концепта «удача» в явлениях окказионального словообразования для приставочных, суффиксальных и сложных неогериватов на базе исходной лексемы *удача*.

Методологической базой исследования является комплексный лингвокультурологический подход к описанию явлений языка на лингвокогнитивной основе, представленный в работах [1; 2; 3]. В исследовании применяются методы лингвокультурологической интерпретации активных процессов в русском языке новейшего периода [4; 5] и структурно-семантического описания словообразовательных единиц и категорий [6; 7; 8]. Материалом для исследования выступают языковые данные Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и нашего собственного интернет-мониторинга.

Представление об удаче как значимом феномене человеческого существования, будучи общечеловеческой культурной универсалией, является в то же время в значительной степени этнообусловленным. В качестве одного из базовых элементов русской национальной культуры оно выступает архетипическим воплощением всеобъемлющей роли случая как проявления феноменологической ориентации русской языковой картины мира [9. С. 290].

В целом выявленные нами неогериваты на базе лексики *удача* в эмоционально-экспрессивной и оценочно-окрашенной форме акцентируют и обыгрывают базовые когнитивные признаки соответствующего концепта, выявленные нами на предыдущих этапах анализа. Это прежде всего такие признаки, как (1) «благоприятное стечение обстоятельств»; (2) «желательный результат, нужный исход дела» (3) «везение»; (4) «счастье» [9. С. 294–295]. Специфика выражения данных когнитивных признаков неогериватами связана с отражением специфической позиции говорящего — ироническое острашение или снижение представления о чьей-либо удаче, шутка, негативно-оценочная реакция на незаслуженную удачу или на удачу в недостойном деле с недостойными целями и пр.

В нашем материале представлены префиксальные или префиксоидальные [8], суффиксальные и сложные неогериваты. Рассмотрим подробнее каждую из групп. Первая группа префиксальных неогериватов на базе слова *удача* связана с использованием в моделях окказионального словообразования размерно-оценочных суффиксов, которые в игровой или иронической форме подчеркивают чрезмерность удачи, подчас необъяснимую или незаслуженную. Это могут быть исконно русские префиксы СВЕРХ-: *Я слышал достоверные истории о подобных сверхудацах* (НКРЯ – Юрий Осипов. «Империя страсти» // «Вечерняя Москва», 2002.12.09) но чаще всего – заимствованные префиксы типа СУПЕР-, ГИПЕР-, МЕГА- и пр.:

Суперудача! *Нашёл могилу прапрадеда!* Бучнев Михаил Егорович (ок. 1835 – 1.06.1910); (URL: <https://forum.vgd.ru/post/42/31928/p712624.htm>).

Гиперудача «Зенита»: *Кокорин и Лунев спасли Питер в Лиге Европы* [URL: <http://www.footballtop.ru/news/>];

Мегаудача в наномире (URL: <https://kaliningrad.bezformata.com/>).

Размерно-оценочные показатели, указывающие, напротив, на малое, недостаточное «количество» удачи, как правило, либо иронически снижают представление об удаче как незаслуженной удаче, либо дискредитируют или дезавуируют представление об удаче субъекта, которые говорящий не разделяет. Это, например, неогериваты с префиксом НЕДО-: *У обоих супругов – ровно дышащий соратник, брат по удаче, неудаче, недоудаче* (НКРЯ – Евгения Пищикова. «Пятиэтажная Россия» (2007) // «Русская Жизнь», 2008).

Также частотны в собранном материале неогериваты с префиксоидом ПОЛУ-:

Или **полуудача**, какой становятся большинство переводов, передающих букву оригинала, но начисто утрачивающих его дух (НКРЯ – Евгений Чижов. «Перевод с подстрочника», 2012);

После «Весны» (1947) все остальные его киноначинания заканчивались либо **полуудачами** («Встреча на Эльбе»), либо срывами, самым катастрофическим из которых стал фильм «Скворец и лира» (НКРЯ – Юрий Богомолов. «И дольше жизни длится век» // «Известия», 2003.01.21);

*Работа над языком и первые удачи – все это было как бы в порядке вещей. Хуже всего были **полуудачи**. Ими я начал постепенно считать, как сказано выше, почти все свои первые рассказы (НКРЯ – К.Г. Паустовский. «Повесть о жизни» (Книга скитаний), 1963).*

Вторая группа префиксальных словообразовательных окказионализмов на базе слова *удача* выражает такое значимое для русского мира ценностей представление, как неприятие ненастоящих, ложных, фальшивых ценностей. В их число может попадать и *удача*, в ситуациях, когда говорящий по тем или иным причинам в образно-экспрессивной форме указывает на ее ненастоящий характер. Примечательно, что негативно-оценочная характеристика ситуации как мнимой *удачи* в неударении выражается в словообразовательных моделях с иноязычными по происхождению префиксами КВАЗИ- или ПСЕВДО-, входящими в фонд интернациональных словообразовательных средств:

*Еще чаще судьба подсовывала игрокам **квазиудачу**: моя дорогая матушка, например, приносила домой сомнительные трофеи вроде шеститомника Сергея Михалкова или четырехтомника Алима Кешокова, которых выкупала уже из принципа: зря, что ли, мерзла? (URL: <https://polit.ru/article/2005/12/13/gutenberg/>).*

***Псевдо-удача**. Джувия Шарж. Глава 1. Я живу одна в огромном доме. И он стоит в лесу на светлой поляне, которая усеяна разными видами растений (URL: <https://proza.ru/2017/01/08/1670>).*

Суффиксальные неударения в собранном материале немногочисленны. Наибольший интерес среди них представляют окказиональные образования с диминутивами — уменьшительными суффиксами, которые реально выражают широкий спектр отрицательных эмоций или оценок — уничижение, пренебрежение, презрение и под.: *Блатная фортуна улыбнулась побитому ею, два мелких дела успешно сошли с Санькиных рук; в ту же неделю она подкинула несколько крохотных **удачек** и прочей шпане (НКРЯ – Л.М. Леонов. «Вор». Часть 3, 1927–1959).*

Однако имеются и примеры с уменьшительно-ласкательным суффиксом, выражающим позитивно-оценочное отношение к ситуации, в норме обозначаемой словом *удача*, что отражает такую значимую черту русского мира ценностей, как **эмпатия** [2; 4; 5]: *Супер!!)) Поздравляю, **удаченька** пришла) Может и мне по философии экзистенциализм выпадет, хотя теорию я знаю существенно хуже вашего)) (URL: <https://www.diary.ru/>).*

Группа неударений, образованных по модели сложения, отражают несколько иные семантические закономерности. Речь идет о неологических образованиях с усеченным первым компонентом заимствованного характера, регулярно повторяющимся в ряде слов – типа АВТО-, ФОТО-, КИНО-, ТЕЛЕ- и пр. В этих случаях первый компонент используется для смыслового сжатия и в сжатой и емкой образной форме указывает на сферу, в которой, по мнению говорящего, и проявляется *удача*:

Фотоудача на «Фотофоруме 2011» («Комсомольская правда», URL: <https://www.nnov.kp.ru/daily/25669.4/829614/>);

Киноудачи XXI века. Первое десятилетие миллениума подошло к концу – можно смело подводить итоги и выбирать лучшие фильмы декады (URL: https://russia.tv/article/show/article_id/5388).

Эмоционально-экспрессивный потенциал этой емкой словообразовательной модели часто используется в нейминге для создания собственных имен — названий фирм, магазинов, печатных изданий и пр. в целях реализации аттрактивной функции (привлечение внимания): *После посещения магазина автозапчастей «Автоудача» напишите отзыв — так вы поможете другим автовладельцам выбрать качественное место* (URL: <http://other.avtochki.ru/poi/view/>).

Согласно принятой концепции исследования, данным, полученным в результате структурно-семантического анализа неадериватов, необходимо дать лингвокультурологическую интерпретацию в духе выражения ими ключевых идей русской языковой картины мира [1; 2; 4]. В целом проанализированный материал свидетельствует о том, что концепт «удача» в русской языковой картине мира обладает значительным ценностным потенциалом, причем в национальной концептосфере активно присутствуют как позитивно-оценочные, так и негативно-оценочные реакции говорящих по-русски на феномен удачи.

Примечательно, что в ряде ситуаций наблюдается такая типичная для русского мира ценностей черта, как эмпатия — личностная вовлеченность говорящего в номинацию неодушевленных вещей и событий, переживания личной сопричастности им (*удаченька*) [2; 5]. Однако, как и в древние времена, в речевой практике современных носителей русского языка по-прежнему негативно оценивается удача как итог незначительного или недостойного дела, а также мнимая, фальшивая, ложная удача. В режиме самоиронии обыгрывается в русском мире чрезмерность или, напротив, «малость», «ничтожность» удачи. Но в любом случае удача переживается как один из важнейших феноменов человеческого существования.

Библиографический список

1. Зализняк А.А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. М.: Русские словари, 1997. 416 с.
3. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. 375 с.
4. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Коллек. монография / под ред. Л.В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. 325 с.

5. Радби́ль Т.Б., Ра́цибу́рская Л.В. Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном русском языке: лингвокультурологический аспект // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 33–39.
6. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М.: Изд-во ЛКИ, 2015. 232 с.
7. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.: Высшая школа, 1992. 220 с.
8. Лопатин В.В. Аффиксоид // Русский язык. Энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. М.: Дрофа, 1997. С. 42–44.
9. Макшанцева А.Л. Концепт «удача» в русской языковой картине мира (по данным лексикографических источников) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2020. № 2. С. 290–295.

NEW PHENOMENA IN THE LANGUAGE OBJECTIFICATION OF THE CONCEPT “UDACHA” (“LUCK”) IN THE ASPECT OF OCCASIONAL WORD-FORMATION

***Abstract.** The paper presents a complex description of new phenomena in the functioning of lexemes – representatives of the concept of “udacha” (“luck”) in the modern Russian native speakers’ speech practice at word-formation level. The material for the research is the language data of the Russian National Corpus and the author’s own Internet monitoring. Structural and semantic analysis of prefix (sverkh udacha, superudacha, quasiudacha, etc.), prefixoid (poluudacha), suffix (udachka, udachen’ka) and complex (avtoudacha, kinoudacha, photoudacha,) neo-derivatives based on the lexeme udacha, in modern Russian speech has been carried out in the work. Based on the results of the analysis, a linguo-culturological interpretation of the studied language material is given. It is concluded that the concept of “udacha” (“luck”) in the modern Russian language picture of the world has a significant value potentiality, and in the modern Russian native speakers’ speech practice there are actively both positive-evaluative and negative-evaluative reactions to the phenomenon of luck. But in any case, luck is experienced as one of the most important phenomena of human existence.*

***Keywords:** the concept “udacha” (“luck”), language objectification, neo-derivatives, modern Russian speech, occasional word-formation, linguo-culturology.*

Makshantseva A.L., PhD student, Lecturer of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Т.Д. Маркова, кандидат филол. наук, доцент (Нижний Новгород)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЛАКУНЫ И ИХ НЕЙТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКЕ РКИ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрено понятие лакуны как одного из наиболее уникальных элементов отражения культуры в языке. Особую важность понятие лакуны, как известно, приобретает в процессе перевода. Однако с неоднозначностью и вместе с тем значимостью этого понятия сталкиваются также преподаватели русского языка как иностранного, знакомя иноязычных учащихся со специфической лексикой и отдельными фрагментами культуры. Статья содержит ряд лексических примеров, для семантизации которых на уроке РКИ целесообразно использовать словообразовательный комментарий.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, лакуна, семантическая лакуна, семантизация, внутренняя форма слова.*

Слово – не эквивалент чувственно-воспринимаемого предмета, а эквивалент того, как он был осмыслен речетворческим актом в конкретный момент изобретения слова.

В. фон Гумбольдт. Внутренняя форма языка

Актуальность данной статьи определяется все большим интересом к изучению языка, как русского, так и любого другого, не как совокупности лексических и грамматических единиц, а как сложной системы, во многом определяемой национально-культурными особенностями носителей данного языка. Действительно, что касается, например, лексики, то, безусловно, нельзя рассматривать слова как лишь языковые обозначения тех или иных явлений. В каждом слове присутствует социально-культурный фон, отражающий фрагмент языковой картины мира носителей языка. Поэтому целью изучения иностранного языка (и русского языка как иностранного) является не только овладение его грамматическими, фонетическими и лексическими нормами, но и понимание особенностей культуры носителей языка. Наиболее ярким выражением этих особенностей является феномен лакуны.

На сегодняшний день существует несколько трактовок и определений термина «лакуна»:

1) лакуна (в широком смысле) – национально-специфический элемент культуры, нашедший соответствующее отражение в языке и речи носителей этой культуры, но не вербализованный носителями иной лингвокультуры;

2) лакуна (в узком смысле, так называемая языковая лакуна) – отсутствие в лексической системе языка слова для обозначения того или иного понятия.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров называют лакуны «безэквивалентной лексикой» [1. С. 77], что не предполагает включения в понятие лакуны невербальных единиц. Р.А. Будагов, понимая лакуны как «темные текстовые места» [2. С. 143], также подчеркивает теоретический характер феномена, обособляя его от дискурса и коммуникации. Распространен вариант определения лакуны, предложенный Ю.С. Степановым, назвавшим лакуны «белыми пятнами» [3. С. 120].

Муравьев В.Л. в своей работе «Лексические лакуны» [4] поделил лакуны на две большие группы: лингвистические лакуны и этнографические лакуны. Разновидностью лингвистических лакун являются семантические, или (как их называет В.Л. Муравьев) векторные, лакуны. Такие лакуны выделяются В.Л. Муравьевым на основе несовпадения понятийных объемов разноязычных слов [4]. Известно, что обозначенные лексическими единицами понятия в двух языках по объему далеко не всегда совпадают. Нередко случается, что понятия, находящие лексическое выражение в одном языке, оказываются шире соответствующих понятий, отраженных в другом языке.

В аспекте преподавания РКИ, принимая во внимание специфику лакун, а именно их «непереводимость» на родной язык учащихся, логичным представляется исключить прямой перевод как самый неэффективный прием для большинства случаев объяснения значения слова. Что касается беспереводных способов семантизации, то большая их часть успешно используется на практике при изучении иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного.

Так, например, использование словообразовательного анализа предполагает, прежде всего, представление лакуны в определенной парадигме, как правило, аналогичных лакун того же типа, образованных по той же словообразовательной модели. Такой прием позволяет продемонстрировать общую для ряда слов грамматическую форму и семантическую коннотацию, что облегчает задачу объяснения лексического значения. К тому же наглядная продуктивность определенной морфологической модели часто дает повод для рассуждений и даже обобщений, касающихся особенностей национального менталитета или поведения. Целесообразно обращаться к словообразовательной структуре слова и с целью увидеть национально специфическую внутреннюю форму слова. К примеру, о склонности русских к спокойному образу жизни, не требующему лишних передвижений и смены обстановки, говорят семантика (коннотации) и словообразовательная структура близких по значению имен существительных *поступок* и *подвиг*. Об исторической и генетической открытости русских навстречу любому человеку свидетельствуют словообразовательные взаимосвязи слов *друг* и *другой*. А тому, что изначально, по мнению русских, врагами человека могли быть только потусторонние злые силы (бесы, черти), мы находим подтверждение в родственной связи слов *враг* и *ворожба* (колдовство). По-русски *простить* значит отнестись к обиде *просто*, а *прощать* предполагает быть по отношению к людям *проще*. Корень имени существительного *гостинец* подскажет, почему русские обычно ходят в гости «не с пустыми руками» и почему есть магазин «Подарки», но нет магазина «Гостинцы». Вера русских в магическую силу доброго напутствия отражена в семантике слов *благословение* и *благословить*. Словообразовательное родство слов *дать*, *удаться* и *удача* объясняет, почему среди русских так много фаталистов и почему «неудачников» в России обычно не презирают, а жалеют. Многие из того, что кажется необъяснимым,

беспричинным и даже странным в воззрениях и традициях народа, перестает быть таковым при внимательном взгляде на созданный этим народом язык.

Также в совокупности с другими приемами семантизации (анализом словообразовательной структуры, использованием синонимического ряда, контекстной иллюстрацией) представляется весьма эффективным в работе с лакунами использование толкования лексической единицы. Толкование может носить характер исторического экскурса, а также социально-политического, этнографического, культурологического или литературно-художественного комментария [5].

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
2. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка. М.: Наука, 1977. 304 с.
3. Степанов Ю.С. Французская стилистика. М.: Высшая школа, 1965. 368 с.
4. Муравьев В.Л. Лексические лакуны. Владимир: Владимирская типография Союзполиграфпрома при Государственном комитете Совета Министров СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, 1975. 93 с.
5. Качигулова В.Н. Лакуны как новый языковой материал в учебном тексте // Вестник КРСУ. 2012. Том 12. № 5. С. 17–20.

SEMANTIC LACUNAS AND THEIR NEUTRALIZATION AT THE LESSON OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Lacuna is one of the most unique elements of the representation of culture in language. The concept of lacuna is considered in this article. This concept is especially important, as we know, in the process of translation. However, lacuna is not less important in teaching of the Russian language as a foreign language, when foreign students are introduced with specific vocabulary and individual fragments of Russian culture. The article contains lexical examples, which can be well explained with the help of word-formation comments in working with foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, lacuna, semantic lacuna, semantics, internal form of the word.

Markova T.D., PhD, Associate Professor of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Е.А. Погорелая, доктор филол. наук, профессор (Тирасполь)

ДИАЛОГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. Диалог представлен как эффективная форма модернизации современной картины мира языковой личности в условиях формирования нового пространства культуры.

Ключевые слова: образовательная парадигма, языковое образование, пространство культуры, диалогическое взаимодействие, диалог культур, культурная глобализация, полилингвальная личность.

Уже в эпоху Возрождения была впервые провозглашена новая нравственная доминанта времени: человек ценен не потому, что он служит государству. Он самоценен, что оправдано естественной его природой, в то время как государство и его общественные институты функциональны, их существование обусловлено лишь прикладными соображениями заботы об организации его социального бытия. Поле, в котором пересекаются интересы отдельной личности, обладающей естественным правом на полноценное саморазвитие, и государством, регулирующим через систему законов и правил ее функционирование, выступает культура как феномен со-бытия отдельной личности и социума. Обеспечивая преемственность поколений, объединяя этнокультурные группы в единый социокультурный организм по имени народ, она (культура) не столько сохраняет традиционные основы духовного пространства, сколько формирует нравственный контекст взаимосвязи глобально-цивилизационной, самобытно-этнической и личностной культуры. В традициях русской мысли всегда была широко распространена апелляция к культуре как к высшей системе доказательств, главному и единственно верному аргументу естественного права каждого из народов оставаться самобытным в своих культурных проявлениях, но обязательно быть услышанным [1]. Сохранить самобытно полноценную парадигму своего образа жизни, своей этнокультурной идентичности в интернациональной среде народов мира можно только в условиях интенсивного диалога, который позволяет вписать потребности своего народа в широкий глобализационный контекст, в котором общечеловеческие ценности воспринимаются как норма, а чувство сопричастности к иному образу мысли и поведения позволяют приумножать общее духовное богатство.

К сожалению, под влиянием современной тенденции к гипертрофированной толерантности к западному образцу жизни из аксиологической шкалы народов сегодня активно исключаются прежде всего те ценности, которые всегда выступали фундаментом истинной духовности [2]. Этому разрушительному напору псевдоценностей только и можно

противопоставить такой культурный контент, в котором механизмы обновления признаются целесообразными лишь в той степени, в какой они соответствуют естественным представлениям личности об истинной иерархии культурных смыслов, важных для ценностной системы координат своего народа. Модернизируясь, но не теряя своей морально-нравственной привлекательности, они проявляются и сегодня в самых различных социокультурных формах.

Идеология XX века, сделавшая акцент на миропреобразующей деятельности личности как базовой формы ее социокультурного бытия, в XXI веке постепенно уступает место новой идеологии, суть которой в актуализации креативных, творческих потенций каждой личности, что позволит ей не только определить оптимально эффективный вектор своей уникальной жизненной траектории, но и обеспечить внутренне полноценную самоактуализацию в стремительно меняющихся условиях обновляющегося мира. Такой идеологический поворот в процессах социокультурного становления и функционирования современной личности ставит перед образовательной системой новую стратегическую цель – обеспечить воспроизводство такой внутренне свободной и цельной личности, которая будет способна не столько сохранять и укреплять, сколько творчески модернизировать культурную традицию в широком контексте межкультурного и межэтнического взаимодействия.

В контексте достижения этой глобальной цели существенно возрастает значение образования как социального института, формирующего гражданский статус и культурно-языковую идентичность современной личности. Глобализация усиливает процессы временного и пространственного сближения народов, что в конечном счете ведет не столько к созданию новых культурных продуктов, сколько к обретению новых и расширению прежних связей. Достойная оценка возросших возможностей взаимодействия с другими придает сегодня диалогу исключительное значение, содержательный фокус которого направлен на признание самого человека как базового ценностного феномена, без которого теряют смысл любые рассуждения о сущности современных процессов культурной глобализации.

Современная образовательная система находится перед дилеммой – воспитывать хорошо обученного, грамотного, но узкопрофессионального специалиста, востребованного рыночным типом социальности, либо формировать полноценную личность, созидательный потенциал которой будет по мере социализации обогащаться культурно-историческим опытом каждого из звеньев триады «прошлое – настоящее – будущее». Второй подход, как нам представляется, станет не только формой динамичной социальности личности, но и средоточием тех деятельных сил, которые только и формируют по-настоящему гуманную творческую личность, рационально воспринимающую смыслообразующие зоны всего культурного мира. Новый тип рациональности социального поведения личности предопределен усилением современных

тенденций к культурному единению под влиянием глобализационных процессов.

Широкая гуманитарная образованность как ключевой фактор формирования и развития интеллигентного специалиста немислима без фундаментальных коммуникативных навыков. Понимание эстетики речевого взаимодействия, эталонов, норм, правил, поведенческих паттернов и стереотипов социокультурной жизнедеятельности невозможно без признания культурных духовно-нравственных ценностей каждого из народов. В русле этих размышлений междисциплинарный синтез формирования культурного контекста диалога выступает важнейшим условием сохранения всего пространства культуры, интегрирующего различные сферы «человеческого измерения» современного мира. Ведь при измерении пространства культуры в категориях «мира в себе и себя в мире» существенно меняется привычная национальная и языковая картина мира, и потому отнюдь не случайно степень цивилизованности общества (народа, этноса) философы определяют как умение участвовать в диалоге на межкультурном уровне.

Процессы культурной глобализации радикально меняют представление о диалоге культур. Этот феномен предстает перед нами как единица диалогического общения, как текст иной культуры в особом коммуникативном пространстве. Контекст в рамках такого понимания диалога культур выступает как уникальная фоновая среда процесса познания, влияющая на формирование ментального лексикона би-(поли)лингвальной личности, в котором язык определяется как духовный стержень организующего начала всего пространства культуры.

Как видим, в XXI веке личность вновь становится соизмеримой с миром, в котором различаются языки и культуры, но не их возможности, а мир, как выясняется, персонален. Такой ракурс видения проблемы ведет нас к признанию целостного трехмерного «язык – речь – дискурс» представления о диалогическом бытии человека. *Личность – творец дискурса, эффективность которого достигается только на фоне широкого пространственного контекста культуры диалогического взаимодействия. Значит, только корреляция языковых и культурологических типов знания как когнитивной ценности, отражающейся в дискурсе языковой личности, может и должна составить основу современной парадигмы языкового образования, обогащенной идеей нравственного воспитания, развития и совершенствования творческой личности.*

Прагматика знаний в современном мире имеет безусловную цену, но только духовность образования обладает истинной ценностью. В лингводидактическом плане это означает, что именно дискурс должен стать высшей единицей обучения языку через соизмеримость собственной национальной культуры с иными культурами в их диалоговом взаимодействии. В русле этих размышлений диалог выступает как форма сохранения широкого межкультурного контекста общения и определенно предполагает концентрацию внимания исследователей на когнитивно-ментальных

структурах языковой личности. В исторической ретроспективе она впервые получила полноценную возможность глубинного самосознания своей собственной уникальной культурно-языковой идентичности, ярко проявляющейся в контактах с иными культурно-языковыми феноменами. Безусловно, такой подход меняет характер современной лингводидактики, которая постулирует сегодня реализацию новой межкультурной парадигмы языкового образования, где доминантой обучения выступает формирование нового культурного сознания. Знаниецентричная парадигма современного языкового образования меняется на культуросообразную, благодаря которой происходит модернизация языковой личности. У нее не только появляется возможность, но и развивается способность критически осмыслить ценности родной культуры, по-новому взглянуть на них с позиций пространства общечеловеческой культуры и на ином уровне собственной самореализации оценить степень эффективности своего диалогового взаимодействия с другими. Чтобы добиться такого уровня лингвокультурной компетентности личности, необходимо всем звеньям современной образовательной системы формировать такую творческую личность, в ментальном лексиконе которой будут органично переплетаться национальные и общечеловеческие культурные ценности [3]. Такой характер общения манифестирует внутреннюю потребность современной личности, удовлетворение которой не только обеспечивает ее интеграцию в культурно-образовательное пространство современного мира, но и помогает ей достичь гармоничного взаимодействия с носителями иных картин мира в рамках единого пространства современной культуры.

Библиографический список

1. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 48 с.
2. Бердичевский А.Л., Комарова Е. От диалога культур к «третьей» культуре личности (диалог методиста и культуролога) // Лингводидактический поиск на рубеже веков. М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2000. С. 46–64.
3. Ягья В.С., Чернов И.В., Блинова Н.В. Лингвостилистическое измерение мировой политики. СПб.: СПбГУ, 2009. 214 с.

DIALOGUE AS AN EFFECTIVE FORM OF SAVING CULTURAL AND SEMANTIC SPACE OF LANGUAGES IN MODERN WORLD

***Abstract.** Dialogue is presented as an effective form of modernization of the modern picture of the world of linguistic personality in the conditions of formation of a new space of culture.*

***Keywords:** Educational paradigm, language education, space of culture, dialogical interaction, dialogue of cultures, cultural globalization, polylingual personality.*

Pogorelaya E.A., Doctor of Philology, Professor of the Department of the Russian Language and Intercultural Communication, Head of the Department of the Russian Language and Intercultural Communication (Pridnestrovian State University, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic)

Ю.Н. Сандлер, соискатель ученой степени кандидата филол. наук (Нижний Новгород)

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ В НАИМЕНОВАНИИ РОДСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Статья посвящена исследованию наименований родственных взаимоотношений в русских и испанских языках. В данной статье выявляются межъязыковые лакуны в лексико-семантическом поле «родственные отношения», также осуществляется репрезентация указанного семантического поля русского и испанского языков, выявление лексических соответствий в наименованиях членов семьи в русском и испанском языках, фиксация наименований, не имеющих эквивалентов в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: лакуна, языковая картина мира, лексико-семантическое поле, перевод, различие в языках, Национальный корпус русского языка, Королевская Академия испанского языка.

Языки различных народов отражают их культуру, психологию и образ мышления. Лексический строй языков различен в силу особых традиций и картины мира, сформированной у народов на основании собственного многовекового опыта.

Ученые сформировали несколько точек зрения на соотношения лексических систем языков. Так, теория лингвистической относительности (В.Гумбольдт, Л.Вайсгербер, Сепир-Уорф) говорит, что картин мира, навязываемые языками, у разных народов не совпадают.

А. Звегинцев [1] отмечает, что понятия у народов Европы тождественны, но концепты народов, отделенных от нас тысячелетиями либо отличающихся историческим развитием, различны.

Сочетание точек зрения лингвистов подтверждает предположение, что существенные различия языковых систем возможны как у народов, разделенных тысячелетиями, так и у «соседей» по эпохе. Так, в испанском языке отличие *ступни* (*pie*) от *ноги* (*pierna*) носителями языка ощущается до такой степени четко, что эти слова имеют разные категории рода и используются в разных поговорках (*salir por pies* – бежать сломя голову,

dormir a pierna suelta – спать без задних ног), а в русском языке различия стёрты, и носитель языка, подбирая обувь, говорит о размере *ноги*, а не *ступни*. Приведем примеры из корпусов русского и испанского языков [2; 3].

За два-три года тренировок и выступлений пара коньков уделяется в хлам, но это у уже оформившихся ребят, а у тех, кто еще растёт, коньки-то целы, да размер ноги увеличился, поэтому нужна новая пара (Александра Маринина. «Ангелы на льду не выживают»).

Las que tienen pie grande también tienen problemas para encontrar calzado que se adecue a sus necesidades (Блог *Pies pequeños, calzado a la talla*, 2013) / «Те женщины, которые имеют большие ступни, имеют проблемы, чтобы найти обувь, соответствующую их потребностям».

Таким образом, при сопоставлении лексического строя языков можно выделить слова, имеющие эквиваленты в других языковых системах, или слова, не имеющие аналогов – или безэквивалентную лексику.

В паре с понятием «безэквивалентная лексика» выступает термин «лакуна» – лексическая единица, которая с точки зрения языковой логики должна находиться в языке, но которая в нем отсутствует.

Начало использования термина в лингвистике связано с именем Ю.С. Степанова, который называл лакуны «белыми пятнами на семантической карте языка» [4. С. 120]. Лакуны присутствуют в каждом языке, носителям они чаще всего незаметны и выявляются лишь при сопоставлении. В лингвистической литературе нет унифицированной типологии лакун: исследователи классифицируют их по-разному [5].

Выделяют два основных типа лакун:

- **внутриязыковые (интраязыковые)** – отсутствие слова в языке, выделяемое на фоне наличия близких по семантике слов внутри той или иной лексической парадигмы;
- **межъязыковые (интеръязыковые)** – отсутствие лексической единицы в одном из языков при ее наличии в другом [6].

Межъязыковые лакуны Ю.С. Степанов предложил дифференцировать на абсолютные и относительные. Первые не имеют эквивалента в сопоставляемом языке или языках и могут быть переданы только описательно. Так, для испанского языка лакуной является русское слово «кипяток». Относительные лакуны – это лексические единицы, которые употребляются в языке редко и в специфическом контексте. Так, русское слово «тоска» для испанского языка может служить иллюстрацией понятия относительной лакуны.

По критерию внеязыковой обусловленности выделяют мотивированные и немотивированные лакуны. Мотивированные – это лакуны, которые объясняются отсутствием соответствующего предмета или явления в национальной культуре. Это русские *лапти*, *матрёшка*, *винегрет*, испанские *tertulia*, *jamón*, *siesta* и т. д. Немотивированные лакуны не могут быть объяснены отсутствием понятия в языке – просто по тем или иным социокультурным причинам понятие не потребовало обозначения с помощью языковых средств. Так, испанское *angustia* обозначает смесь негативных

эмоций, таких как панический страх, бессилие. При этом носителю другого языка после объяснения становится понятно значение слова; таким образом, в системе восприятия оно есть, но специального обозначения не требует.

В.Л. Муравьев [7] предлагает классифицировать лакуны на лингвистические и этнографические. Первые, в свою очередь, делятся на абсолютные, относительные, векторные и стилистические.

Векторные лакуны исследователь выделяет на основе несовпадения понятийных объемов слов в сопоставимых языках. По объему лексически фиксированные понятия в двух языках далеко не всегда совпадают: иногда случается, что понятия, находящие лексическое выражение в одном языке, оказываются шире соответствующих понятий другого языка, как бы включают в себя последние, т. е. оказываются родовыми относительно видовых понятий другого языка. Так, испанский глагол *casarse* переводится на русский язык и как *жениться*, и как *выйти замуж*.

Стилистические лакуны выделяются на основании отсутствия в одном из языков слова (или фразеологизма), имеющего ту же стилистическую окраску, что и слово с идентичным значением другого языка. В качестве примера можно привести русские синтаксические конструкции с модальными частицами «неужели», «разве», «ведь», «же», «и» и др., которые характеризуются многозначностью и высокой частотностью и представляются очень сложными с точки зрения преподавания русского языка как иностранного.

Как отмечает Л.И. Богданова [8], многие слова, имеющиеся в языках, не востребованы иноязычным социумом. В этом плане представляет особый интерес сопоставительное изучение систем наименований родственных связей. В испанском языке, например, отсутствует разграничение *suecрови* и *тёщи* (*suegra*), *свекра* и *тестя* (*suegro*) – в русском языке каждый из данного типа родственников имеет свое название, обусловленное этимологически и, так как разграничение не исчезает с течением времени, психологически.

В данной работе мы будем рассматривать межъязыковые немотивированные лакуны в наименовании родственных взаимоотношений в русском и испанском языках. Лексико-семантическое поле «родственные отношения» является одним из составляющих лингвокультурного концепта «семья». Семантическое поле представляет собой множество слов, объединенных общностью содержания [9].

Обращает на себя внимание тот факт, что понятийные объемы слов в семантическом поле «родственные отношения» в русском и испанском языках не совпадают.

Толковый словарь С.И. Ожегова [10] определяет «родство» как связь между людьми, основанную на происхождении одного лица от другого (прямое родство), или разных лиц от общего предка, а также на брачных семейных отношениях. «Родственник», согласно словарю С.И. Ожегова, это человек, находящийся с кем-либо в родстве. Аналогичным образом определяет «родственника» Малый академический словарь, Толковый словарь

Т.Ф. Ефремовой [11], «Толковый словарь русского языка» под редакцией профессора Д.Н. Ушакова [12].

Real Academia Española (RAE, Королевская академия испанского языка), которая в Испании выполняет функцию регулятора языковой и литературной нормы современного испанского языка во всех его сферах, дает следующее основное определение родственника [13]: *pariente: Dicho de una persona con respect de otra: Que tiene relación de parentesco con ella.* / «Родственник: об одном человеке по отношению к другому: тот, который имеет с кем-либо родственные отношения».

Представляется необходимым, базируясь на определении родственных отношений Ожегова, разделить концепт на две группы: родственники, связь которых между собой основана на происхождении одного лица от другого, а также разных лиц от общего предка, и родственники, ставшие таковыми вследствие матримониальных отношений. Первую группу условимся называть «кровными родственниками» (основываясь на терминологии, предложенной Большим медицинским словарем [14], где «кровные родственники» – это лица, имеющие хотя бы одного общего предка).

В первую группу попадают родители, дети, бабушки и дедушки, внуки, братья и сестры, тети и дяди, племянники, двоюродные братья и сестры.

Во вторую группу попадают муж и жена, супруги, тесть, теща, свекор, свекровь, зять, сноха, невестка, шурин, деверь, золовка, свояченица, сваты, мачеха, отчим, падчерица, пасынок, сводные братья и сестры.

В данной статье мы рассмотрим первую группу.

При анализе первой группы становится очевидно не полное соответствие объема лексических единиц в русском и испанском языках. Так, в русском языке отсутствуют родовые понятия для *брата* и *сестры*, *тети* и *дяди*, *бабушки* и *дедушки*, *двоюродного брата* и *двоюродной сестры*. Таким образом, налицо внутриязыковые лакуны, то есть, как поясняли И.А. Стернин и Г.В. Быкова, пустые, не заполненные места в лексико-фразеологической системе языка, хотя возможны близкие по значению лексемы.

Родовое понятие *родители* для матери и отца существует в обоих языках (*padres* в испанском языке). При этом *padre* в испанском языке означает *отец*, а форма *padres* рассматривается как множественное число от этого существительного. В русском языке возможно использование существительного *родитель* в значении «отец» (устаревший вариант), а также в значении «мать или отец» [2]: *Мне необязательно формально принимать Ислам, так как, согласно Сунне Пророка и Хадисам, если хотя бы один родитель по рождению является мусульманином, его дети также считаются мусульманами* (Герман Садулаев. «Шалинский рейд»).

В испанском языке использование лексемы «отец» (*padre*) в значении «мать или отец» невозможно. Синонимом лексемы *padre* в испанском языке может выступать *progenitor*. Испанско-русский и русско-испанский словарь (*Diccionario Español'Ruso Ruso Español*) под редакцией В.Ф. Сахно, С.А. Коваль

[15] переводит его как «предок, прародитель»), но в этом случае для обозначения матери потребуется окончание **-а** женского рода – *progenitora*.

В ситуации с детьми в обоих рассматриваемых языках присутствует родовое понятие – *дети* (в испанском языке *hijos*). При этом в русском языке слова *дочь* и *сын* имеют разные корни, которые не совпадают с родовым понятием *дети*. В испанском же все три слова однокоренные (*hijo* – «сын», *hija* – «дочь», *hijos* – «дети»), причем родовое понятие (как и в случае с *padres*) образовано как форма множественного числа существительного *hijo* – «сын».

С одной стороны, мы видим, что при наименовании ближайших родственников – родителей и детей – в обоих языках присутствуют родовые понятия, и каждый член семьи имеет собственное название, но, с другой стороны, явно заметно происхождение в русском языке данных лексем от разных корней: *мать, отец, родители, сын, дочь, дети*, в то время как в испанском наблюдается использование одного и того же корня для обозначения различных ролей в семье: *madre, padre, padres, hijo, hija, hijos*. Стоит отметить также неполное соответствие лексем *hijos* и *дети*: в первом случае речь идет только о детях конкретных родителей, тогда как русским словом *дети* можно назвать любую группу детей вне зависимости от родства с говорящим или иным лицом. В испанском языке для обозначения группы детей используется родовое понятие *niños*, которое можно перевести на русский язык словом «ребята». В качестве перевода русской лексемы «дети» Большой русско-испанский словарь под редакцией Г.Я. Туровер [16] предлагает как вариант *hijos*, так и вариант *niños*, что является подтверждением вышесказанному.

Иное положение дел наблюдается с названием внуков и племянников. Здесь в обоих языках наблюдается похожая ситуация: каждый из родственников имеет свое название (*nieto* – «внук», *nieta* – «внучка», *sobrino* – «племянник», *sobrina* – «племянница»), все слова однокоренные, а родовое понятие («внуки» – *nietos*, «племянники» – *sobrinos*) формируется как существительное мужского рода множественного числа: *внуки, племянники* (*внучки* и *племянницы* однозначно женского пола). В данном случае система формирования наименований родственников в русском и испанском языках аналогична.

В наименованиях остальных близких членов семьи (кровных родственников) в русском языке отсутствуют общие родовые понятия. Скорее всего, это связано с тенденцией преимущественного использования разнокоренных слов для обозначения ролей в семействе. Так, слова *бабушка* и *дедушка* в русском языке не имеют родового понятия [2]: *Просто у бабушки и дедушки нормальный частный дом, а не в государственном дворе, поэтому там разрешается спать его хозяевам, их детям и гостям где угодно* (Татьяна Соломатина. «Мой одесский язык»).

В испанском языке, будучи снова произведенными от одного корня, *abuela* («бабушка») и *abuelo* («дедушка») объединяются в *abuelos* – равно как и в вышеприведенных примерах родовое понятие имеет форму множественного

числа мужского рода. Таким образом, фраза «дети идут к бабушке и дедушке» на испанском языке будет звучать как *los niños van a los abuelos*.

Аналогичным образом можно проанализировать лексемы *брат* и *сестра*. В русском языке они образованы от разных корней и не имеют родового понятия. В испанском языке *hermana* («сестра») и *hermano* («брат») – однокоренные слова, отличающиеся гендерным окончанием, которые образуют родовое понятие *hermanos*, представляющее собой форму существительного мужского рода множественного числа.

Следующий тип родственных взаимоотношений в русском языке представлен двумя различными вариантами. В большинстве случаев *двоюродные* братья и сестры обозначаются парой «прилагательное плюс существительное», где прилагательное уточняет степень родства. В XVII веке в русском языке начали использовать слова французского происхождения *кузен* и *кузина*, что, несмотря на невысокую частоту употребления, сохраняется в языке до сих пор [2].

Брат приехал. Кузен. Я давно хотела вас познакомить (Сергей Довлатов. «Заповедник»);

Высокий, худощавый, темноволосый старик всегда тщательно одевался, аккуратно с ножом и вилкой кушал, был церемонно вежлив и не высказывал предпочтения никому из обитавших на даче людей, но однажды, когда жарким воскресным днём старшая Колюнина кузина тоня уселась за стол в непросохшем после озера купальнике, ни слова не говоря, поднялся и ушёл (Алексей Варламов. «Купавна»).

При этом в случае с «двоюродными» в русском языке ситуация складывается аналогичным образом, как в случае с братьями и сестрами: общего родового понятия не существует, возникает внутриязыковая лакуна. Общее родовое понятие появляется у *кузена* и *кузины*, причем по той же схеме, что и в испанском языке: множественное число существительного формируется по мужскому роду: *кузены*.

В испанском языке русским «двоюродный брат» и «двоюродная сестра» соответствует *primo* и *prima* – согласно словарям С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова, и *RAE*, это *сын* или *дочь дяди* или *тёти*. Общее родовое понятие *primos* сформировано по типу существительного множественного числа мужского рода.

Таким образом, в русской лингвистической системе данный тип родственных отношений имеет двойную реализацию: словосочетанием прилагательного и существительного, а также заимствованными существительными, вошедшими в русский обиход в XVII веке. В первом случае родовое понятие отсутствует (внутриязыковая лакуна), во втором, заимствованном, наличествует.

Та же ситуация возникает при сопоставлении семантических полей слов *дядя* и *тётя*. В русском языке слова разнокоренные и родовое понятие отсутствует. В испанском языке слова однокоренные – *tío* («дядя») и *tía*

(«тётя»), родовое понятие формируется как форма существительного множественного числа мужского рода.

Здесь хотелось бы обратить внимание на один интересный социолингвистический факт. В связи с тем, что родовое понятие для большинства родственников в испанском языке (а также для большинства слов, обозначающих представителей разных полов в социально-культурном пространстве: друзья, ученики, преподаватели, врачи и т. д.) образовано как множественное число существительного мужского рода (*amigos, alumnos, médicos, etc.*), в последние годы в Испании наблюдается тенденция замены гласной *-o-* в окончании на нейтральный символ *@*, задачей которого является декларация гендерного равенства. Испанская языковая королевская Академия согласовала использование данного символа во избежание ненужных повторов однокоренных слов в сообщениях, адресованных представителям обоих полов [16]. До решения утвердить данный символ (до 2005 года) активизация движения за равные права привела к постепенному отказу от исторически закреплённой формы существительного множественного числа мужского рода в качестве родового понятия. Например, в рекламных и публицистических текстах вместо исторически обусловленного *niños* для обозначения детей обоёго пола участилось написание *niños y niñas*, что и привело к решению *RAE* утвердить символ *@* в качестве гендерно нейтрального, который должен заменять окончание мужского рода *-o-*. В случае, когда родовое слово не является однокоренным остальным лексемам группы (например, *madre, padre*), используют оба наименования. Так, организация *AMPA*, аналог родительского комитета в российской школе, переводится как «Ассоциация матерей и отцов учеников» (*Asociación de Madres y Padres de Alumnos*). Таким образом, вместо исторически обусловленного общего родового наименования в Испании возникает современное, обусловленное требованиями соблюдения равных прав мужчин и женщин.

Таким образом, в условно сформированной первой группе семантического поля «родственные отношения» в русском языке наличествуют внутриязыковые лакуны на месте родовых понятий, объединяющих сестер, братьев, двоюродных братьев, двоюродных сестер, дядей, тетей, бабушек, дедушек. В испанском языке общие родовые понятия для данных типов взаимоотношений присутствуют.

Библиографический список

1. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 248 с.
2. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://processing.ruscorpora.ru>.
3. Корпус испанского языка, Corpus del Español [Электронный ресурс]. URL: <https://www.corpusdelespanol.org/hist-gen/>.
4. Степанов Ю.С. Французская стилистика. М.: Высшая школа, 1965. 355 с.

5. Хакимова Ш.Р. Лакуны как лингвистическое явление // Молодой ученый. 2015. № 1. С. 420–423.
6. Стернин И.А., Быкова Г.В. Концепты и лакуны // Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. статей. М.: Наука, 1998. С. 55–67.
7. Муравьев В.Л. Проблемы возникновения этнографических лакун. Владимир: ВГПИ, 1980. 106 с.
8. Богданова Л.И. Новые слова в аспекте взаимодействия языков и культур. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2015. № 2. С. 41–50.
9. Кронгауз М.А. Семантика: учеб. для вузов. М.: «Академия», 2005. 352 с.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс, 2018. 1376 с.
11. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Русский язык, 2000.
12. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Русские словари, 1995.
13. Королевская академия испанского языка (Real Academia española). [Электронный ресурс]. URL: <https://dle.rae.es/?w=pariente>.
14. Большой медицинский энциклопедический словарь. М.: Эксмо, 2007. 768 с.
15. Испанско-русский и русско-испанский словарь (Diccionario Español’Ruso Ruso Español) / под ред. В.Ф. Сахно, С.А. Коваль. Киев: Ирпень-Перун, 1996. 544 с.
16. Туровер Г.Я. Большой русско-испанский словарь. М.: Дрофа, 2007. 844 с.

INTERLANGUAGE GAPS IN THE NAMING OF KINSHIP RELATIONSHIPS IN RUSSIAN AND SPANISH

***Abstract.** The article is devoted to the study of the names of kinship relations in Russian and Spanish. The goal is to identify interlanguage gaps in the lexical-semantic field “family relations”. Research objectives: representation of the specified semantic field of the Russian and Spanish languages, identification of lexical correspondences in the names of family members in Russian and Spanish, fixing names that have no equivalents in comparable languages. Research methods: semantic analysis, contextual and comparative analysis.*

***Keywords:** gap, linguistic picture of the world, lexical-semantic field, translation, difference in languages, National Corps of the Russian language, Royal Spanish Academy.*

Sandler Y.N., Candidate of Sciences Degree Seeking Applicant (Nizhny Novgorod)

Т.Н. Ташпулатов, аспирант (Псков)

СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЕОТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ

Аннотация. В статье представлена концепция использования видеотехнологий, которая была применена в обучении иностранных студентов в Псковском государственном университете.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедческая компетенция, лингвострановедение, лингвокраеведение, видеотехнологии.

В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) посредством современных видеотехнологий возможно транслировать иностранным студентам историческую и культурологическую информацию о стране, городе или значимых городских объектах, чтобы расширить лингвокраеведческие знания студентов. С этой целью нами были использованы три взаимосвязанных по содержанию части авторского видеоролика «Псковский кремль в истории Пскова и России», снятого на мобильный телефон (такая технология предлагается методистами) [1]. В этих видеоматериалах реализуется лингвострановедческий аспект репрезентации иностранцам культуры города Пскова. Основное внимание сконцентрировано на Троицком соборе, который является главной достопримечательностью города и объектом, вызывающим огромный интерес у иностранных туристов и студентов.

Видеоролик является некой гранью между искусством и информативным медиаматериалом. Любой ролик можно оформить в жанре кинофильма. Как отмечает исследователь К.В. Летцбор, «киноискусство идеально подходит для учебных целей, поскольку отражает не только состояние современного общества, но и его предыдущие исторические этапы. Оно является одним из самых богатых хранилищ социальной семантической информации, то есть разного рода языковых, музыкальных, изобразительных, хореографических и других смысловых сообщений, которые создавались, передавались, избирались, хранились и использовались людьми с целью развития как отдельной личности, так и общества в целом» [2. С. 169–176].

Рассмотрим содержание трех частей видеоролика, сосредоточив внимание на этнокультурной маркированной лексике, которая является источником страноведческих знаний для иностранных студентов. Текст видеоролика находится в общем доступе, он был взят с сайта *Wikipedia* и адаптирован с учетом уровня обучения иностранцев. В тексте, сопровождающем видеоряд, приводятся факты из истории Пскова и Троицкого собора, которая берет своё начало в X веке. Так, со ссылкой на летопись, студентам представлено предание о том, как основательница Пскова, княгиня

Ольга, стоя на берегу реки Великой, увидела три луча, и там, куда указывали эти лучи, был заложен фундамент Троицкого собора, который с течением времени неоднократно восстанавливали от пожаров, обрушений и войн. Приводится описание конструктивных особенностей храма, его современного внешнего вида, рассказывается о людях, которые работали над восстановлением и реконструкцией собора. Также упоминается деятельность храма во время Второй мировой войны и в послевоенное время.

Таким образом, страноведческое содержание новой лексики, которой наполнен текст, способствует обогащению словарного запаса учащихся и сосредоточено в сфере истории и культуры. Следует отметить, что иностранные студенты также узнают об исторических личностях, жизнь и деятельность которых связана с Псковской землей и Россией. Объем страноведческих знаний, которые может получить иностранный студент в ходе работы с видеоклипом, складывается из следующих компонентов:

1. Знания истории России и Псковской земли:

Активное формирование города Пскова началось в начале X века. Псков основала великая княгиня Ольга, которая посетила Псковскую землю в 957 году. 5 апреля 1242 года на Чудском озере князь Александр Ярославич Невский сразился с немецкими захватчиками. Эта битва получила название Ледового побоища. В 1348 году Псков перестал подчиняться Новгороду и стал самостоятельным.

2. Знания о древнерусской архитектуре:

Памятниками древней архитектуры являются храмы. В X–XII веках храмы строили из дерева. Они часто страдали от пожаров. Позже храмы стали строить из камня, в том числе известняка, как в Пскове. Мастеров, которые строили храмы, называли зодчими. Здание храма делилось на приделы, он имел несколько глав, стены были расписаны фресками. В разных русских землях существовали свои архитектурные традиции. Известны памятники московской, новгородской, псковской архитектуры.

3. Основные сведения о Свято-Троицком соборе – главном православном храме Пскова.

Троицкий собор был возведён в X веке. По легенде именно в то время молодая основательница Пскова, княгиня Ольга, увидев три луча, сходящиеся на берегу реки, указала место, где был заложен Троицкий собор. Собор прошёл испытание временем, огнём и разрушением. В XII веке произошел пожар, в результате которого деревянный собор сгорел. В дальнейшем собор строили уже из камня во избежание повторения истории с огнем. Каменный храм построил в 1138 году благоверный князь Всеволод Мстиславович. Шли годы и войны, сменялись эпохи и правители, собор уверенно проходил все эти испытания, пока в нем не случился очередной пожар, который сжег все внутри за исключением мощей князя Всеволода и литовского князя Довмонта. Храм восстановили, и он простоял до 1682 года. Затем началась его полная реконструкция – возведение нового храма на старой основе, которое

продолжалось вплоть до 1699 года. Именно эта версия храма дошла до наших дней. Новый храм был прочнее и выше.

Таким образом, современные видеотехнологии – это отличный инструмент для введения историко-культурной информации при обучении иностранных студентов, расширения их культурологического кругозора и становления лингвострановедческой компетенции. Как показал опыт работы с видеороликом «Псковский кремль в истории Пскова и России», в котором были представлены архитектурные культурно-исторические памятники на территории кремля, использование видеотехнологий помогает иностранному студенту воспринимать страноведческий и краеведческий материал, повышает его мотивацию к изучению истории и культуры России.

Библиографический список

1. Фролова А.М. Использование модели «мобильное видео» технологии смешанного обучения на уроках РКИ // Современные технологии обучения русскому языку как иностранному: материалы международных курсов повышения квалификации. Актобе: Радуга-пресс, 2017. С. 75–77.

2. Летцбор К.В. Отечественное киноискусство в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 168–176.

MODERN VIDEO TECHNOLOGIES AS A MEANS OF REPRESENTING CULTURAL AND HISTORICAL REALITIES TO FOREIGN STUDENTS.

Abstract. The article presents the concept of using video technologies, which was used in teaching foreign students at Pskov state University.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and cultural competence, linguistic and regional studies, video technologies.

Tashpulatov T.N., PhD student (Pskov State University, Pskov)

П.Н. Цыбульская, магистрант (Нижний Новгород)

ТЕМА «ТРАНСПОРТ» НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена изучению темы «Транспорт» в рамках изучения темы «Город как культурно-историческое пространство» на уроке РКИ. Предлагаемый языковой дидактический материал адресован

иностранным студентам уровней А1–А2. Использование данного материала позволяет актуализировать и закрепить лексику предлагаемой темы, развивать и совершенствовать навыки чтения и говорения.

Ключевые слова: РКИ, речевая компетенция, социокультурная компетенция, тема «Транспорт», культурно-исторический аспект, виды транспорта, Нижний Новгород.

В преподавании русского языка как иностранного тема «Транспорт» является одной из сложных для освоения. Эта тема – одна из самых популярных в учебных пособиях по РКИ, в нее включен различный лексический минимум, связанный с названием видов транспорта, дорогами, путями, направлениями движения.

Нижний Новгород – старинный город России, расположенный у слияния двух рек, Волги и Оки, здесь всегда был хорошо развит судоходный транспорт. Нижний Новгород считается торговым, культурным и историческим центром России. Нижегородская ярмарка славилась не только в России, но и за рубежом. Все торговые (сухопутные и речные) пути проходили через Нижний Новгород. Как в древности, так и в нынешнее время Нижний Новгород является одним из транспортных узлов Приволжья, поэтому примечательна история развития транспорта в этом городе. В этом и заключается культурно-исторический аспект изучаемой темы.

В современной методике преподавания РКИ лингводидактический материал по теме «Транспорт» представлен в учебных пособиях С.Б. Королёвой и Н.В. Макшанцевой [1. С. 27–35], Л.В. Миллер и Л.В. Политовой [2. С. 97–110], Е.В. Михалёвой, Л.И. Шевелёвой, А.К. Майер, Л.И. Ярица, А.С. Рустамовой, и А.А. Фрицлер [3. С. 156–157], а также в материалах научной статьи Л.Е. Весниной [4. С. 48–54]. Методисты предлагают разные способы и аспекты её изучения: лексика, говорение, грамматика.

Результатом обобщения и систематизации опыта современных методистов и лингвистов стало составление настоящего комплекса упражнений для занятия по РКИ.

Нами предлагается система заданий комплексного урока РКИ для студентов уровней А1–А2, включающая в себя речевой и страноведческий аспекты. Урок направлен на формирование речевой и социокультурной компетенций. Объектом методической разработки стал раздел «Транспорт» в рамках изучения темы «Город как культурно-историческое пространство».

Для того чтобы задействовать культурно-исторический аспект, необходимо в начале урока снять трудности и ввести простой лексический минимум. Некоторые названия видов транспорта знакомы на слух иностранному студенту, например, *автомобиль*, *автобус*, *троллейбус*, *метро* (*метрополитен*). Эти слова достаточно отобразить на доске, чтобы обучающиеся могли их просто записать. У слова *автомобиль* есть синоним *машина*. Слово тоже интернациональное, но в контексте темы «Транспорт» его нужно употреблять в значении легкового автомобиля.

В Нижнем Новгороде ходят большие и маленькие автобусы. Последние чаще всего называют *маршрутным такси* или короче – *маршруткой*, то есть, это автобус, который следует определённому *маршруту*.



Слово *поезд* можно назвать исконно русским, образованным от слова *поездка*, которое, в свою очередь, образовано от слова *ездить*. С давних времён люди часто отправлялись в далёкие путешествия, а для этого им нужен был быстрый транспорт, чтобы оказаться на месте как можно в более короткие сроки.






Сложные слова *самолёт* и *пароход* также исконно русского происхождения. Чтобы объяснить значения этих слов, нужно показать, от каких слов они образованы. *Самолёт*, значит, *сам летает*; *пароход ходит*, потому что его двигает *пар*, отсюда и название транспорта.

Транспорт неразрывно связан с городской жизнью, поэтому в лексический минимум необходимо включить такие слова, как *остановка*, *станция*, *вокзал*, *депо*, *аэропорт*. *Остановка* и *станция* – семантические синонимы, означающие место, где останавливается транспорт, чтобы забрать пассажиров. Отличие этих слов в том, что к остановке обычно подъезжают трамваи, автобусы и троллейбусы, а станции есть на железной дороге или в метро. Вокзалы бывают железнодорожными – для прибытия поездов, и речными / морскими. *Депо* – место, где стоят автобусы и трамваи. Это слово иностранного происхождения. *Аэропорт* – интернациональное слово, его значение понятно даже на слух, поэтому достаточно запомнить его написание.

Также в качестве предтекстовой работы можно дать упражнение на сопоставление слов с их значениями в виде графических изображений. Наглядный пример также способствует лучшему запоминанию лексического минимума.

Задание 1. Сопоставьте слова с картинками:

1. машина	 <p>а)</p>
2. автобус	 <p>б)</p>

3.троллейбус	в) 
4. трамвай	г) 
5.теплоход	д) 
6. поезд	е) 
7. самолёт	ё) 

Когда работа с введением лексического минимума завершена, можно переходить к стадии закрепления материала на примере текстового задания. Текст представляет собой краткое обозрение транспорта Нижнего Новгорода.

***Задание 2.** Прочитайте текст. Найдите в тексте виды транспорта и подчеркните их.*

*Нижний Новгород расположен на месте слияния Оки и Волги. Он является одним из крупнейших **транспортных узлов** Поволжья. В городе находится крупная железнодорожная станция «Нижний Новгород – Московский», куда прибывают грузовые и пассажирские поезда дальнего следования, а также городская электричка из Сормовского района. Функционирует речной вокзал, откуда уходят круизные суда и прогулочные теплоходы. В 24 км от города располагается Международный аэропорт «Стригино».*

В Нижнем Новгороде представлены все виды общественного транспорта: автобусы, трамваи, троллейбусы, маршрутки. С 1985 года в городе работает метрополитен. Для разгрузки наземных видов транспорта активно используется уникальная как для России, так и для Европы нижегородская канатная дорога (URL:https://www.tourister.ru/world/europe/russia/city/nizhniy_novgorod/publications/734).

Транспортный узел – место, где находятся разные виды транспорта, и где люди могут легко перейти с одного вида транспорта на другой.

Задание 3. Найдите ответы на вопросы в тексте:

1. Где расположен Нижний Новгород?
2. Как называется крупная железнодорожная станция в городе?
3. Откуда уходят речные теплоходы?
4. В Нижнем Новгороде есть аэропорт?
5. Какие виды транспорта есть в Нижнем Новгороде?
6. Когда начал работать метрополитен?
7. Какое уникальное место есть в Нижнем Новгороде?

Задание 4. Посмотрите на фотографии. Что вы видите на фотографиях? Какая фотография лишняя? Почему?



Задание 5. Соедините стрелками транспорт и места, где он может быть.

автомобиль
самолёт

остановка
станция

трамвай
теплоход
поезд
автобус
троллейбус
пароход

депо
вокзал
аэропорт

Задание 6. *Распределите виды транспорта по таблице:*

автомобиль, велосипед, автобус, самолёт, теплоход, трамвай, троллейбус, метро, мотоцикл, вертолёт, маршрутка, поезд, пароход.

воздушный	водный	наземный	подземный
личный	общественный	опасный	безопасный

После закрепления лексического минимума студентам предлагается ознакомиться с историей нижегородского трамвая.

Задание 7. *Ознакомьтесь с текстом.*



Музей трамваев в Нижнем Новгороде – музей под открытым небом. Он располагается в трамвайном депо № 1. На самом деле, правильное название музея – «Музей электротранспорта», потому что кроме трамваев здесь можно увидеть троллейбусы.

Нижний Новгород претендует на звание города, где впервые в России, в 1896 году, был запущен регулярный трамвай. Появление трамвая в Нижнем Новгороде связано с проведением Всероссийской художественной и торгово-промышленной выставки для поднятия авторитета города.

Сегодня на трамвае можно отправиться на экскурсию по городу и увидеть самые красивые и значимые места Нижнего Новгорода.

Задание 8. Заполните пропуски в предложениях:

1. Музей трамваев – музей под _____.
2. В музее можно увидеть _____ и _____.
3. Считается, что впервые трамвай был запущен в _____.
4. Трамвай был представлен на _____.
5. Сегодня на трамвае можно отправиться на _____ по городу.
6. Во время поездки можно _____ самые значимые и красивые _____ Нижнего Новгорода.

Далее идёт стадия обобщения изученного материала через предлагаемые задания.

Задание 9. Ответьте на вопросы:

1. Какие виды транспорта есть в вашем городе?
2. Какой вид транспорта вы предпочитаете в вашей стране? В вашем родном городе?
3. Какой ваш самый любимый транспорта? Почему?
4. На каком виде транспорта вы приехали в Нижний Новгород?
5. На каком виде транспорта вам удобнее ездить в Нижнем Новгороде? Почему?

Тема «Транспорт» является необходимой не только для изучения лексического минимума – названий средств передвижения. Эта тема, прежде всего, необходима для ориентирования иностранцев в обширной городской среде, где есть активное дорожное движение.

Библиографический список

1. Королева С.Б., Макшанцева Н.В. Добро пожаловать в Нижний Новгород: пособие для иностранных студентов. Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2016. 193 с.
2. Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень: учебник. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
3. Михалёва Е.В., Майер А.К., Рустамова А.С., Фрицлер А.А., Шевелёва Л.И., Ярица Л.И. Русский язык как иностранный: элементарный

уровень: учебное пособие. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 378 с.

4. Веснина Л.Е. Преподавание лексики русского как иностранного: тема «Город и транспорт» // Филологический класс. 2018. № 1 (51). С. 48–54.

THE TOPIC “TRANSPORT” WITHIN A RFL LESSON: CULTURAL-HISTORICAL ASPECT

***Abstract.** The article is devoted to learning of the topic “Transport” within learning the topic “City as cultural and historical space” at the RFL lesson. The offered language and didactic material is addressed to students of levels A1–A2. Using this material allows them to update and to consolidate lexis of the offered topic, develop and improve skills in reading and speaking.*

***Keywords:** RFL, topic “Transport”, speech competence, sociocultural competence, cultural-historical aspect, types of transport, Nizhny Novgorod.*

Tsybulskaya P.N., Master’s Degree student of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Н.Б. Шибаева, кандидат филол. наук (Нижний Новгород)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ РУССКОГО ЭТНОСА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «В ОБРАГЕ»)

***Аннотация.** В представленной статье рассматриваются нравственные ценности, присущие русскому этносу, актуальность обращения к которым обусловлена их значимостью в русской культуре и тем интересом, который в настоящее время вызывает изучение духовных доминант в аспекте межкультурной коммуникации. На примере рассказа А.П. Чехова, чьи произведения выступают в роли транслятора ценностных этнокультурных установок, автор статьи акцентирует внимание на таких понятиях, как «совесть», «правда», «вера», определяющих поведение представителей русского этноса и обеспечивающих их единство и целостность; отмечает доминирующую роль любви, выступающей в качестве безусловной нравственной ценности; приходит к выводу о том, что игнорирование национально-культурных ценностей высшего порядка ведет к духовной деградации всего русского общества.*

***Ключевые слова:** ценности, этнос, нация, правда, любовь, согласие, семья, совесть, вера, соборность.*

В настоящее время актуальными продолжают оставаться вопросы, связанные с ценностными представлениями носителей русской культуры. Под ценностями мы, вслед за Ю.Е. Прохоровым, И.А. Стерниным, понимаем «социальные, социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением» [1. С. 35].

В центре нашего внимания оказывается творчество «величайшего реалиста эпохи» [2. С. 33], создавшего «грандиозную энциклопедию русского быта восьмидесятых и девяностых годов, которая называется мелкими рассказами Чехова» [2. С. 2].

Персонажи А.П. Чехова имеют одну особенность: они все обычные люди, действующие в обычных обстоятельствах. Среди чеховских персонажей и представители духовенства («Архиерей», «Черный монах»), и высший свет («Барыня», «Княгиня», «У предводительши»), и люди низших слоев общества («Нищий», «Отставной раб»). Ситуации, в которых оказываются участники событий, ничем не примечательны: «В аптеке», «В бане», «В почтовом отделении», «На даче» и др.

По мнению М. Еремина, исследователя творчества писателя-классика, «одна из величайших тайн чеховского искусства слова» состоит в том, что «не только каждое его произведение, но и буквально каждая фраза “наполнена” его личностью...» [3. С. 435].

Какова же политика писателя в отображении русской действительности? Согласно словарной статье, лексема «политика» имеет следующие значения: «вопросы и события общественной, государственной жизни»; «образ действий, направленных на достижение чего-нибудь, определяющих отношения с людьми» (разг.)» [4. С. 553].

А.П. Чехова как писателя характеризует «непримиримая ненависть ко всяческой лжи», чем и «обусловлен основной характер его стиля, его языка, всей его литературной манеры» [2. С. 33].

В связи с вышеизложенным представляется интересным проследить за тем, какие жизненные установки, кроме правды, оказываются значимыми для персонажей чеховских рассказов и как они влияют на поведение представителей русского этноса.

Известно, что принятые и усвоенные в родной национальной среде нормы жизни, нравственные убеждения подчиняют поведение личности, делают его бессознательным и в конечном итоге становятся «формой жизни и деятельности человека в пределах его родной нации» [5. С. 91] как единого этнического, антропологического, духовного и культурного образования.

У А.П. Чехова в рассказе «В овраге» на первый план выходит тема семьи, члены которой должны жить «*в мире и согласии*» [6. С. 397].

Лексема *согласие* в русском языке употребляется в следующих значениях: «единомыслие, общность точек зрения; дружественные отношения, единодушие» [4. С. 742]. Следовательно, семья для русского человека – это прежде всего духовное родство, основанное на любви и уважении друг к другу. В рассказах А.П. Чехова можно найти достаточно примеров, утверждающих

приоритет любви и важность института семьи: *В законе сказано, что нормальный индивидуй должен вступить в брак. Без брака счастья нет* [6. С. 320]; *Любите, женитесь... делайте глупости* [6 С. 333]; *... вы никогда не были женаты и не можете судить, как тепло и уютно чувствуешь себя, когда, придя с работы домой, застаешь то, для чего живешь...* [6. С. 171].

В русском языке, как отмечает Ю.Д. Апресян, лексема *любить* «называет один из самых фундаментальных культурных концептов – любовь, т.е. то положительное чувство-отношение, которое рассматривается как главная созидательная сила жизни» [7. С. 522]. Для русского языкового сознания устойчиво отношение к любви как действенному средству, способному привести человека к гармонии с самим собой и окружающими. Не случайно Варвара, персонаж рассказа А.П. Чехова «В овраге», дает следующее наставление молодым, видя в этом залог семейного благополучия и счастливой жизни, организованной в соответствии с живой христианской верой: *Любите друг дружку, живите по-божески, деточки, и царица небесная вас не оставит* [6. С. 396]. А.Д. Шмелев, рассуждая о любви, которая в русской культуре является «высшей духовной ценностью» [8. С. 172], ссылается на мнение Владимира Соловьева, различающего «альтруистическую любовь (к ближнему), основанную на жалости, и благоговейную любовь (к Богу)» [8. С. 171]. Тот, кто верует, тот под надежной защитой. Вера – то, без чего жизнь русского человека не имеет смысла, без чего невозможно существование самого этноса как уникального феномена.

Однако человек может не только просить защиты у высших сил. По А.П. Чехову, человек сам может выступить опорой и надежным щитом для того, кто стар и слаб. *Дети должны кормить стариков, поить, что отца твоего и мать* [6. С. 422] – такова позиция истинного христианина. Данное предписание содержит долженствование, требующее неукоснительного его выполнения. Отказ следовать одобренному обществом правилу поведения может иметь необратимые последствия. В подтверждение нашей мысли приведем слова Анисима: *<...> конец света пришел оттого, что народ ослабел, родителей не почитают и прочее* [6. С. 400]. Персонаж А.П. Чехова считает, что мир уже деградировал и близок к своему концу, так как коллективно одобренные ранее сценарии поведения перестали быть значимы, утратили свою обязательность. В связи с вышеизложенным возникает вопрос о денационализации, то есть культурной смерти личности, перестающей воспринимать базовые жизненные ценности, свойственные данной лингвокультурной общности.

Не позволить человеку деградировать духовно помогает совесть – «самое ценное человеческое качество» [9. С. 59–60] для русского национального сознания и для русской культуры в целом. Совестьливое отношение к миру, то есть стремление решать все «не по закону, а “по человечеству” (по обычаям, личным отношениям), а желательно еще и по совести» [10. С. 91], – образ жизни русского человека. А.П. Чехов создал большое количество рассказов, «где каждое явление русской жизни измерялось одним-единственным моральным мериллом – совестью, требовательной, суровой, встревоженной

совестью, не допускающей никаких компромиссов» [2. С. 59]. Следование голосу совести способно удержать человека от нравственного падения, игнорирование же ведет к духовной деградации. В рассказе А.П. Чехова старик Анисим утверждает: «*все горе оттого, что совести мало в людях*» [6. С. 400].

Лексема *горе* в Толковом словаре русского языка трактуется как «беда, бедствие, несчастье, злополучие, напасть; тоска, печаль, скорбь, кручина; нужда» [11. С. 378]. Следовательно, путь, который избирает человек в ситуации нравственного выбора, игнорируя при этом голос совести, полон душевных страданий, выпадающих на долю того, кто живет «без порядка» [6. С. 391], выражаясь словами чеховской Варвары, то есть без «правил» [7. С. 526], нарушая жизненный уклад, создаваемый веками.

Рассказы А.П. Чехова сквозь десятилетия доносят до нас то, как великий писатель слышал и понимал русский голос совести. В текстах А.П. Чехова совесть представлена как важнейший компонент фундаментального и жизнеобеспечивающего фрейма целого народа, того фрейма, который организует русских как национальное единство и определяет русский «душевный уклад» – «душевный уклад труда и быта и духовный уклад любви и созерцания, молитвы и познания» [9. С. 38, 43].

Однако независимо от того, какими нравственными ориентирами руководствуется человек, в трудные жизненные моменты, по мнению А.П. Чехова, никто не должен оставаться один: *Когда на душе горе, то тяжело без людей* [6. С. 416]. В этом проявление соборности – одной из характерных черт русского народа. Тот, кто оступился, нарушил нравственный закон, но впоследствии осознал свою ошибку, нуждается в сочувствии и поддержке других. Проявление любви к ближнему – жизненный принцип, который является одним из основополагающих для представителей русского этноса.

Роль А.П. Чехова в отображении русской действительности трудно переоценить. Искренность, правдивость, следование моральным ценностям высшего порядка делают А.П. Чехова тем, чьи произведения всегда востребованы, так как представляют собой уроки идейного и нравственного воспитания.

Библиографический список

1. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2011. 328 с.
2. Чуковский К.И. О Чехове. Человек и мастер [Электронный ресурс] // URL: https://booksafe.net/read/chukovskiy_korney-o_chehove-9399.html#p1.
3. Еремин М. А.П. Чехов. Очерк творчества // Чехов А.П. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 8. М.: Библиотека «Огонек», издательство «Правда», 1970. С. 435–496.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
5. Гречко В.А. Русская нация, национальность, идея. М.-Н.Новгород: ГАСК, 2011. 158 с.

6. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 8 томах. М.: Библиотека «Огонек», издательство «Правда», 1970.

7. Апресян Ю.Д. Любить 2, обожать // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. М.: Школа «Языки славянской культуры», 2003. С. 522–526.

8. Шмелёв А.Д. Русская языковая модель мира. М.: яз. славян. культуры, 2002. 224 с.

9. Ильин И.А. О русском национализме: Сборник статей. Симферополь: Издательство Шпатакова «Родное слово», 2016. 208 с.

10. Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник. М.: Флинта: Наука, 2015. 528 с.

11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. СПб.: ООО «Диамант», ООО «Золотой век», 1999.

VALUABLE ATTITUDES OF THE RUSSIAN ETHNOS (ON THE EXAMPLE OF “IN THE RAVINE” BY A.P. CHEKHOV)

Abstract. This article considers valuable attitudes, typical for the Russian ethnos, the relevance of referring to which is due to their significance in Russian culture and the interest that currently causes the study of the spiritual dominants in the aspect of intercultural communication. The author of the article analyzing the story by A.P. Chekhov, whose works broadcast ethno-cultural values, focuses attention on such concepts as “conscience”, “truth”, “faith” that determine the behavior of representatives of the Russian ethnos and ensure their unity and integrity, notes the dominant role of love as an absolute moral value and comes to the conclusion that ignoring the national and cultural values of the highest order leads to the spiritual degradation of the all Russian society.

Keywords: values, ethnos, nation, truth, love, harmony, family, conscience, faith, collegiality.

Shibaeva N.B., PhD, Acting Head of the Department of Teaching Russian as a Native and Foreign Language (Nizhny Novgorod)

З. Юсеф, аспирант (Москва)

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ»: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье определяется сущность лингвокультурологии, выделяется термин «концепт» как основной объект взаимодействия концептосфер языка и культуры, а также рассматривается лингвокультурная специфика концепта «семья» в учебных текстах, предназначенных для

иностранцев, которые владеют русским языком в объеме базового и первого сертификационного уровня.

Ключевые слова: *концепт «семья», лингвокультурология, концепт, лингвокультурологический подход, лингвокультурная концепция.*

У выдающегося русского философа И.А. Ильина имеется замечательное рассуждение о различиях в культуре и языке у разных народов, описывающее разные формы проявления культурной деятельности: «Каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет и умирает; по-своему горюет, плачет, сердится и отчаивается; по-своему улыбается, шутит, смеется и радуется; по-своему нищенствует, благотворит и гостеприимствует; по-своему строит дома и храмы; по-своему молится и геройствует» [1. С. 160].

Исходя из вышесказанного, возникает вопрос: каков мост между сотнями народов, имеющих разные традиции, разные мысли и разные культуры? Ответить на этот вопрос можно, только рассмотрев взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры, то есть рассмотрев понятие лингвокультурологии.

Лингвокультурология изучает различные вопросы, связанные с пониманием этнолингвистической картины мира, языкового сознания, культурно-познавательного пространства и языковых особенностей. Согласно В.В. Воробьеву, лингвокультурология определяется как «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [2. С. 36].

Таким образом, основными объектами лингвокультурологии являются взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и изучение толкования этого взаимодействия в единой системной целостности, а предметом этой дисциплины являются национальные формы общественного языка, воспроизводящиеся в системе языкового общения и основывающиеся на его культурных ценностях.

Такое понимание взаимодействия концептосфер языка и культуры воплощает понятие «концепт». Как пишет Ю.С. Степанов, «не следует воображать себе культуру в виде воздуха, который пронизывает все поры нашего тела, нет, это “пронизывание” более определенное и структурированное: оно осуществляется в виде ментальных образований – концептов. Концепты – как бы сгустки культурной среды в сознании человека» [3. С. 40]. «Концепт – содержательная единица национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры» [4. С. 4]. Следует отметить, что характерной чертой развития научного направления «русский язык как иностранный»

является актуализация лингвокультурологического подхода к преподаванию языка. Такой подход предполагает, что знание иностранного языка без усвоения отраженных в нём культурных особенностей невозможно.

В связи с этим особое внимание в современной лингвистической и методологической литературе уделяется изучению лингвокультурной концепции, которая является ментальной единицей, отмеченной национально-культурной спецификой и обладающей лексико-семантической объективацией в языке. К числу таких концептов относится концепт «семья», который является одним из ключевых концептов языковой культуры народов мира, он обладает значительным образовательным потенциалом в иностранной аудитории, так как отражает морально-нравственные ценности, а также аккумулирует важнейшие понятия материальной и духовной культуры нации, кроме того, семья является лично значимым предметом общения для представителей разных культур. Тема семейной жизни способна актуализировать в сознании участников коммуникации их опыт, различные знания, а также вызвать эмоциональную реакцию, что делает процесс общения интересным и «живым».

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что значимость данного концепта и его сочетание с раскрытием особенностей национального менталитета делает его особенно актуальным при обучении на занятиях по РКИ.

Рассмотрим лингводидактическую модель концепта «семья», реализованную в учебных текстах по русскому языку как иностранному (уровни А2, В1).

В текстах транслируется представление русского человека о том, что благополучие семьи определяется качествами жены. Она должна быть любящей, терпеливой и верной мужу: *Моя будущая жена должна стать моей хорошей помощницей, верной женой, и хорошей матерью*. Кроме того, женщина наделяется умом и образованностью, только такая жена способна воспитать хороших детей: *Поэтому, когда родились дети, она стала заниматься их воспитанием и образованием; Его мать помогала ему изучать русскую литературу*.

Для благополучия семейной жизни супружеские отношения должны строиться на взаимной любви, взаимном уважении, взаимном понимании и сотрудничестве: *Мы с моей будущей женой будем всё делать вместе: и готовить, и стирать, и убирать; Я хочу сделать жене хороший подарок, мы недавно поженились*.

В семье отец является авторитетом для детей. Образованность, высокая нравственность, профессиональные успехи отца считаются идеалом: *Так Маша начала заниматься теннисом, и отец стал её первым тренером*.

Дети воспринимаются как отражение своих родителей. Принято устанавливать сходство детей во внешности, в характере, в поведении с одним из родителей: *У его деда был именно такой характер*. Необходимо отметить, что в русской культуре присутствует указание на традицию называть детей в

честь папы, бабушки, дедушки и т. д.: *И зовут внук Юрия Гагарина тоже Юрий, или Юра.*

В учебных текстах по РКИ отчетливо выделяется роль родителей (бабушек и дедушек): они занимаются воспитанием внуков и оказывают молодой семье всяческую поддержку: *Бабушка готовила ужин. Она очень вкусно готовит. Она очень добрая и умеет делать всё. Я думаю, что она готовит лучше, чем итальянский повар; Помогаю воспитывать внуков.* Кроме того, образ бабушки в русской традиции является образом хранительницы семейного очага и моста между прошлым и настоящим. Именно она хранит и передаёт память поколений: *Бабушка – это нежные добрые руки, помогающие всем. Бабушка – это человек, собирающий всю семью за большим столом, сохраняющий и поддерживающий традиции в семье.*

В целом содержание концепта в учебных текстах по РКИ не вызовет у иностранцев реакции отторжения транслируемых смыслов. Однако имеющиеся различия способны затруднить усвоение учебного материала. Например, в текстах по РКИ присутствует мысль о том, что единственный ребенок в семье вырастает эгоистом. Но проблема эгоизма не присутствует в большинстве семей иностранцев-студентов, к примеру, китайцы могут не проявить интереса к теме, поскольку в их стране проблема одного ребенка в семье видится в другом аспекте.

Таким образом, концепт «семья» является актуальной темой при обучении РКИ, и преподавание культурно-специфического содержания концепта «семья» на русском языке является эффективным способом формирования лингвокультурной компетенции иностранных учащихся.

Библиографический список

1. Ильин И.А. Национальная Россия. Наши задачи / под ред. О.А. Платоновой. М.: Эксмо: Алгоритм, 2011. 464 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Издательство РУДН, 2006. 112 с.
3. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
4. Мишатина Н.Л. Современная методика: инновационный путь развития // РЯШ. 2008. № 3. С. 3–6.

CONCEPT “FAMILY”: LINGUOCULTURAL ASPECT

Abstract. *The article defines the essence of cultural linguistics, highlights the term “concept” as the main object of interaction between the conceptual spheres of language and culture, and also considers the linguistic and cultural specifics of the concept “family” in educational texts intended for foreigners who speak Russian in the volume of the basic and first certification levels ...*

Keywords: *concept “Family”, linguocultural studies, concept, linguocultural approach, linguocultural concept.*

Yousef Z., PhD student of Pushkin State Russian Language Institute (Pushkin State Russian Language Institute, Moscow)

СЕКЦИЯ 4: Проблемы социокультурной и коммуникативной адаптации иностранных студентов в России

С.Б. Королева, доктор филол. наук, доцент (Нижний Новгород);

Н.Р. Агиней, магистрант (Нижний Новгород)

ТРУДНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ЯПОНЦАМИ НОРМАМИ РУССКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ФАКТОР УЛЫБКИ

Аннотация. В статье представлены результаты контрастивного описания русской и японской улыбки как одной из специфических норм коммуникативного поведения. Целью исследования является описание трудностей овладения носителями японской лингвокультуры нормами, связанными с русской улыбкой. Актуальность темы обусловлена малоизученностью данного вопроса. В ходе исследования авторы приходят к выводу, что при обучении представителей японской лингвокультуры русской улыбке следует затрагивать не только уровень коммуникативных норм, но и уровень базовых ценностей.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, улыбка, русская лингвокультура, японская лингвокультура, базовые ценности.

Обучение иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, включает в себя такой компонент, как обучение нормам коммуникативного поведения: «коммуникативное поведение – один из аспектов обучения иностранному языку и овладения иностранным языком наряду с такими аспектами, как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод» [1. С. 6]. В фундаментальном исследовании Е.И. Прохорова и И.А. Стернина определены основные трудности при описании этих норм, разработана методика такого описания, дано научное представление о нормах русского коммуникативного поведения. Среди его специфических невербальных мимических норм названа и улыбка.

Русская улыбка, как утверждают ученые, «не является сигналом вежливости» [1. С. 145], но свидетельствует о личной заинтересованности, расположении к контакту – особом расположении к собеседнику, хорошем настроении, заинтересованности в беседе. Она может указывать также на переход от серьезного, важного должностного занятия к общению не совсем официальному, недолжностному. В отличие от американской улыбки успеха и от европейской этикетной улыбки (или улыбки вежливости), она «должна являться искренним отражением» участия людей друг в друге [1. С. 148]. Для нее должен быть серьезный повод и хотя бы шапочное знакомство: улыбаться незнакомым не принято. Она не призвана гармонизовать отношения в

драматической ситуации, не должна смягчать трагизм, когда у одного из собеседников какое-то личное горе или они объединены общим горем.

В то же время нельзя отрицать и тот факт, что в русской культуре есть улыбки одобрительные, снисходительные, дружелюбные, насмешливые и даже презрительные [2], то есть за ними стоят далеко не только личные мотивы, связанные с искренностью самовыражения, но и мотивы социальные [3. С. 350], связанные со стремлением (может быть) не столько к соблюдению норм этикета, сколько к искренней поддержке, выражению искреннего участия – или же, напротив, искреннего неодобрения.

Для носителей японской лингвокультуры овладение нормами, связанными с особенностями русской улыбки, представляет ряд трудностей. Специального исследования, посвященного этим трудностям, пока не существует, в связи с чем мы обращаемся к этому вопросу как малоизученному [4]. При этом вслед за И.А. Стерниным и Е.И. Прохоровым мы опираемся на методику контрастивного описания коммуникативных норм.

1. Обслуживающий персонал в Японии обязан улыбаться. Формальная улыбка – необходимый элемент сервисного кода, тогда как в России тем, кто работает в сфере услуг, при общении с клиентами достаточно быть просто вежливыми. По замечанию Юсуфа Бхана, «русские чаще адресуют свою улыбку знакомым, чем незнакомым людям: официант скорее будет улыбаться своим друзьям, чем клиентам» [5]. Следовательно, при обучении носителей японской лингвокультуры следует особое внимание уделять необязательности в официальных социокультурных ситуациях общения «продавец – покупатель» или же «менеджер / администратор – клиент» так называемой сервисной улыбки. Применяя терминологию Прохорова и Стернина, необходимо обучать необязательности сервисной улыбки в русском коммуникативном поведении в рецептивном плане (на уровне вербального описания и объяснения) и продуктивном плане (на уровне имитации и тренировки в типовых ситуациях).

2. Этикетная улыбка в Японии является коммуникативной нормой так же, как, например, в западноевропейских культурах [6. С. 7–9]. В России этикетная улыбка не является обязательной, более того, она может осуждаться как проявление неискренности или даже попытка что-то скрыть. Аналога русской искренней улыбки в японской культуре не существует. Следовательно, носителей японской лингвокультуры следует обучать самой природе русской искренней улыбки, ее личности и ее обязательному отсутствию в таких социокультурных ситуациях, как серьезная должностная работа или серьезное официальное общение, а также ее необязательности в таких этикетных ситуациях, как приветствие, просьба, предложение, прощание, извинения и пр.

3. Этикетная улыбка в японской культуре имеет специфические функции, не совпадающие с функциями этикетной улыбки в западноевропейских культурах. За счет этих функций «сфера действия» улыбки более широка: японцы улыбаются чаще, чем европейцы, и гораздо чаще, чем русские. К специфическим функциям японской этикетной улыбки следует отнести, в первую очередь, гармонизацию социальных и межличностных

отношений [7], что обуславливает коммуникативную тактику сокрытия (смягчения) отрицательных эмоций и таких нарушающих плавное течение социальной жизни чувств, как смущение, стыд, растерянность, горечь от потери близкого человека (на похоронах) или ощущение драматизма сложившейся ситуации (например, при случайном свидетельстве автокатастрофы) [8]. Это объясняется тем, что в странах Азии большое значение имеет коллективизм и взаимозависимость, поэтому очень важно подавлять отрицательные эмоции, чтобы поддерживать гармоничные отношения с окружающими и не навязывать свои чувства другим.

Следовательно, носителей японской лингвокультуры следует обучать не только тому, что в России не принято улыбаться незнакомым людям или что улыбка в ситуациях приветствия, прощания, благодарности и т. п. необязательна, но и тому, что в русском коммуникативном поведении гармоничность социальных отношений, то есть плавное, упорядоченное течение социальной жизни не является ценностью. Иными словами, с уровня норм коммуникативного поведения необходимо перейти на уровень ценностей культуры и говорить о таких ценностях русской культуры как «душевность социальных отношений» [1. С. 106], о важности концепта «душа» в концептосфере русской культуры [9; 10].

4. Особый вопрос – вопрос о контакте глазами в связи с обменом улыбками. Русское коммуникативное поведение, как известно, санкционирует прямой взгляд в лицо и глаза собеседнику [1. С. 143]: установка на искренность и душевность, безусловно, предполагает и демонстрацию готовности к доверию, и вглядывание в собеседника, стремление прочесть его намерения и самую его суть (через взгляд). Русская улыбка может вполне сопровождаться открытым взглядом в лицо или даже глаза собеседнику.

Японцы, напротив, склонны избегать прямого взгляда в глаза, в том числе, и когда улыбаются собеседнику. А поскольку «они широко пользуются улыбкой», но не взглядом, для русских это имеет признаки «холодности и скрытности, неискренности» [11. Р. 138], создается впечатление маски, роли, за которой неизвестно, что прячется. Для японцев же русская прямота взгляда, поддерживаемая энергичной жестикуляцией и мимикой, может казаться развязной, бесцеремонной или даже агрессивной.

Таким образом, обучение русской улыбке носителей японской лингвокультуры необходимо сочетать с обучением открытому взгляду (особенно на рецептивном уровне) и, возможно, активной мимике. При этом разговор-объяснение снова следует с уровня чистой коммуникативной нормы, по всей видимости, переводить на уровень базовых ценностей культуры и их несовпадений. Только тогда обучающимся будет понятно, почему две высококонтекстные культуры – японская и русская – настолько различны и почему в русской культуре прямой взгляд означает положительно оцениваемую попытку перешагнуть за рамки этикета и слов и выйти на уровень общения «по душам» (православный взгляд на человека), а в японской – отрицательно оцениваемую попытку вторгнуться в запретную для не близко знакомого или

родного человека сферу эмоционально-душевной жизни и, более того, нарушить общественную (а значит, отчасти и мировую) гармонию.

Особое отношение к улыбке и прямому взгляду в Японии в качестве мировоззренческого основания основано на «определяющей мироощущение и мировосприятие японцев» «автохтонной религии синто» [12. С. 43–56], которая означает жизнь в согласии с Природой, Kami и людьми. Она утверждает, что изначально в природе все гармонично, и только выполняя свои функции на своем месте и не пересекая границ своей социальной роли, человек может способствовать установлению соответствующему природной гармонии порядку в обществе.

Библиографический список

1. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2016. 328 с.
2. Стефаненко Т.Г. Улыбка и высококонтекстность традиционной русской культуры // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 11–16.
3. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 581 с.
4. Solomon Ch. What smiling means in different cultures [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rw-3.com/blog/the-cross-cultural-implications-of-smiling>.
5. Bhana Yu. The Meaning of a Smile in Different Cultures [Электронный ресурс]. URL: <https://www.translatemedia.com/translation-blog/the-meaning-of-a-smile-in-different-cultures/>.
6. Тумаркин П.С. Жесты и мимика в общении японцев. Лингвострановедческий словарь-справочник. М.: Рус. яз., 2001. 64 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://vneshnii-oblik.ru/psichol2/yaponcy.html>.
7. Murphy-Shigematsu S. Working with Cultural Worldviews: Why the Japanese Smile // Organization Development Network, Practicing OD. 2009. 9 (2). 303 – 311 p.
8. Yuki M., Maddux W.W., Masuda T. Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States // Journal of Experimental Social Psychology. 2007. V. 43. № 2. P. 301–311.
9. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. 2002. Т. 2. № 4. С. 6–34.
10. Ширяева О.С. Душа как ключевое слово русской культуры: (на материале произведений Ф. Абрамова, В. Астафьева, В. Белова, В. Солоухина, В. Распутина): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2012. 236 с.
11. Neustupny J.V. Communication with the Japanese. Tokyo: Japanes Times, 1987. 220 p.
12. Молодякова Э.В., Маркарьян С.Б. Японское общество: изменяющееся и неизменное. М.: АИРО XXI, 2014. 300 с.

DIFFICULTIES IN MASTERING THE NORMS OF RUSSIAN COMMUNICATIVE BEHAVIOR BY JAPANESE: THE SMILE FACTOR

Abstract. The article presents the results of a contrastive description of the Russian and Japanese smile as one of the specific norms of communicative behavior. The aim of the study is to describe the difficulties in mastering the norms associated with the Russian smile by the representatives of the Japanese linguistic culture. The relevance of the topic arises from the poor study of this issue. As part of the research, the authors come to the conclusion that it is necessary to affect not only the level of communicative norms, but also the level of basic values when we hold classes for the Japanese linguoculture representatives in the Russian smile.

Keywords: communicative behavior, smile, the Russian linguoculture, the Japanese linguoculture, basic values.

Koroleva S.B., Doctor of Philology Sciences, Associate Professor, Head of the International Research Laboratory of Basic and Applied Aspects of Cultural Identification (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Aginey N.R., Master's Degree student (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

М.В. Александрова, преподаватель (Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье поднимается проблема социокультурной адаптации иностранных студентов к жизни в России. Делается акцент на сущности рассматриваемого понятия, заключающейся в многоплановости процесса взаимодействия личности студента и образовательной среды. В статье анализируются главные проблемы, с которыми сталкиваются слушатели-иностранцы в процессе обучения и социализации. Основной фокус направлен на описание и разбор конкретных технологий социокультурной адаптации. Рассматривается содержание четырех основных технологий, успешно реализуемых на базе многих российских вузов. Приводятся возможные способы применения обсуждаемых технологий: конкретных мероприятий, циклов лекций и т. д. Таким образом, статья предлагает конкретный алгоритм по организации программы социокультурной адаптации иностранных студентов и интеграции их в среду российских сверстников с приведением примеров из опыта отдельных университетов России.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная адаптация, иностранные студенты, технологии социокультурной адаптации, межкультурная коммуникация.

Активные процессы интеграции мирового сообщества определяют углубление международных образовательных контактов: расширяются международные связи в сфере образования, увеличивается количество международных межвузовских договоров.

Российское образование уже давно привлекает иностранных студентов своими доступными ценами и большим разнообразием предлагаемых программ и направлений. Основной поток иностранных студентов формируется из граждан стран Азии, Африки, Ближнего Востока – стран, которые разительно отличаются от России как климатически, так и культурно (ментальность, социокультурные условия, вероисповедание, государственное устройство и т. д.), что становится причиной сильнейшего культурного шока у новоприбывших студентов. Нередко представители других культур обладают недостаточными или даже искаженными сведениями, носящими негативную окраску, руководствуются стереотипными представлениями, способствующими возникновению предубеждений против новой культурной среды. В такой ситуации особую актуальность приобретает проблема социокультурной адаптации обучающихся из других стран. При анализе понятия социокультурной адаптации необходимо отметить, что это «многоуровневый динамичный процесс, имеющий свою структуру, последовательность и особенности протекания, связанные с определенной перестройкой личности в рамках включения в новые социальные роли» [1. С. 186].

В другой работе, посвященной феномену социокультурной адаптации, данный процесс рассматривается как «взаимодействие личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения» [2. С. 284]. Важной сущностной особенностью такой адаптации является ее двусторонний характер: интеракция адаптанта и новой для него среды. Главными проблемами, затрудняющими социокультурную адаптацию, выступают психологическая и языковая неподготовленность приезжающих студентов. Согласно статистике, приведенной в исследовании Лондаджима Тьерри, довольно значительная часть прибывших из-за границы студентов (порядка 23 %) совсем не готовились к переезду в Россию [3]. Очевидно, что процесс социальной интеграции студентов-иностранцев не должен быть бесконтрольным, а должен находиться в сфере ведения учебного заведения, принимающего иностранных обучающихся. Этот контроль со стороны вуза невозможен без реализации специальных технологий, то есть совокупности методов и инструментов для решения практической задачи.

Как отмечалось ранее, основными проблемами социокультурной «акклиматизации» становятся недостаточная информированность о том, как устроено современное российское общество, а также психологическая неподготовленность обучающихся из других стран. На платформе многих российских университетов успешно реализуется технология, которую можно условно назвать *информационно-просветительской*. Она заключается в организации лекториев по истории, общественно-политическим отношениям, культурологии и межкультурной коммуникации. Примером нестандартного курса может послужить курс «Визуализация стереотипов о России и поведении русских» (на примере сериала «Как я стал русским», разработан при Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова). Курс представляет собой составление студентами-иностранцами кластера всех известных им стереотипов и дальнейший разбор серий современного комедийного сериала «Как я стал русским», в юмористическом ключе обыгрывающего многие стереотипы о русских (отношение к алкоголю, к личному пространству, к иностранцам и т. д.). Подобная работа помогла бы студентам освободиться от мешающих социокультурной адаптации предрассудков и ложных установок.

Важная роль отводится и другой технологии, которую можно представить как *технология снятия психологических трудностей*. В рамках этой технологии педагогическим составом разрабатываются и проводятся психологические тренинги по преодолению социокультурных, коммуникативных и эмоциональных барьеров, а также возможных противоречий и конфликтов этнокультурного плана. Такие тренинги, совмещая информационную подготовку и игровые задания, значительно облегчают болезненный процесс интеграции обучающихся в новую социальную среду. Классическими примерами данного вида работы со студентами можно назвать различные тренинги сплочения группы (упражнение «Доверие»), игры на знакомство, которые особенно актуальны для групп, состоящих из студентов, которые ранее не были знакомы. Хорошей традицией могут стать языковые вечеринки, помогающие иностранным студентам интегрироваться в среду сверстников и преодолеть основную психологическую сложность – языковой барьер.

Необходимо особое внимание уделять реализации технологии, которую мы условно назовём *социально-досуговой*. Университет обязан вовлекать иностранных студентов в участие в общественной жизни вуза: всевозможных социальных проектах, студенческих конференциях, различных форумах, фестивалях и концертных программах. Отличной иллюстрацией реализации данной технологии служит международный ежегодный фестиваль культур «В этом мире большом», организуемый Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Н.А. Добролюбова, в ходе которого иностранные студенты университетов разных городов России презентуют свои обычаи, традиции, национальную одежду, кухню и т. д. Также студенты

высказываются на волнующие их темы на специально проводимых дискуссиях и т. д.

Другая технология может быть названа *технологией кураторства или индивидуального сопровождения иностранцев русскими студентами* на волонтерской основе. В ходе данного вида деятельности происходит взаимное знакомство студентов с особенностями культуры, быта, религии родных стран. Многие студенты, обучающиеся по англоязычным программам, оказываются изолированы от молодежного сообщества русских студентов. Технология социального кураторства стала бы способом борьбы с такой оторванностью иностранных обучающихся от молодежи России.

Знакомство с русской культурой также является неотъемлемым условием социокультурной адаптации. Например, просмотр кинофильмов стимулирует интерес иностранных студентов к русскому языку, расширяет знания иностранцев о жизни русского социума. Для осуществления данной задачи могут быть организованы киноклубы на базе университета, где иностранные студенты каждую неделю или каждый месяц могли бы встречаться с русскими студентами для просмотра определенного кинофильма с последующим обсуждением и обменом мнениями. Такое мероприятие помогло бы студентам обмениваться культурным опытом, более глубоко погружаться в культуру России.

Важно подчеркнуть, что описанные технологии были приведены в порядке их реализации и могут быть восприняты как уже готовый алгоритм работы с иностранной аудиторией, в котором есть определенная логика развёртывания: от получения сведений об устройстве и функционировании общества в целом до психологической подготовки к коммуникации и самого коммуникативного акта с отдельным представителем этого общества.

Библиографический список

1. Аствацатурова М.А., Линец И.А. Политическая актуализация диалоговых механизмов власти и этноконфессиональных институтов гражданского общества в Северо-Кавказском регионе // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. № 2. С. 185–189.

2. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (часть 2). С. 284–288.

3. Тьерри Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. ... дис. канд. социол. наук. Н.Новгород, 2012. 25 с.

TECHNOLOGIES OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract. *The article raises the problem of socio-cultural adaptation of foreign students to life in Russia. Emphasis is placed on the essence of the concept under consideration, which consists in the diversity of the process of interaction between the student's personality and the educational environment. The article analyzes the main problems that foreign students face in the process of learning and socialization. The main focus is on the description and analysis of specific technologies of sociocultural adaptation. The content of four main technologies that are successfully implemented on the basis of many Russian universities is considered. Possible ways of implementing the discussed technologies are given: specific events, lecture cycles, etc. Thus, the article offers a specific algorithm for organizing a program of sociocultural adaptation of foreign students and their integration into the environment of Russian peers, with examples from the experience of individual Russian universities.*

Keywords: *adaptation, sociocultural adaptation, foreign students, technologies of sociocultural adaptation, intercultural communication.*

M.V. Alexandrova, Lecturer, Assistant of the Department of Foreign Languages (Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod)

А.Г. Гайфуллина, ст. преподаватель (Казань)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ – ДВИЖЕНИЕ НАВСТРЕЧУ

Аннотация. *Социокультурная адаптация иностранных студентов – это улица с двусторонним движением. Не только студенты должны стремиться понять и принять окружающую социокультурную среду страны пребывания, но также и преподаватель должен идти к ним навстречу. Задача преподавателя более важная, он должен быть готов к встрече с многоконфессиональной мультикультурной аудиторией и, завоевав доверие своих студентов, вести их дальше к освоению профессиональных компетенций.*

Ключевые слова: *двустороннее движение, социокультурная адаптация, студенты-иностранцы.*

Изменение общественно-исторической ситуации вызвало радикальные изменения в обществе и коснулось российской системы образования. Высшее образование современной России интегрировалось в общеевропейскую систему. Безусловно, экспорт образовательных услуг является как показателем высокого статуса вуза, так и финансовой выгодой для экономики России в целом и для вуза в частности. Российское высшее образование дает студентам фундаментальные знания очень широкого спектра предметов, помогает философски осмыслить проблему, способствуя выработке необходимых

компетенций. Однако мировая конкуренция на рынке образовательных услуг требует от вуза специальных подходов в решении некоторых острых проблем, возникающих в процессе обучения.

Адаптация – многоплановое, многоуровневое явление. Когда анализируют проблемы адаптации студентов в процессе обучения, часто забывают, что это путь с двусторонним движением. Она предполагает не только подготовку студента к жизни в стране обучения, но также и подготовку преподавателей к работе с иностранными студентами. Ведя занятия с русскоязычными студентами, преподаватель весьма редко испытывает какие-либо затруднения. Проблемы могут возникнуть единичные, обусловленные некоей экстраординарной ситуацией. Как студенты, так и преподаватель относятся к одной и той же русскоязычной социокультурной среде. Единые ценностные ориентации, правила поведения, обычаи и традиции помогают преподавателю и русскоязычным студентам легко понять друг друга. Однако работая с иностранными студентами, обучающимися на английском языке, преподаватель не может ожидать от них такого же быстрого понимания, как в русскоязычной среде. И студенты-иностранцы, и преподаватель должны идти навстречу друг другу. Как студенты адаптируются к новой социокультурной среде, так и преподаватель, оказавшись в аудитории с разноязычными, разноконфессиональными студентами, должен быть готов к преодолению серьезного психологического барьера и стремиться к адаптации в новых условиях.

Адаптация, будучи определяющим фактором эффективности процесса обучения, требует от преподавателя такой же серьезной психологической и культурологической подготовки, как и высокий уровень профессиональных компетенций. Наверное, было бы целесообразно видеть в студентах не только потребителей информации, профессионально им необходимой, но также простых подростков, которые подвергаются серьезным стрессам и жизненным испытаниям. В процессе обучения высшим учебным заведениям приходится иметь дело с выходцами из различных стран. Это страны Ближнего Востока, в основном мусульманские, это страны Южной Америки, католические в своей основе, это страны Африки, где смешанное население может принадлежать к самым разнообразным конфессиям: католики, мусульмане, христиане-баптисты. Это могут быть выходцы из Индии, где основной религией является индуизм, а также буддизм и ислам. Представляется, что было бы весьма полезно для преподавателя, работающего с разноконфессиональной аудиторией, иметь некоторое хотя бы самое общее представление о Библии, Коране, истории создания буддийской конфессии, а также конфуцианства и синтоизма. Нам представляется, что следует подчеркивать единство этих конфессий, подчеркивать то, что и в Коране, и в Библии единый базис, и высшим проявлением человечности является духовность, доброта и терпимость.

Обучая иностранных студентов, будет полезным принимать во внимание, что смена климата, незнакомая окружающая среда, языковая изоляция могут

вызвать чувство страха и напряжения, которое дополнительно усиливается чувством ответственности перед своей семьей и перед теми надеждами, которые возлагают на них родители. Коммуникативные сложности, иные требования в освоении учебного материала, новая обстановка внутри группы студентов и вне ее вызывают огромные проблемы на психологическом и бытовом уровнях. У студентов отсутствует привычная домашняя среда, они должны обслуживать себя самостоятельно, а именно: покупать товары в магазинах, готовить еду, содержать в чистоте свои вещи – все это отнимает у них огромное количество времени [1. С. 199]. Часто студентов ставят в тупик цены на продукты питания, т. к. они пытаются переводить деньги из одной валюты в другую. Студенты могут испытывать колоссальное потрясение, приезжая в Россию из стран исламского мира, где религия вплетена в общественно-политическую жизнь страны. Некоторые впадают в панику и просят помощи в поиске местечка для своих ежедневных молитв. В данной ситуации преподавателю-куратору следует проявить максимум внимания и уважения к мировоззрению студентов. Важно проявлять конфессиональную, расовую и национальную толерантность. Позиция некоторых преподавателей, не желающих вникать в проблемы иностранных студентов («Приехали учиться – пусть учатся»), часто вызывает серьезные осложнения. Отсутствие самых общих знаний о тех конфессиях и странах, из которых приезжают студенты, может вызвать дискомфорт в общении преподавателя со студентами и не способствует созданию доверительной обстановки. Огромное значение имеет знакомство с традициями и обычаями стран, где ислам или индуизм являются основной конфессией. Девушки из стран Северной Африки, а также Индии, Ирана, Ирака, Иордании и т. д. могут быть очень застенчивыми, сдержанными в проявлении своих чувств и испытывать гораздо больше проблем в процессе адаптации. Они требуют особой заботы и внимания со стороны преподавателя-куратора.

Студентам-иностранцам очень трудно найти друзей в русскоязычной среде, и часто они находят друга в преподавателе. Они стремятся рассказать о своих больших и маленьких достижениях, рассчитывая на доверительное отношение с преподавателем, тем самым снимая свое депрессивное и стрессовое состояние.

Общение студентов-иностранцев с преподавателем часто помогает им изменить или даже повысить самооценку, укрепляет их психоэмоциональное состояние и может положительно влиять на успеваемость студента. Процесс адаптации может протекать как в рамках учебного процесса, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий. Это могут быть заседания Клуба Интернациональной дружбы, где каждый студент делает презентацию о своей стране и увлекательно рассказывает о городе, в котором он родился, о своей семье, национальных традициях, обычаях и кухне. Это могут быть посещения театра оперы и балета. Балетные спектакли, такие как «Ромео и Джульетта» С. Прокофьева, «Лебединое озеро» П. Чайковского, «Шурале» Ф. Яруллина вызывают восторг студенческой аудитории. Это дает студентам возможность

познакомиться с европейским театром, европейской культурой. Посещение музеев, прогулки по паркам, экскурсии по городу и его окрестностям дают возможность студентам познакомиться с реальной современной жизнью большого многонационального и многоконфессионального города, каким является Казань [2. С. 267].

Процесс адаптации – это улица с двухсторонним движением, и студент совсем не обязан проходить свою часть пути самостоятельно и одиноко. Преподаватель должен идти к нему навстречу сам и уважительно и терпеливо объяснять ему ценности нашей российской жизни.

Библиографический список

1. Гайфуллина А.Г. Адаптация студентов-иностранцев в этнокультурологическом аспекте (опыт куратора) // Современная филология в контексте взаимодействия языков и культур. Сб. ст. Стерлитамак: Стерлитамакский гос. пед. акад. им. Зайнаб Бишевой, 2010. С. 198–200.

2. Гайфуллина А.Г. «Неопропаганда» или чувство собственного достоинства? // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка. Сб. ст. Казань: КГМУ, 2010. С. 266–268.

SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS-A MOVEMENT TOWARDS

Abstract. Social and cultural adaptation of foreign students is a two-way street. Not only students should strive to understand and accept the surrounding socio-cultural environment of the host country, but also the teacher should meet them halfway. The teacher's task is more important, he must be ready to meet with a multi-confessional multicultural audience and, having won the trust of his students, lead them further to mastering professional competencies.

Keywords: Two-way traffic, socio-cultural adaptation, foreign students.

A.G. Gaifullina, PhD, Senior Teacher-curator (Kazan University, Kazan)

А.М. Горохова, кандидат филол. наук (Нижний Новгород)

О.И. Пикун, магистр (Нижний Новгород)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СТЕРЖНЕВОЙ КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ МЕГАПОЛИСЕ: ПОТЕНЦИАЛ И ПЕРСПЕКТИВЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

***Аннотация.** настоящая статья описывает адаптационный потенциал интернациональной молодежной проектной деятельности в контексте урбанистических реалий и перехода общественных процессов в смешанный формат на фоне глобального пандемического кризиса. Выделяются универсальные социокультурные характеристики молодежного проектирования; описывается потенциал проектной деятельности в городской среде; делаются некоторые предположения о перспективном развитии системы проектной деятельности и роли дистанционных технологий в ходе социокультурной адаптации иностранных студентов.*

***Ключевые слова:** социокультурная адаптация, проектная деятельность, городская среда, иностранный студент.*

Трансформация традиционной системы ценностных ориентаций и моделей коммуникативно-интерактивного поведения молодежи в контексте глобальных социокультурных трендов, определяющих современное информационное общество, способствует формированию инновационных моделей коллективного полиэтнического взаимодействия, обмена лингвокультурным и поведенческим опытом в молодежной среде большого города.

В условиях глобальной академической конкуренции федеральный проект «Экспорт образования» национального проекта «Образование» ставит перед образовательными учреждениями амбициозные задачи по совокупному увеличению не менее чем вдвое количественных показателей, связанных с представительством иностранных граждан в системе высшего образования и научных организаций Российской Федерации [1].

Ежегодный прирост иностранных обучающихся нижегородских образовательных организаций высшего образования, сотрудничающих более чем с 250 зарубежными университетами из 57 государств, доходит в среднем до 20 %. В 2019 году данный показатель составил рекордные 35 % [2], в числовом эквиваленте = 4,7 тыс. человек, где лидирующие позиции занимают Египет, Индия, Китай, Ирак, Малайзия, Туркменистан, Узбекистан, Таджикистан [3].

Подобные вызовы времени требуют поиска универсальных механизмов обеспечения потоковой интеграции иностранных граждан как носителей самобытного этнопсихологического кода в российскую урбанистическую среду; катализации процессов их ускоренной и упрощенной социокультурной адаптации не только на уровне языка, семантическое пространство которого иностранные граждане в деталях изучают, но и на уровне постижения системы этнокультурных реалий окружающей действительности.

Одной из приоритетных практико-ориентированных методик «вживания» иностранных студентов в инокультурную среду в академическом и внеаудиторном поле Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ) служит сотворчество и молодежная интернациональная проектная деятельность, направленная на планирование, разработку, поэтапную организацию и последующую

реализацию совместных проектных инициатив и практик культурно-творческой, гражданско-патриотической, спортивно-оздоровительной, добровольческой и иной направленности.

Студенческая проектная деятельность с участием иностранных обучающихся является инструментом личностно-ориентированного профессионального и надпрофессионального обучения и обладает рядом универсальных характеристик, которые способствуют актуализации её адаптивного потенциала:

- *Мультикультурализм* – принятие многообразия языковых и культурных компонентов в процессе подготовки интернациональной инициативы, воспитание толерантного, культуро- и антропоцентрического подхода к совместной интеллектуально-творческой деятельности, где главенствующий приоритет закрепляется за индивидом и его самореализацией вне зависимости от языковой и этноконфессиональной принадлежности.

- *Целеполагание* – участники мультинациональной проектной группы, несмотря на своеобычное восприятие мира и его стимулов, объединены общей стратегической доминантой и направляют свои действия на её плановое достижение.

- *Социокультурная и поведенческая модальность* – отдельные ступени проектной деятельности, в которую вовлечены иностранные студенты, моделируют реальные ситуации этнопсихологического общения, в которых индивид включает те или иные механизмы реагирования, что способствует его поведенческой и коммуникативной адаптации, ускоренному «проживанию» социокультурных сценариев.

- *Самобытность* – ориентация на популяризацию национально-специфических ценностей каждой этнической группы в составе проектного офиса.

- *Воспроизводимость* – системная природа позитивных практик проектной деятельности, мероприятия в рамках которых образуют взаимосвязанный комплекс и отличаются повторяемостью и интеграцией все более широкого контингента.

Непременным условием успешности внедрения проектных практик в процессы социокультурной адаптации иностранных студентов служит наличие в составе организационной группы носителей собственно русской лингвокультуры – своеобразного связующего звена, которое обеспечивает генерацию и усвоение социокультурных маркеров и их практическое преломление.

Проектные офисы функционируют на нескольких уровнях: *внутривузовский* (локальные проекты, направленные на восприятие базовых ценностных установок и поведенческих моделей, существующих в текущем профессиональном сообществе), *районный* и *региональный* (выстраивание взаимодействия в мультилокальном ситуативно-поведенческом контексте с учетом моделей поведения и коммуникации как минимум нескольких профессиональных сообществ), *федеральный* и *международный* (масштабные

проекты, целью которых становится умение грамотно вести себя в разнообразных мультитерриториальных этноспецифических контекстах).

Изучение проектной адаптации иностранных граждан в социокультурной среде большого города перспективно, так как является переходным звеном от микро- к макроэтнопсихологическому и поведенческому уровням и позволяет иностранным обучающимся апробировать самые разные сценарии взаимодействия со средой по формулам: иностранный гражданин ↔ российский гражданин; иностранный гражданин ↔ группа / сообщество российских граждан; иностранный гражданин ↔ иностранный гражданин / сообщество иностранных граждан; иностранный гражданин ↔ российские и иностранные граждане.

В течение более чем десяти лет в НГЛУ функционирует проектный навигатор по созданию и формированию надпрофессиональных компетенций и социальной адаптации обучающихся *Soft Mapping School*, который представляет собой комплексную мультипрофильную площадку по моделированию широкого спектра гибких надпрофессиональных навыков и компетенций (*soft-skills*) у российских и интернациональных студентов: оргмышление, управление проектами, самоменеджмент, умение работать в команде, мультиязычность, способность к интерпретации этнокультурных контекстов и др. Среди успешных практик работы навигатора целый ряд резонансных молодежных инициатив: Международный фестиваль молодежи «В этом мире большом», Международный молодежный наставнический арт-проект «World Song: Песня Мира», Международная молодежная эстафета здоровья «Молодежь выбирает ЖИЗНЬ», Международная хоровая ассамблея «Coro di Linguisti», Международный фестиваль молодежного мобильного кино «DOBRO&LUBOV» и другие.

В качестве модели социокультурной адаптации предлагается к рассмотрению Международный наставнический арт-проект «World Song: Песня Мира», примечательный тем, что ключевым условием участия в нем служит трансляция именно инокультурных ценностей и сознательное приятие, и развитие межэтнического диалога. Конкурсанты, являющиеся носителями русской лингвокультуры, исполняют музыкальные композиции на иностранных языках, тогда как конкурсанты из-за рубежа, проходящие образовательные программы в России в момент проведения мероприятий, погружаются преимущественно в семантическое и аксиологическое пространство русского языка. Взаимодействие русскоговорящих и иностранных обучающихся в возрасте от 18 до 35 лет проходит несколько логически взаимообусловленных стадий: конкурсные слушания с презентацией художественной концепции номера, полилингвальные дискуссионные площадки «Музыка без границ», в ходе которых студенты делятся музыкальными и культурными традициями многих стран и народностей на разных языках, флешмобы (молодежные интернациональные акции, направленные на воспитание толерантности в молодежной среде, популяризацию дружбы народов и диалога культур), гала-концерт.

В социокультурной среде большого города проект позволяет иностранным обучающимся установить свой творческий авторитет и в сжатые сроки сформировать профессиональные и дружеские связи с представителями собственной народности, носителями инокультурного кода, широкой городской и региональной общественностью. Важная составляющая вовлеченности городского пространства в реализацию проекта состоит в широком спектре задействованных институтов муниципальной власти, академического сообщества, компаний, которые выступают социальными партнерами события и определяют знакомство иностранных граждан с различными сферами жизнедеятельности общества. Проект – площадка апробации жестких и гибких навыков обучающихся, их коммуникативной компетенции и умения работать в интернациональной команде.

Глобальный пандемический кризис вывел международную проектную деятельность на новый – кросс-платформенный – уровень. Если ранее описанные выше проектные инициативы предусматривали исключительно очный формат проведения, то с 2020 года, в условиях самоизоляции, вызванной распространением новой коронавирусной инфекции, конкурс «World Song: Песня Мира» трансформировался в дистанционный мобильный арт-фестиваль, интегрирующий как синхронное, так и асинхронное взаимодействие в информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Возможность совмещения нескольких форматов реализации позволяет выстроить процесс социокультурной адаптации существенно более последовательно и эффективно. К процессам непосредственной актуализации навыков в контексте «живой» культуры добавляется компонент *подготовительной* ступени, когда в интерактивном формате, к примеру, на платформе *ZOOM* или при помощи *live*-сессий в социальных сетях осуществляется межкультурная интеракция, которая носит характер учебной / тестовой и дает иностранным обучающимся возможность зафиксировать и структурировать этноспецифические реалии российской действительности и адаптироваться к ним ещё до прибытия в страну изучаемого языка.

Опрос, проведенный среди 150 иностранных студентов, обучающихся в НГЛУ и других нижегородских вузах и принявших участие в арт-проекте «Песня Мира» с 2018 по 2020 годы, свидетельствует о возрастающей роли проектной деятельности в процессе адаптации иностранцев к российской социокультурной среде.

Обратная связь по вопросу *Считаете ли Вы, что участие в проекте «World Song: Песня Мира» помогло Вам ближе познакомиться с Нижним Новгородом и его культурным контекстом?* продемонстрировала однозначно положительный отклик в части адаптационного потенциала инициативы (см. рис.1)



Рис. 1. Данные опроса мнения иностранных студентов-участников проекта «World Song: Песня Мира» (2018–2020 гг., выдержка из анкеты)

Самыми популярными ассоциациями, указанными респондентами в открытом вопросе с формулировкой *Укажите три слова, с которыми ассоциируется у Вас проект «World Song: Песня Мира»*, стали: *дружба* – 42 %, *общение* – 28 %, *мир* – 26 %. Данная статистика также свидетельствует о направленности проекта на развитие межкультурной и межэтнической коммуникации в регионе, его объединяющем и балансирующем характере.

Вопрос построения грамотной модели межнационального взаимодействия на уровне языка и культуры был, есть и остается предметом солидарной ответственности научного сообщества, социума, институтов гражданского общества. В эпоху глобальных перемен, вызванных пандемическим кризисом, интернациональная проектная деятельность вошла в новый виток эволюции, проявляет гибкость и адаптивность к цифровым интерактивным реалиям и становится неотъемлемой ступенью кросс-культурной коммуникации. Представляется, что одной из базовых миссий организации интернациональных проектов в смешанном формате в ближайшей перспективе станет разработка и внедрение тестовой (подготовительной) ступени социокультурной адаптации с применением дистанционных технологий, позволяющих совершить погружение в инокультурную среду без физической взаимосвязи с ней, что во многом делает проще последующую очную встречу.

Библиографический список

1. О приоритетном проекте «Экспорт образования» // Сайт Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/27864/>.
2. Количество иностранных студентов в Нижегородской области за год увеличилось на 35 % // НТА-Приволжье [Электронный ресурс]. URL: https://www.nta-nn.ru/news/society/2019/news_611089/.
3. Межкультурный обмен: как иностранные студенты адаптируются в нижегородских вузах // Нижегородская правда. 12.08.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://pravda-nn.ru/news/mezhkulturnyj-obmen-kak-inostrannye-studenty-adaptiruyutsya-v-nizhegorodskih-vuzah/>.

PROJECT ACTIVITY AS A CORE COMPONENT OF THE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE RUSSIAN METROPOLIS: POTENTIAL AND PROSPECTS IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

Abstract. The article under consideration sheds light upon the adaptive potential of youth international project work within the framework of urban pandemic reality and transfer to distance communicative-interactive patterns. Universal traits of youth project work contributing to sociocultural adaptation are pointed out; the potential of city-based project work is clarified. Some conclusions are made with reference to further development of the youth project work system and the role of distant communicative technologies in the issue of international students' sociocultural adaptation.

Keywords: sociocultural adaptation, project work, urban context, international student.

Gorokhova A.M., PhD, Head of the Research Department (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Pikunov O.I., Master's Degree, PhD student (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Д.А. Мохаммад, магистрант (Нижний Новгород)

И.В. Долинина, кандидат филол. наук, доцент (Иваново)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ИЗ-ЗА РУБЕЖА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье представлен учебно-методический опыт реализации языкового проекта, направленного на формирование социокультурной компетенции иностранных учащихся на довузовском этапе обучения русскому языку. Авторы показывают, как интерактивное введение языкового социокультурного компонента в процесс обучения способствует становлению лингвокоммуникативной компетенции учащихся из-за рубежа, помогает их адаптации к жизни и учёбе в России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, языковая и культурная адаптация.

В настоящее время можно с уверенностью говорить о поступательном росте академической мобильности в России: всё больше молодых людей из-за

рубежа стремятся получить высшее образование в российских вузах. На их желание изучать русский язык в непосредственном языковом окружении не влияет даже возможность дистанционного обучения. Многие иностранные студенты считают, что хорошо выучить русский язык можно только при условии жизни в России, когда человек погружается одновременно в языковую и культурную среду.

Основной задачей при обучении РКИ считается формирование лингвокоммуникативной компетенции, которую М.В. Власенкова определяет как совокупность языковых знаний, умений, навыков, владение общей лексикой и способность осуществления речевой деятельности [1. С. 172]. Доктор филологических наук Т.В. Веракса подчёркивает, что формирование лингвокоммуникативной компетенции должно проходить в «триединстве компетенций – языковой, коммуникативной и культурологической» [2. С. 242].

Однако если первые две активно прорабатываются на занятиях при усвоении лексики и грамматики, то формирование культурологической или социокультурной компетенции чаще всего осуществляется в «пассивной» форме, когда студенты читают тексты о России. Однако многогранная и вариативная актуализация социокультурного компонента в обучении РКИ уже на первом этапе позволяет иностранным студентам приобрести навыки продуктивного владения языком, ускоряет их адаптацию к жизни и учёбе в России.

Согласно определению Э.Г. Азимова, социокультурная компетенция – это 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, стереотипам поведения носителей языка [3. С. 286].

Попадая в новую языковую среду, каждый иностранный студент сталкивается с комплексом адаптационных проблем. Во-первых, в силу незнания языка он не может эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, выражать мысли, волеизъявления, удовлетворять потребности. Во-вторых, иностранный студент является носителем другой культуры и менталитета, что сказывается на модели его поведения и мышления, а это, в свою очередь, может стать препятствием для инкультурации и социализации. В связи с этим важно научить иностранных студентов при общении считывать и интерпретировать не только языковые, и также и внеязыковые факторы, что невозможно без знания социальных норм, истории и культуры страны изучаемого языка. Из этого следует, что овладение социокультурной компетенцией является необходимым условием для жизни и обучения в России.

В современной методике преподавания РКИ принцип изучения языка в единстве с культурой народа-носителя является одним из ведущих, поскольку даёт иностранным студентам возможность не только повысить свою языковую компетенцию в целом, но также способствует их ускоренной социальной и культурной адаптации к условиям жизни и учёбы в России, расширяет

представления молодых людей из-за рубежа о традициях, истории, менталитете страны. Именно социокультурный подход позволяет выстраивать обучение по принципу «язык – культура – образование», исходя из представления об образовании как о «культуросообразном процессе» [4. С. 7].

Важно работать над формированием социокультурной компетенции уже на довузовском этапе обучения, так как язык является одной из форм существования национальной культуры. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному характеризуется интенсивностью и динамичностью, он ориентирован на быстрое усвоение большого количества лексического материала с одновременным формированием коммуникативных навыков его использования. Задача осложняется тем, что студент пребывает в состоянии стресса из-за разлуки с семьёй, смены часового пояса и климата, бытовых проблем.

Для облегчения социальной и культурной адаптации иностранных студентов на базе Ивановского химико-технологического университета был разработан и реализован курс, содержащий тематические факультативные занятия, на которых учащиеся изучали социально и культурно значимую лексику, знакомились с русскими традициями, историей и культурой. Важным элементом курса было общение с носителем языка – российским студентом. Студентка факультета «Культурология» Д.А. Мохаммад выступила разработчиком и руководителем факультатива, что изначально привлекло внимание иностранных учащихся, желавших общаться с российскими ровесниками.

Ключевыми особенностями занятий стала их нетрадиционная форма, включающая игровые, эвристические и творческие задания, которые создавали непринуждённую атмосферу и побуждали к импровизации в динамично меняющейся речевой ситуации. Аудиторией курса выступили иностранные студенты подготовительного факультета. Целью курса являлось их погружение в культуру России через изучение языка, раскрытие её многообразия и влияния на мировую культуру. Программа и контент курса стимулировали интерес к русскому языку, помогали снять трудности его изучения благодаря приобретённым знаниям о культурных особенностях России.

Содержание курса предполагало передачу актуальных знаний о различных сферах жизни России: истории, географии, религии, искусства и быта. Формы организации работы согласовались с целью курса и отвечали задаче максимально быстрого и эффективного обучения, поэтому работа проводилась в небольших коллективах (7–12 человек). Решение об ограничении количества участников было принято опытным путём. При работе с группой в 20 и более человек наблюдался ряд учебно-методических трудностей, как-то: студенты не проговаривали окончания слов, многие стеснялись, боялись сделать ошибку и задать вопрос, начинали говорить на родном языке с товарищами, могли вмешиваться в учебный процесс и подсказывать друг другу. Также в большом коллективе всегда выше вероятность возникновения конфликтов.

При выборе обучающей методики для своих занятий мы пришли к выводу, что «классические» методы обучения следует дополнить новыми интерактивными обучающими технологиями. Уделяя внимание формированию коммуникативных навыков учащихся через работу по традиционным речевым аспектам: чтению, письму, говорению и аудированию, мы активно задействовали новые формы организации обучения и нетрадиционные виды заданий. Так, одним из часто используемых и эффективных обучающих средств выступало видео: мультфильмы, обучающие ролики, анимация, караоке. Например, в небольших видеофрагментах доступными словами в сопровождении красочного видеоряда рассказывалось о русских праздниках или традициях.

Формы работы со студентами в рамках курса можно разделить на два вида:

1) занятия в аудитории, содержащие задания на аудирование, чтение, говорение, письмо;

2) культурно-досуговые мероприятия, включающие тематические вечера и гостиные, праздники, мастер-классы, экскурсии и прогулки.

Так как в мире наблюдается тенденция к визуализации культуры и аудиальный канал восприятия ослабевает, мы старались уделить больше внимания именно аудированию. В качестве материала предлагалась живая речь студента – носителя языка, который быстро говорит и может намеренно использовать элементы сленга. Благодаря этому у иностранных учащихся формировалось понимание различий между учебными текстами, речью преподавателя и реальной разговорной речью молодёжи.

Примером успешной работы с интерактивными методами обучения является занятие по теме «Новый год». В качестве вступления была организована беседа об особенностях русских новогодних праздников, когда обсуждались их даты и история, семейный характер праздника и его традиции. Благодаря этому был осуществлён повтор лексики по темам «Семья», «Дом», «Кухня» и т. д. Поскольку в наши дни у молодых людей развит в первую очередь визуальный канал восприятия, метод визуализации показал наибольший эффект. Студентам было предложено посмотреть на ёлочные украшения, потрогать их, передать друг другу, параллельно проходило ознакомление с лексикой и обмен мнениями. Пройденный материал был закреплён просмотром обучающего видео «Новый год приходит к нам!».

В качестве ещё одной актуальной интерактивной формы использовалось пение. Студенты получили текст музыкальной композиции «В лесу родилась ёлочка» (слова: Р.А. Кудашева, музыка: Л.К. Бекман), являющейся одним из символов Нового года в России. Сначала обучающимся было трижды продемонстрировано анимационное видео, где воспроизводился сюжет песни и слова. Если традиционное аудирование прослушивают дважды, то формат караоке требует дополнительного повтора, так как одновременно задействованы несколько каналов восприятия. Завершением задания стало

хоровое пение. Студенты показали искреннюю заинтересованность и допускали минимум фонетических ошибок.

Формирование навыков аудирования продолжилось прослушиванием речи студента – носителя языка, который рассказывал про Дедушку Мороза и Снегурочку в сопровождении визуального ряда – стоп-кадрами из ранее просмотренного видео, закрепляющего в памяти обучаемых новую лексику. Затем обучающиеся приступили к отработке навыков письма, когда им было предложено написать письмо Деду Морозу и попросить то, о чём они мечтают. Задание началось с оформления конвертов. В качестве помощи и коммуникативного стимула на доске был написан шаблон: *Здравствуй, дорогой Дедушка Мороз! Меня зовут ____, я из _____. Мне бы хотелось получить на Новый год __.* Иностранцы заполняли пропуски и вносили свои дополнения. В ходе написания писем учащиеся общались и шутили. Когда работа была завершена, письма убрали в конверты и запечатали, чтобы вернуть их после окончания обучения и продемонстрировать обучающимся, какого прогресса они добились.

В рамках нашего курса, направленного на формирование социокультурной компетенции иностранных учащихся, мы провели целый комплекс подобных занятий, познакомив молодых людей из-за рубежа с самими разными феноменами русской культуры. Опрос в конце учебного года показал, что мы достигли своей цели. Студентам не только понравился интерактивный и динамичный формат занятий, они смогли увидеть рост своей социокультурной компетенции, закрепили коммуникативные навыки. И неслучайно сами студенты назвали наш курс «Только по-русски!»

В заключении важно отметить, что формирование социокультурной компетенции, необходимой для быстрого и эффективного обучения русскому языку, целесообразно осуществлять в рамках занятий и мероприятий, сочетающих традиционные и интерактивные методы обучения. Студенты отработывают языковые навыки в комплексе всех видов речевой деятельности и делают это в непринуждённой обстановке, благодаря чему снижается уровень стресса, поднимается настроение, а процесс изучения русского языка связан с приятными ассоциациями. И самое главное, это мотивирует обучающихся совершенствовать свои языковые навыки.

Библиографический список

1. Васенкова М.В. Использование интерактивных приемов и упражнений для формирования русской лингвокоммуникативной компетенции учащихся-иностранцев // Русский язык в Центральном регионе России: состояние, функционирование и перспективы развития: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. Н. Михеева. Иваново: Ивановский гос. хим.-технол. ун-т, 2007. С. 172–176.

2. Веракша Т.В. Проблемы обучения речевой деятельности в процессе преподавания русского языка иностранцам на современном этапе // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. /

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». СПб, 2013. С. 242–245.

3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2010. 448 с.

4. Ахмеева Т.Б. Культурологический аспект изучения языка // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы II Международной научной конференции (14 мая – 16 мая 2009 года). Часть II / науч. ред. Р.К. Боженкова. Курск: изд-во КурскГТУ, 2009. С. 7–10.

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the educational and methodological experience of implementation a language project for the formation of sociocultural competence of foreign students at the pre-university stage of learning Russian. The authors show how the interactive introduction of the language socio-cultural component in the learning process helps to the formation of linguistic and communicative competence of foreign students, helps them adapt to life and study in Russia.

Keywords: Russian as foreign, sociocultural competence, linguistic and cultural adaptation.

Mokhammad D.A., Master's Degree student (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

Dolinina I.V., PhD, Assistant Professor of Department of the Russian language (Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Ivanovo)

А.Ю. Тесная, магистрант (Нижний Новгород)

РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВА ПО РКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена роли факультатива по русскому языку как иностранному в образовательной системе. Затрагиваются вопросы коммуникативной адаптации иностранцев в иноязычной среде, отмечается важность изучения фонетики с целью минимизации языкового барьера. Выбор носителей арабского языка в качестве адресата национально

ориентированного курса русского языка определяется значительным количеством студентов-арабов, обучающихся в вузах России.

Ключевые слова: факультатив, русский язык как иностранный, коммуникативная адаптация, фонетическая компетенция, метод.

В настоящее время русский язык обретает все большую и большую популярность у иностранцев, в частности у арабских студентов. Однако обучающиеся из арабских стран, приезжающие в Россию с целью изучения русского языка, сталкиваются с рядом проблем. В первую очередь, выбирая ту или иную программу, они ограничены в количестве часов, отведенных для изучения русского языка в рамках данной программы. Другой существенной проблемой является тот факт, что подобрать более или менее подходящий для арабов учебник крайне непросто. Понятно также, что у студента-араба остается стереотипное представление о нашей стране, непонимание чужой культуры, он сталкивается с условиями жизни, кардинально отличающимися от привычных ему.

Стоит сказать, что учебник сам по себе не может гарантировать развитие социокультурной и коммуникативной адаптации, а также решить вышеупомянутые проблемы. По справедливому замечанию профессора Макшанцевой Н.В., процесс адаптации иностранных учащихся к новой лингвокультурной среде осуществляется на разных уровнях и, соответственно, включает различные виды адаптации: психологическую, социальную, межкультурную, языковую, которые могут являться барьерами в коммуникативной деятельности инофонов [1].

В качестве решения данной проблемы можно предложить внедрение факультативных занятий по русскому языку как иностранному. Факультативы направлены на повышение у обучающихся интереса к изучаемым иностранным языкам (в нашем случае – русскому языку), углубление их содержания, активизацию познавательной деятельности, интеллектуальное, духовное и физическое развитие [2].

Факультативные занятия помогают в освоении лексико-грамматических особенностей устной и письменной речи изучаемого языка, а также способствуют преодолению различных фонетических трудностей.

Поскольку мы рассматриваем внедрение факультатива по РКИ на начальном этапе овладения русским языком иностранными студентами (уровень А1), преподавателю стоит начать занятия с формирования фонетических (или слухо-произносительных) навыков, а также уделять особое внимание исправлению возникающих ошибок студентов при осуществлении речевой деятельности. В связи с тем, что объектом исследования являются обучающиеся арабоязычных стран, необходимо учитывать следующие особенности при обучении фонетическим особенностям русского языка.

Во-первых, фонетические системы арабского и русского языков сильно разнятся. И так как на основных занятиях такому аспекту, как фонетика, не

всегда удастся уделить достаточно времени, то факультатив становится достойным продолжением учебного процесса.

Во-вторых, за пределами вуза студент попадает в языковую среду, где он слышит чуждую речь и интонацию, не всегда соответствующие предлагаемым в учебниках или учебных пособиях. Поэтому студенту будет гораздо проще адаптироваться к новым для него условиям и начать вести коммуникацию на чужом языке, если он усвоит фонетический и произносительный навыки.

В-третьих, фонетика неразрывно связана с коммуникацией. А любое занятие в рамках факультатива должно представлять системный процесс, направленный на формирование коммуникативной компетенции [3].

Для осуществления поставленной задачи преподавателю требуется провести тщательную работу в подборе звуков или слов, которые должны быть знакомы учащемуся. Здесь возникает сложность для преподавателя, который готовит материал к занятию, ведь он ограничен лексическим минимумом. Но, несмотря на все проблемы, с которыми сталкиваются и иностранные студенты, и их преподаватель, фонетику необходимо объяснять, фонетические навыки необходимо формировать и развивать как для правильного произношения и правильного написания слов, так и для того, чтобы межкультурная коммуникация проходила без видимых сбоев [4. С. 55].

К одному из эффективных методов развития коммуникативной адаптации у арабов можно отнести аспектные игры, которые, в свою очередь, делятся на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Языковые игры помогают активизировать деятельность обучающихся на занятиях, а также развивают речевую инициативу. Суть такого рода деятельности заключается в том, что студент оказывается в ситуации, приближенной к реальной, в которой ему приходится вести разговор, приводящий к общей цели (например, интервью). Благодаря таким играм у обучающегося появляется мотивация изучать русский язык и вести на нем коммуникацию в реальной жизни. В последнее время преподаватели РКИ отдают предпочтение именно игровым технологиям.

Таким образом, мы пришли к выводу, что работа над формированием фонетических навыков у арабских студентов на начальном этапе изучения русского языка как иностранного не так проста, как может показаться на первый взгляд [5. С. 18]. Однако факультативы по русскому языку как иностранному являются неотъемлемой частью учебного процесса, так как снимают трудности, связанные с восприятием языковой формы сообщения. Работая с арабскими студентами на факультативных занятиях с целью развития у арабских учащихся коммуникативной адаптации, преподаватель может осуществлять дифференцированный подход к обучению, делая занятия с иностранцами гораздо интереснее и продуктивнее.

Библиографический список

1. Макшанцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных студентов в условиях языковой среды // Великие реки' 2018. Труды научного

конгресса 20-го Международного научно-промышленного форума. В 3-х томах. Н. Новгород: ННГАСУ, 2018. С. 347–348.

2. Меньщикова О.В. Роль факультативного обучения в развитии интеллектуального и творческого потенциала учащихся, их профессиональном самоопределении [Электронный ресурс]. // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/rol-fakultativnogo-obucheniya-v-razvitii-intellektualnogo-i-tvorcheskogo-potenciala-uchaschihsya-ih-professionalnom-samoopredele-408377.html>.

3. Теплова Н.В. Факультативные занятия как способ повышения языковой компетенции студентов // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2013. № 5. С. 201–203 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fakultativnye-zanyatiya-kak-sposob-povysheniya-yazykovoy-kompetentsii-studentov>.

4. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.

5. Богачева А.В. О некоторых особенностях методики преподавания РКИ // Наука и образование в жизни современного общества. Сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции. 2013. С. 18–19.

THE ROLE OF THE FACULTY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ADAPTATION OF ARAB STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

***Abstract.** This article is devoted to the role of the elective course of the Russian language as a foreign language in the educational system. The issues of communicative adaptation of foreigners in a foreign language environment are touched upon, the importance of studying phonetics in order to minimize the language barrier is noted. The choice of native speakers of the Arabic language as the addressee of the nationally oriented Russian language course is determined by the significant proportion of Arab students studying in Russian universities.*

***Keywords:** elective course, Russian as foreign, communicative adaptation, phonetic competency, methods.*

Tesnaya A.Y., Master's Degree student of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

П.Б. Чуприков, кандидат исторических наук (Нижний Новгород)

ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ «ИНОГО» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАНЦАМИ

Аннотация. В статье предлагается образовательная технология для погружения иностранцев в исторический контекст при изучении русской культуры. Технология разбирается на примере произведения Н. В. Гоголя «Игроки». Предлагаемая технология предназначена для иностранных студентов с уровнем владения русским языком B2 и выше.

Ключевые слова: образовательные технологии, изучение русской культуры, «Игроки», «Русская игра».

Использование оригинальных текстов при изучении иностранного языка и культуры страны изучаемого языка является устоявшимся элементом педагогической практики. Это сыграло свою роль, к примеру, в становлении единого научного пространства в Средние века, поскольку латынь изучалась на оригинальных канонических текстах. Это же погружало в одну систему миропонимания грамотных людей, но, с другой стороны, постепенно все больше отдаляло их от основной массы населения.

Во многих отдельных аспектах современной нам действительности мы видим эти характерные для Средневековья бинарные оппозиции [1], особенно заметные в гуманитарных науках. Один из бытовых аспектов – это проблема восприятия общего «Иного» в нашем, казалось бы, глобализированном мире. При понимании толерантности как блага довольно легко можно столкнуться с такого рода «иными», которых общество сознательно не приемлет по причинам нестандартной инаковости. В случаях, описанных в уголовных законодательствах, это объяснимо. Сложнее обстоит дело, если то или иное общество сталкивается с неосознанным страхом перед непонятным, а, следовательно, скорее всего опасным. Такие реакции ни в коем случае не исчезли, но продолжают активно влиять на взаимодействие между целыми народами [2].

В 2014 году Рейн Мюллерсон написал: «<...> твердое соблюдение права сосуществования <...> может быть продуктивным только в мире, который основан на соблюдении баланса сил. Однополярный мир ему противопоказан. Международное право не слишком хорошо работает в однополярном мире, где трактовка принципов и норм диктуется из единого центра» [3]. В силу известных обстоятельств в тот период больше говорилось о политике, чем о культуре. Однако в его словах есть и культурологическое измерение – при своей универсальности принципы и нормы не обязательно будут совпадать дословно. И тем более значимы усилия, направленные на объяснение соседу собственного миропонимания, развития диалога.

Изучение русской культуры (как и любой другой) сопряжено с необходимостью погружения в изучаемый материал. Сегодня для этого

используются различные методы, – начиная от чтения адаптированных текстов русской классики и заканчивая просмотром фильмов и новостей с живым современным языком. На занятиях по истории России и русской культуре может предполагаться погружение в языковую среду и культурный контекст. В развитие таких методик можно предложить совмещение истории, филологии и культурологии для более целостного восприятия культуры страны изучаемого языка.

Для реализации технологии подходят различные произведения русской культуры. В их число включаются (но не исчерпываются ими) произведения М. Булгакова (с постановками); мультфильмы об основных архетипах русской культуры (богатыри и пр.), вместе с мифологической, сказочной, житийной, летописной и литературной подосновой и т. д. Ключевым в технологии является осознание аспектов взаимодействия русской культуры с инокультурным окружением.

Комедия Н. Гоголя «Игроки» подходит для реализации используемой технологии, поскольку представлена не только в оригинальном тексте, но и творчески переработана в фильме П. Чухрая 2007 года «Русская игра» [4]. Причем, эта переработка оптимальна для использования настоящей технологии.

Первоначально происходит погружение в исторический контекст событий. Для понимания происходящего в творчестве Н. Гоголя следует провести экскурс в русскую историю XIX века, а также в продолжающийся исторический контекст (желательно не менее чем с XVIII века), чтобы был соблюден принцип историзма. Благодаря этому студенты лучше понимают внутреннюю логику персонажей и происходящие вокруг них события.

Далее происходит знакомство непосредственно с автором и произведением. В случае с «Игроками» Н. Гоголя и в особенности с постановкой «Русская игра» делается акцент на образе трикстера, демонстрирующего людям их истинную суть. Разбирается столкновение условного «европейца» с русской реальностью. Помогает частичное переосмысление оригинального текста Н. Гоголя XIX века с позиций века XXI, что дает более глубокое понимание современной русской культуры. Таким образом, происходит включение новых понятий в сформированную ранее систему представлений об особенностях русской истории и культуры.

Далее анализируется специфика взаимодействия русской культуры и общего «Иного» (иные: культура, этнос, религия) с тем, чтобы в итоге дать объяснения предложенных в культурном наследии реакций «вызов-ответ».

Задача технологии в том, чтобы слушатель курса самостоятельно оценил основу и обоснованность описанных моделей поведения, а также их общее соответствие / несоответствие моделям поведения, заложенным в русской культуре.

По итогу проведенной работы обучающиеся не только погружаются в инокультурный контекст, но и могут начать осознавать явление частного «Иного» (в нашем случае – представителей русской культуры, вне зависимости от собственно этнической принадлежности, что демонстрирует характерный

для сюжета «немец») в контексте общего «Иного». Это создает необходимую среду для развития идей бесконфликтного взаимодействия между представителями различных культур.

Вместе с тем главной сложностью в описанном подходе является детальная проработка собственно русской истории и культуры, осмысление различных концепций развития русской истории. Несомненно, XIX век достаточно сложен для одномоментного обзора, в связи с этим необходимо представлять те концепции развития России, которые отвечают новейшим достижениям исторической науки.

Второй сложностью является общее моделирование ситуации, что вытекает из первой проблемы. Роль преподавателя при такой подаче информации сложно недооценить, так как именно на его плечи ложится необходимость модерирования процесса обучения. При проведении описанного тренинга такое модерирование подразумевает тщательнейший контроль за усвоением информации и дальнейшей рефлексией. Возможность алгоритмизации этого процесса остается открытой.

Библиографический список

1. Воскобойников О.С. Средневековые крупным планом. М.: Эксмо, 2020. 240 с.
2. Тэйлор Э. Первобытная культура / пер. Д.А. Коропчевского, А. Ивина. М.: Юрайт, 2019. 742 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/429314>.
3. Мюллерсон Р. Два мира – два права? // Россия в глобальной политике. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://globalaffairs.ru/articles/dva-mira-dva-prava/>.
4. «Русская игра». Экранизация пьесы Николая Гоголя «Игроки». Комедия, 2007 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bSOoQzMnSyw>.

DIALOGUE OF CULTURES AND THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE “OTHER” IN INTERETHNIC INTERACTION WITHIN THE ACADEMIC SPACE

Abstract. Using the example of N. Gogol's work “The Players”, the article proposes educational technology for working with foreigners in the study of Russian culture. The proposed technology is intended for foreign students with a level of Russian language proficiency B2 and higher.

Keywords: educational technologies, the study of Russian culture, “Players”, “Russian game”.

Chuprikov P.B., PhD, Assistant Professor of the Department of Russian and Slavic Studies, Vice Director of the Russian Language Institute (Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod)

ОСВОЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РУССКОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАНЦАМИ

Сборник материалов международной научно-практической
онлайн-конференции

Нижний Новгород

15-16 октября 2020

Ответственные редакторы: Жанна Викторовна Никонова
Наталья Вениаминовна Макшанцева

Редакторы: Н.С. Чистякова
Ю.А. Белякова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000.

Подписано к использованию 4.03.2020. Тираж 20 экз.

Гарнитура «Таймс». Уч.-изд. л. 22. Объем данных 3,32 Мбайт.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»

Редакционно-издательский отдел

603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31А

<http://www.lunn.ru>, izdat@lunn.ru