

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ
РЕСПУБЛИКИ КРЫМ КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени В. И. ВЕРНАДСКОГО**

**КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ФЕВЗИ ЯКУБОВА**

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

VII Международный симпозиум

(8–12 июня 2023 г.)

**Сборник научных статей
Том I**

**СИМФЕРОПОЛЬ
Издательский дом КФУ
2023**

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)
Р89

*Рекомендовано к печати Научно-техническим советом Института филологии
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(протокол № 5 от 25 мая 2023 г.)*

Рецензенты:

Оксана Сергеевна Иссерс, доктор филологических наук, профессор
* им. Ф. М. Достоевского, Омск)

Наталья Павловна Иванова, доктор филологических наук, профессор
(КФУ им. В. И. Вернадского, Симферополь)

Ответственные редакторы:

Т. В. Аржанцева, кандидат педагогических наук

Л. А. Орехова, доктор филологических наук

Редакционная коллегия:

И. П. Зайцева, доктор филологических наук, профессор (Витебск)

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

В. В. Орехов, доктор филологических наук, профессор (Симферополь)

А. В. Петров, доктор филологических наук, профессор (Симферополь)

Л. В. Валеева, кандидат филологических наук, доцент (Симферополь)

С. В. Капустина, кандидат филологических наук, доцент (Симферополь)

Т. С. Чабаненко, кандидат филологических наук, доцент (Симферополь)

Н. И. Иванюк (Симферополь)

Р89 **Русский язык в поликультурном мире: VII Международный симпозиум** (8–12 июня 2023 г.) / Отв. ред. Т. В. Аржанцева, Л. А. Орехова: Сб. науч. статей. В 2-х т. Т. I. Симферополь: Издательский дом КФУ, 2023. – 370 с.

ISBN 978-5-6050230-1-2 (Т. I)

ISBN 978-5-6050230-0-5

В сборнике представлены научные статьи по докладам участников VII Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» (8–12 июня 2023, г. Ялта), включенного в программу Международного фестиваля «Великое русское слово» (6–12 июня 2023 г., Республика Крым). В статьях поднимаются актуальные проблемы функционирования русского языка в условиях геополитического слома, осмысляется роль русского языка в формировании ценностной иерархии русского мира, обсуждаются вопросы государственной языковой политики, обсуждаются аспекты политической, юридической, социо- и медиалингвистики, теории и практики лингводидактики, преподавания русской словесности в средней и высшей школе, лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов филологических специальностей и журналистов.

УДК (81+82)=161.1:371.3

ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)

*Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание статей, достоверность цитат, имен, дат, названий, статистических данных ответственность несут авторы публикаций.
Редколлегия не всегда разделяет взгляды авторов.*

ISBN 978-5-6050230-1-2 (Т. I)
ISBN 978-5-6050230-0-5

© Авторы публикаций 2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ

<i>Арискина О. Л., Дрянгина Е. А.</i> Роль вербально-семантического уровня при анализе языковой личности	7
<i>Балацкая Ю. Ю.</i> К вопросу о лексикографическом описании глагольных фразеологических единиц	12
<i>Борисова О. Г., Литвиненко Д. А.</i> Устойчивые номенклатурно-терминологические сочетания, номинирующие растения в кубанских говорах: принципы лексикографической презентации	19
<i>Глазунова О. И.</i> Категория размерности и средства ее языкового выражения	24
<i>Голомидова М. В., Горяев С. О.</i> Крымские мотивы в урбанонимии городов Уральского федерального округа	31
<i>Емельянова К. Ю.</i> Функциональные варианты аббреконтрукта <i>авиа-</i>	36
<i>Ильина Е. Н.</i> Учительница русского языка как лингвокультурный тип	43
<i>Костина Л. Ю.</i> Функционирование контактоустанавливающих языковых средств в диалектном меморатном дискурсе (на материале меморатов жителей Краснодарского края)	46
<i>Кузина Ю. И.</i> Исследование культурных смыслов микротопонимов как составляющая изучения символярия региональной идентичности	52
<i>Лушпей А. А.</i> К вопросу об актуализации мутационного и модификационного значения дериватов с формантом <i>-уш/а</i> в синхронно-диахронном аспекте	58
<i>Матвеева И. С.</i> Регионально окрашенная лексика Республики Крым: история изучения и критерии отбора лексических единиц	64
<i>Мозговой В. И.</i> Давно не бывал я в Донбассе... О вариативности предлогов <i>в-на</i> в топонимии	71
<i>Мухина И. К.</i> Грамматические «маски» лексических репрезентаций концепта <i>ВИДЕОИГРА</i>	83
<i>Новичихина М. Е.</i> К вопросу о коммуникативной эффективности фантазийных товарных знаков	89
<i>Пляскина Е. И.</i> Оценочные фраземы в забайкальских говорах	94
<i>Попов С. А.</i> О вкладе журналистов в подготовку «Топонимического мартиролога Российской Федерации»	100

<i>Семенова А. С.</i> Ключевая единица «успех» в зеркале русской лексикографии	105
<i>Токарев Г. В.</i> Ключевые знаки тульской культуры, основанные на базе гидронимов	111
<i>Федотова Т. В.</i> Словообразовательная контаминация как элемент языковой игры в процессе нэйминга (на материале эргонимии Кубани)	113
<i>Ховалкина А. А.</i> Реформа письма 1917 г. в оценке ее современников	121
<i>Шемелева Т. В.</i> Неполные морфологические парадигмы: особенности образования кратких прилагательных	130

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В МИРОВОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>Байбуз Г. В.</i> Латинские терминоэлементы как источник пополнения языка медицины	136
<i>Ваджибов М. Д.</i> Иноязычные слова в прологе и эпилоге русскоязычной версии повести Ахмедхана Абу-Бакара «Даргинские девушки»	139
<i>Васильев В. В., Васильева О. А., Коваленко Б. Н.</i> К 50-летию Симферопольского международного семинара по русскому языку для граждан Федеративной Республики Германия	145
<i>Дехтярева Е. В.</i> К вопросу о национально-культурных коннотациях диалектных фразеологизмов в художественном тексте	150
<i>Захидова Л. С.</i> Изучение русского языка как залог взаимопонимания и дружбы. На примере совместной работы НГУЭУ (Новосибирск) и ТНУ (Душанбе)	154
<i>Мамбетова Р. Б., Шерниязова Г. А.</i> Концепты «хорошо» («жақсы») и «плохо» («жаман») в русском и каракалпакском языках как оценочная категоризация действительности	162
<i>Насырова А. Б.</i> Этнокультурная специфика концептов «дорога» и «дом»	167
<i>Романова Н. Н.</i> Статус русского языка в зеркале внутренней и внешней политики России	174
<i>Скачкова И. И., Скачкова А. А.</i> Языковая политика по отношению к русскому языку на постсоветском пространстве	181
<i>Худоренко Е. А., Хромов С. С.</i> Русский язык и языковая политика России в ближнем зарубежье в 20-ые гг. XXI в.: некоторые аспекты и проблемы ..	185
<i>Черкашина Т. Т.</i> Ценностные смыслы русского слова и их трансформация	189

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ЭКОЛОГИИ ЯЗЫКА

<i>Абрамец И. В.</i> Русский язык и культура речи: как учить в условиях дистанта	194
<i>Вакулова Е. Н.</i> Языковая экология как фактор социального здоровья нации	199
<i>Васильева Ю. А., Фирсова М. А.</i> Речевая агрессия учащихся многонациональных школ как маркер современной лингвокультурной ситуации	206
<i>Лазуткина Е. М.</i> Общеязыковая норма и норма функционального стиля	210
<i>Налимова Т. А.</i> Лингвоэкологический подход в практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»	216
<i>Рудницкая Л. И.</i> О роли дисциплины «Русский язык и культура речи» в системе вузовского образования нефилологического профиля	223
<i>Трубина О. Б.</i> Пассивное использование жаргона в речи носителей литературного языка	228
<i>Чабаненко Т. С.</i> Этюд о печенье	233

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

<i>Адаева О. Б.</i> Интерактивный словарь как средство многоаспектной работы со словом	240
<i>Билык М. П., Митроченкова Ю. Ю., Фильцова М. С.</i> Сопоставительный анализ в обучении русскому языку студентов – носителей языка пушту	245
<i>Богданович Г. Ю., Георгиадис И.</i> Межкультурные коммуникации: опыт лексикографического описания контактирующих языков	251
<i>Войтенко М. И., Кизилова Н. М.</i> Особенности преподавания русского языка в арабоязычной аудитории на начальном этапе обучения	255
<i>Данич О. В.</i> Межпредметный учебный словарь как средство формирования лингвокультурной грамотности младших школьников	261
<i>Евтюгина А. А., Сапрыкина В. В.</i> Метод языкового портфеля при обучении русскому языку как иностранному детей-иностранцев с ограниченными возможностями здоровья	267
<i>Ерещенко М. В.</i> Культурный бренд как сущность культурного воплощения и основа учебника по РКИ	273
<i>Зюкина З. С.</i> Методический подход к проблеме коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов	277

<i>Иваненко Г. С.</i> Формирование критического мышления на предметах лингвистического цикла в педагогическом вузе	281
<i>Китунина Н. Н., Ефимчик С. М.</i> Принципы формирования лексического минимума ТРКИ I при обучении военных врачей	287
<i>Лерхер Х.</i> Краткосрочный курс русского языка для иностранных студентов профиля «международный бизнес»	293
<i>Литвинчук И. Н.</i> Концепт «ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» сквозь призму восприятия субъектов образовательной деятельности: компаративный аспект	298
<i>Мельникова Т. Н., Хоронко С. С., Ковынева И. А., Петрова Н. Э.</i> Аспекты лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста на «службе» у преподавателя русского языка как иностранного в медицинском вузе	303
<i>Милевская Т. Е.</i> Библиотерапия на занятиях по русскому языку в высшей школе	310
<i>Мирзаева Т. Е., Шульгина Н. П.</i> Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного на современном этапе	316
<i>Наймушина Т. А.</i> Образовательный проект «РКИ в музее» как пример тематико-деятельностного многообразия занятий при изучении РКИ	322
<i>Николенко Е. Ю.</i> Особенности организации диалогового единства в учебниках РКИ: методический аспект	327
<i>Позднякова А. А.</i> Культуроведческий аспект преподавания русского языка на этапе довузовской подготовки иностранцев	334
<i>Спиридонова Л. Н.</i> Формирование профессиональных компетенций у слушателей инженерно-технического профиля: практика работы с пособием по НСР	341
<i>Тарасова Е. Н.</i> Роль риторико-дидактического аспекта в формировании профессиональной компетенции выпускников технических вузов	346
<i>Чепкова Т. П.</i> Формирование фразеологической компетенции иностранного учащегося на этапе довузовской подготовки	349
<i>Шахова Е. М., Котовец Д. В.</i> Патриотические взгляды В. И. Даля в проекции на современную среднюю школу	354
<i>Юрина Н. Г.</i> Принципы использования регионального компонента на раннем этапе обучения РКИ	361

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО УРОВНЯ ПРИ АНАЛИЗЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

О. Л. Арискина, Е. А. Дрянгина
ariskina@list.ru, lasina.83@mail.ru

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва»
(Саранск)

Антропоцентрическая парадигма в гуманитарной науке проявилась в лингвистике повышенным вниманием исследователей к языковой личности носителя того или иного языка. В данной статье наш интерес будет сосредоточен на языковой личности носителя русского языка, хотя результаты исследования, безусловно, могут быть экстраполированы и на другие языковые системы, ибо здесь первостепенны вопросы теории и методологии языка.

Впервые в российской (советской) науке о языковой личности заговорил В. В. Виноградов в 1930 г. в связи с изучением художественной речи [9, с. 69]. И только в 1980-е гг. появились труды [8, 11], полностью посвященные данному феномену, именно в них это понятие впервые получило определение, структурные характеристики, типологию и др. За последние тридцать лет научный интерес к этой теме возрос многократно, ибо кроме языковой личности ученые предложили анализировать еще и личность коммуникативную. Последнее породило ряд вопросов о дифференциации данных явлений и понятий, а следовательно, и различные теоретические положения о типах, моделях, характеристиках как языковой, так и коммуникативной личности [4].

Большая доля исследований приходится на изучение профессиональной языковой личности: языковой личности инженера [20], юриста [21], предпринимателя [10], педагога [18], политика [1, 7, 13, 15, 17], священника [3], ученого [18, 19], писателя [19], коуча [6] и т. д.

Если мы проанализируем предмет исследования в данных трудах, то обнаружим, что анализ языковой личности чаще всего (в

том числе и в наших работах) сводится к описанию лингвокогнитивного / тезаурусного (ценностей, концептов, концептуальных метафор) [3, 5] и прагматического/ мотивационного (цели, мотивы, задачи, коммуникативные стратегии и тактики) уровней.

Исследование вербально-семантического уровня языковой личности в меньшей степени интересуют лингвистов. Этот вопрос поднимается в некоторых публикациях [12, 14, 16], невысокий интерес к этому уровню, возможно, обусловлен тем, что сам Ю. Н. Караулов считал этот уровень нулевым [11, с. 36]. «В качестве основных единиц вербально-семантического уровня принимаются лексические единицы, которые связаны между собой грамматико-парадигматическими, семантико-синтаксическими и ассоциативными отношениями. Данный уровень является формирующей основой стандартного лексикона» [14, с. 138].

А что может дать «основа стандартного лексикона» для понимания языковой личности? Как работать с этим массивом лексики в дискурсе отдельного человека или коллективной языковой личности? Эти вопросы пока не получили достаточного освещения в науке о языке. Не зная алгоритма работы с данным уровнем, мы будем приходить всегда к вполне ожидаемым выводам: для языковой личности политика характерно использование нейтральной лексики и политической терминологии, для языковой личности врача – использование медицинских терминов и профессионального жаргона и т. д.

Проанализировав языковые личности ученых XVI–XVIII вв., языковую личность священников, философов, тренеров личностного роста, мы выяснили, что вербально-семантический уровень играет особую роль в структуре языковой личности.

Собрав все лексические единицы в текстах, принадлежащих одной языковой личности, мы распределили их по тематическим группам и, используя количественные методы, выяснили, какие тематические группы представлены наибольшим числом лексем. Анализ грамматик XVI в. показал, что наиболее частотна группа оценочных слов: высшей положительной оценкой служат лексемы и сочетания *христианин, образ, разумный, словесный, душа, ключ к познанию, любо ученым*; негативная оценка выражается с помощью таких слов и метафор, как *мятежник, бессловесный, неразумный, зверь, тело, вина тела* [5].

Приведем конкретные примеры анализа вербально-семантического уровня языковой личности. Так, в центре вербально-семантического уровня языковой личности Аполлоса находится лингвистическая терминология, что выглядит не как особенность, а скорее — как основная характеристика языковой личности любого языковеда. Самое интересное заключается в том, что в метаречи Аполлоса есть фрагменты, когда весь текст состоит из одних терминов, т. е. дискурс полностью терминологизирован: *«Грамматическое разобраніе. «Чтеніе, происходитъ отъ учащательнаго глагола чту, читаю. Имя существительное, рода средняго, склоненія втораго, именительный падежь единственнаго числа»* [5, с. 65]. Думается, что здесь реализуется цель точного, однозначного донесения научного знания: использование терминов помогает в данном случае избежать трансляционных помех между автором грамматики и адресатом. Следовательно, использование терминологической лексики становится чертой не только вербально-семантического, но и прагматического уровня этого ученого.

Много внимания Аполлос уделяет лексемам, обозначающим мыслительную и речевую деятельность: 1) слова, характеризующие интеллектуальную деятельность (*разумь, понятіе, значит, мненіе, думаю, мыслю, мыслить, мыслишь, числю, числишь* и др.); 2) слова, характеризующие речь, речевую деятельность, речевое поведение (*говорить, писать, слово, словопроизведеніе, складь, стихи, голось, слогъ, слыхаль, услышу* и др.) [5, с. 63].

Данная группа слов настолько обширна, что мы решили выделить внутри нее еще несколько пластов лексики: 1) слова, описывающие устную речь: *говорить, голось, слыхаль, услышу, речисть, самогласная, согласная, слыхать, говорится, послушайте, услышь, глась, сказать, глашу, гласишь, вижжу, кричу, браню, прошу, крикну, прашиваль, попрошу, просиль, свистываль, звахъ, разглагольствовахъ, просихъ, славословлю, башу, басишь*; 2) слова, характеризующие письменную речь: *писать, письмо, чтеніе, пишу, читать, правописаніе, напишу, буква*. Нельзя не заметить, что лексем, характеризующие устную речь, количественно превосходят слова, обозначающие письменную речь. Таким образом, языковая личность Аполлоса отличается от языковой личности многих его предшественников и современников пристальным вниманием к устной коммуникации [5].

Также все единицы лексики были проанализированы по лексико-грамматическим группам, ибо преобладание определенной части речи тоже может многое «рассказать» об авторе текста. Особенностью вербально-семантического уровня языковой личности коуча [6] можно считать доминирование глагольных лексем: *менять, выходить, контролировать, действовать, учиться, применять, перепрограммировать, идти, находить, бороться., мотивировать, совершать, делать, мечтать / исполнить мечту / попробовать исполнить мечту, тормозить (себя), открыть, организовать, управлять, спасти, помочь, разбудить, развиваться, прокачать, прокачивать, импровизировать, практиковаться, разгрузить, успеть, приобретать, эксплуатировать, подготовиться, стартовать, монетизировать, перестроить, завоевывать, блистать, побеждать.*

Как антонимы к этим рядам используются единицы *останавливаться, довольствоваться, потерять, задумываться, находиться в энергосбережении, плыть по течению, не сражаться, не охотиться, иссякнуть, устать* [6] и др. Такое противопоставление глагольной лексики создает образ динамичной жизни, активного человека в противовес созерцателю, философу.

Важная вербальная характеристика коучей – использование глаголов в повелительном наклонении: *регистрайтесь, запишись, научись, найди, развивай, успеи* и т. п. Можем заметить, что обращение к коммуниканту (потенциальному клиенту, последователю) чаще всего происходит с помощью глагола во 2 л. ед. ч., т. е. это обращение на «ты», обращение к «своему парню», а следовательно, сокращение коммуникативной, культурной, социальной дистанции.

Как видим, кроме нейтральной лексики используются термины (*импровизировать, эксплуатировать, перепрограммировать* и др.), а также слова с разговорной и просторечной окраской (*тормозить, накручивать, свихнуться* и др.) [6]. Заметим, что в устной речи тренеры личностного роста не чуждаются использования даже вульгаризмов и нецензурной лексики, что тоже позволяет им играть роль «своего» в широких массах.

Привлекают читательское внимание и экспрессивные прилагательные: *чумовой, взрывной, бомбический, ядерный, мощнейший, (марафон/ курс/ вебинар), вкусные (подарки/ предложения)* [6].

Как видим, единицы вербально-семантического уровня в ряде случаев способны представить некую картину миру, шкалу ценностей языковой личности, а следовательно, можно поспорить с Ю. Н. Карауловым о «нулевой» характеристике данного уровня и отнести ему роль фундаментального, основополагающего элемента.

Литература

1. Алышева Ю. С. Речевой портрет В. В. Путина // Вестн. Волгогр. гос. унта. 2012. Вып. 2 (16). – С. 171–174.
2. Аполлос (Байбаков А. Д.) Грамматика, руководствующая к познанию славено-российского языка. Киев: Тип. Киево-Печерския лавры, 1794. – 168 с.
3. Арискина О. Л. Концепты «Сердце», «Душа», «Разум» в дискурсе игумена Никона Воробьева // Русский язык в поликультурном мире. Сб. науч. статей VI Международного симпозиума. В 2-х т. Т.1. Симферополь, 2022. – С. 170–174.
4. Арискина О. Л., Дрянгина Е. А. Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25 (240). Филология. Искусствоведение. Вып. 58. – С. 15–18.
5. Арискина О. Л. К истории изучения языковой личности филолога: Аполлос // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2020. № 25-1. – С. 63–65.
6. Арискина О. Л. Ключевые концепты в дискурсе коуча XXI века // Русский язык в поликультурном мире. Сб. науч. статей V Международного симпозиума. В 2-х т. Т.1 Симферополь. 2021. – С. 169–173.
7. Асташова О. И. Речевой портрет политика как динамический феномен: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург. 2012. – 23 с.
8. Богин Г. И. Концепция языковой личности: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. : 10.02.19. М. 1982. – 32 с.
9. Виноградов В. В. О художественной прозе. М.; Л.: Госиздат, 1930. – 186 с.
10. Золотова Е. С. Особенности реализации профессиональной языковой личности в естественной письменной речи предпринимателей: автореф. дис. ... канд. филол. н.. Челябинск. 2013. – 23 с.
11. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. – 263 с.
12. Кудряшов И. А., Калашникова А. А. Вербально-семантический уровень функционирования языковой личности в интернет-коммуникации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2015. № 1 (17). – С. 24–31.
13. Макарова В. В. Риторический портрет П. А. Столыпина: образ России в речах 1906-1911 годов // Научный диалог. 2012. Вып. 8. – С. 208–215.

14. Попова Т. Г., Кокорина К. А. Вербально-семантическимй уровень языковой личности в политическом дискусе (на материале публичных выступлений Терезы Мей) // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2020. №4 (67). – С. 137–144.
15. Цветкова Е. Б. Языковая специфика текстов политических речей Ангелы Меркель // Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта. 2013. Вып. 2. – С. 153–160.
16. Червова А. Н., Павлова М. С. Вербально-семантический уровень языковой личности: описание речевого портрета на материале внеплановых обращений британской королевы // Юный ученый. 2021. № 3 (44). – С. 14–20.
17. Чудинов А. П. Лингвополитическая персонология как научное направление // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2018. № 1. – С. 45–52.
18. Ariskina O. L., Dryangina E. A. Expressiveness in the structure of the teacher's linguistic personality (a case study of K.D. USHINSKY) // Revista Inclusiones. 2020. T. 7. – Pp. 153–163.
19. Ariskina O. L., Yurina N. G. Features of the linguistic personality of V. S. Solovyov-publicist (Speech: "Three Forces") // Utopia y Praxis Latinoamericana. 2020. T. 25. № Extra 5. – Pp. 39–50.
20. Elokhova G. V. The professional language personality of a future engineer: theoretical aspect // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 1(46). – С. 117–120.
21. Levitan K. M., Yugova M. A. Forming an innovative professional linguistic personality of law school students on the basis of the synergetic approach // Язык и культура. 2019. № 46. – С. 167–183.

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Ю. Ю. Балацкая

balackaja.y@mail.ru

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России

(Симферополь)

Лексикографическое описание глагольных фразеологических единиц (далее – ГФЕ) требует глубокого научного подхода с учетом достижений не только фразеологии, но и теоретических положений современной славянской аспектологии. «Презентация глагольных ФЕ в словарях тесно связана с теоретическим осмыслением сути глагольных грамматических (морфологических) категорий, прежде всего вида и залога. Несмотря на наличие огромного количества научных разработок по данным категориям, их изучение продолжает

оставаться актуальным как в теоретическом плане, так и в аспекте лексикографического представления» [3, с. 267–268].

ГФЕ, функционирующие в современном русском языке, обладают аспектуальной полноценностью, т.е. способностью к видовой коррелятивности – это «пока остается характерной чертой для многих из них» [11, с. 67–68]. Современные фразеологические словари, хоть и дают «указание на видовые формы, и то они подаются так, что невозможно понять, что это – видовая пара или вариант» [12, с. 153–154], например: *плевать в глаза кому, наплевать в глаза кому, плюнуть в глаза кому* [10, с. 473].

ГФЕ наследует как эксплицитные грамматические категории глагола (вид, залог, наклонение, время, возвратность), так и имплицитные – предельность, переходность, фазовость.

Научно-теоретической базой проводимого исследования является теория фазовости О. М. Соколова, теория фазовой парадигматики русского глагола Е. Я. Титаренко и исследование фазовости устойчивых глагольных сочетаний Т. В. Лариной [6; 8, 9; 2].

Целью представленной статьи является обоснование включения соотносительных (парных) и/или несоотносительных по виду (непарных) ГФЕ в словарные статьи с учетом аспектологических критериев.

Материалом для анализа послужили 4510 словарных статей «Фразеологического словаря русского литературного языка» А. И. Фёдорова [10], описывающих ГФЕ, и более 10000 актуальных контекстов, в которых употребляются эти фразеологизмы и их варианты.

Все ГФЕ были систематизированы (см. Таблицу 1) по наличию или отсутствию видовой пары у глагола – стержневого компонента (далее – СК):

Таблица 1

Парные по виду ГФЕ (1946 единиц) в том числе		Деривационные пары (148 ед.)	Непарные по виду ГФЕ (2416 ед.)	
Видовые пары	Супплетивные видовые пары	НСВ / СВ	НСВ	СВ
1806	140	148	1493	923

Итак, в «Словаре» А.И. Федорова, насчитывается 1493 ГФЕ с непарным глаголом НСВ (= 33,1%) и 923 с непарным глаголом СВ (= 20,5%). ГФЕ, в которых глагол-СК имеет видовую пару и сама ГФЕ употребляется с каждым из коррелятов, 1946 ед. (= 43,1%).

Однако в число «парных» ГФЕ Словарь [10] включает как настоящие видовые пары: *брать / взять в ежовые рукавицы; вбивать / вбить себе в голову; вводить / ввести в курс дела; вкладывать / вложить в душу* и т.п., которые наследуя все морфологические категории глагола-СК, являются **грамматическими** фразеологическими вариантами, так и «приблизительные» пары типа: *бередить / разбередить душу (рану)* и т.п. Таких ГФЕ мы насчитали в Словаре 148 (или 3,3%), напр.: *бить ключом – забить ключом; валом валить – валом повалить, крутить баранку – покрутить баранку*.

Эти 148 единиц, которые вынесены нами в отдельный столбик «деривационные» (см. Таблицу 1), являются по сути непарными по виду. Приходится констатировать, что в определении видовой парности ГФЕ многие лексикографы-фразеологи не следуют научному подходу, характерному для аспектологии. По словам А.С. Мусаева, «далеко не всегда отмечается в словарях видовая парность глагола в составе фразеологизма, например: *принять бой (или сражение, удар)* «не уклониться от боя, возникшего по инициативе противника» [5, т. 3, с 430], тогда как корреляция *принять (принимать) бой*, которая является чрезвычайно важной для осмысления и функционирования данного фразеологизма, не приведена в данном словаре» [3, с. 271].

А.И. Федоров пишет: «Грамматические варианты фразеологизма (т.е. обороты семантически адекватные, но имеющие грамматические отличия) находятся в одной словарной статье. Сюда относятся, прежде всего, видовые пары глагольных фразеологизмов, помещаемые на глаголы несовершенного вида: *выходить из терпения / выйти из терпения*. Если такие фразеологизмы в форме несовершенного вида глагола не употребляются, они располагаются только за глаголом совершенного вида: *в дураки вышел* – за словом *вышел*» [10, с. 4]. Однако, как уже сказано, в словарных статьях исследуемого фразеологического словаря не все представленные пары ГФЕ с глаголами – СК разного вида являются **ВИДОВЫМИ**

с позиций современной аспектологии, т.к. если в таких парах ГФЕ нарушается принцип тождества лексического значения членов пары глаголов, то они являются деривационными. Так, пара глаголов *решать – решить* называется видовой (коррелятивной), а пара *решать – перерешать* – деривационной. С другой стороны, ГФЕ может иметь в качестве СК парный по виду глагол, но употребляться только в одном значении вида (как одновидовая ГФЕ). Например, ГФЕ *в дураки вышел* имеет в качестве стержневого компонента **парный** по виду глагол (*выйти-выходить*), и нашей целью было проследить, употребляется ли данный ГФЕ (как и другие ГФЕ, отмеченные в Словаре как одновидовые) с глаголом НСВ в речи носителей языка.

Оказалось, что из 148 ГФЕ, названных нами как «деривационные пары», 120 ГФЕ с СК-глаголом, который не имеет пары вообще (одновидовой) (= 81%) – это глаголы типа *идти, вести, нести, катиться* и др.; глаголы движения; *верить, вешать, виснуть* и др.; неопредельные, многоактные (*кивать*) и т.п. глаголы НСВ; 28 с СК-глаголом, который имеет пару в одном из своих ЛСВ (= 19%). Соответственно они представляют собой **лексико-грамматические** варианты фразеологизмов, так как глаголы-СК являются аспектуальными модификациями, дериватами (а не видовыми коррелятивами) (более детально классификацию ГФЕ с точки зрения вариативности см. в нашей работе [7]). В Словаре же все эти ГФЕ представлены в одной словарной статье, как и ГФЕ с парными по виду СК, функционирующие в речи в обоих видах.

Рассмотрим несколько примеров.

Одновидовые (по словарю) ГФЕ, с учетом их функционирования, не всегда являются таковыми, например: ГФЕ **«ловить (поймать) момент»** (глаголы-СК *ловить – поймать* являются супплетивной видовой парой [5, т. 3, с. 242]) ‘не упускать возможности, пользоваться подходящим случаем’ [10, с. 349] имеет по словарю только глагол-СК НСВ, однако в речи широко употребляется и ГФЕ с СК СВ **«поймать момент»** – только НКРЯ дает 25 примеров: *Нужно поймать момент, учесть массу обстоятельств, выбрать лучшие условия* (М. Озерова); *На самом деле мы все так хотели, что у нее слезы полились от смеха, а фотограф успел поймать момент* (Е. Гончаренко). Поэтому считаем необходимым размещать такие ГФЕ в словарной статье как видовую пару.

У некоторых ГФЕ глаголы-СК являются парными, и эта пара в речи встречается, например, ГФЕ *решать судьбу кого, чью / решить судьбу кого, чью* имеют значение «1. Определять чьё-либо дальнейшее существование» [10, с. 573]. Глагол *решить*¹ имеет 6 лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ). В 1-м значении «после размышления, обдумывания прийти к какому-л. выводу, заключению относительно чего-л.» соотносится со смыслом, который в переносном значении воплощается в ГФЕ «*решить судьбу*». Глагол *решать* является «несов. к глаголу *решить*¹» [5, т. 3, с. 714], т.е. и отдельные глаголы и ГФЕ с обозначенными СК являются видовыми парами, например: *Нет, она не держала зла на Марию, просто помнила, что нельзя решать судьбу другого человека, не заручившись его согласием <..>* (В. Михальский); → *Слово его могло решить судьбу заведующего университетской кафедрой, инженера, директора банка ...* (В. Гроссман) [4]. ГФЕ «*решать судьбу*» и «*решить судьбу*» являются грамматическим вариантами и соотносительны по виду, следовательно, помещаются в словарной статье как видовые пары.

У других ГФЕ глагол-СК парный (*влететь – влетать* [5, т. 1, с. 185]), но ГФЕ употребляется в речи только в одном виде, например: ГФЕ «*влететь в копеечку*» функционирует только с СК *влететь*, например: *Создание федеральной спутниковой сети может влететь в копеечку* (Р. Дорохов); *Строительство должно было влететь в копеечку номиналом \$ 4 млн.* (А. Веселова) [4]. Соответственно, ГФЕ помещается в словарной статье на глагол-СК СВ.

С другой стороны, есть ГФЕ, в которых глагол-СК одновидовой, реально пары не имеющий, а обладающий дериватами, с которыми и употребляется в речи. Такие ГФЕ помещаются в словарной статье на глагол-СК НСВ, например: ГФЕ «*плевать в глаза кому*», «*наплевать в глаза кому*», «*плюнуть в глаза кому*» имеют значение «выражать в резкой, неприличной форме крайнюю степень презрения, пренебрежения и т.п. к кому-либо» [10, с. 473]. Глагол *плевать* семантизируется в 3 ЛСВ и ни в одном значении, в том числе соответствующем 2 «относиться к кому-, чему-либо с презрением, пренебрегать» не имеет видовой пары [5, т. 3, с. 138]. Глагол *наплевать* имеет 5 ЛСВ, во всех значениях и в соответствующем 3 значении «отнестись к кому-, чему-л. с пренебрежением, проявить презрительное безразличие к кому-, чему-л.» видовые пары

отсутствуют [5, т. 2, с. 380]. Глагол *плюнуть* обозначает «1. Однократность к плевать». Следовательно, глаголы *плевать* – *наплевать*, *плюнуть* являются не видовыми парами, а однокоренными новыми лексемами – мутациями. Поэтому ГФЕ с этими глаголами-СК «*плевать в глаза кому*», «*наплевать в глаза кому*», «*плюнуть в глаза кому*» являются лексико-грамматическими вариантами-фразеологизмами, например: *Не говорю, что все честные люди будут тогда плевать в глаза вам, – пусть, это не важность для вас* (Н. Чернышевский); *А тогда тот как закричит на весь «Тургенев»: «Сто-ой, стой!» Можешь мне наплевать в глаза, если вру* (В. Катаев); *<...> какая подлая печать проклятия должна тяготеть на всем этом паскудном роде Хлестаковых, которые <...> в то же время не прочь плюнуть в глаза всякому, кто хоть на волос стоит ниже их на общественной лестнице* (М. Салтыков-Щедрин) [4]. И это должно быть отражено в словарной статье, если они помещены в одну статью.

Таким образом, из 4510 словарных статей, описывающих ГФЕ в Словаре А.И. Федорова, парные по виду ГФЕ составляют 1946 ед. (43,1%), а непарные – 2564 (56,9%) – см. Таблицу 2.

Таблица 2

Парные по виду ГФЕ (1946 единиц) в том числе		Непарные по виду ГФЕ (2564 ед.)		
Видовые пары	Супплетивные видовые пары	НСВ	СВ	Деривационные пары
1806	140	1493	923	148

Однако реально функционирующие ГФЕ – парные и/или одно-видовые – имеют более сложную парадигму, т.к. глагол-СК может быть парным, но ГФЕ с этим глаголом употребляется только в одном виде, глагол может быть непарным, но ГФЕ употребляется в речи с его дериватом или потенциальным видовым коррелятом и т.д. Все эти нюансы должны быть отражены в словаре при помещении грамматических и лексико-грамматических вариантов ГФЕ в

одной словарной статье, при этом разграничение видовых пар и видовых дериватов должно быть строго научным.

Литература

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц : [В 2 т.]. М.: Рус. яз., 2000.
2. Ларина Т. В. Устойчивые глагольно-именные словосочетания, выражающие фазовые значения: автореф. дис. ... кандидата филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык». М., 1990. – 16 с.
3. Мусаев А. С. Проблемы презентации глагольных фразеологизмов в толковых словарях русского языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 11. – С. 265–276.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения 15.03.2023).
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т русского языка; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. М. : Русский язык, 1985 – 1988.
6. Соколов О. М. Основы имплицитной морфологии русского языка / [отв. ред. С.О. Соколова]. М. : Изд-во УДН, 1997. – 202 с.
7. Титаренко Е. Я., Балацкая Ю. Ю. Аспектуальность и вариативность глагольных фразеологизмов в русском языке и речи // Научный диалог. 2022. Т. 11. № 3. – С. 152–170. DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-3-152-170.
8. Титаренко Е. Я. Имплицитная аспектология русского глагола: монография. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – 324 с.
9. Титаренко Е. Я. Категория фазовости и вид русского глагола: монография. Симферополь: Доля, 2011. – 368 с.
10. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка : ок. 13000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.
11. Царева Н. Ю. Аспектуальные выразительные ресурсы русского фразеологизма как лингвометодическая задача в курсах РКИ // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М. : Центр международного образования МГУ им. М. В. Ломоносова, 2015. № 3 (ноябрь). – С. 67–70.
12. Чепасова А. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Фразеология в контексте современных лингвистических исследований. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 211 с.

УСТОЙЧИВЫЕ НОМЕНКЛАТУРНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ, НОМИНИРУЮЩИЕ РАСТЕНИЯ В КУБАНСКИХ ГОВОРАХ: ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

О. Г. Борисова, Д. А. Литвиненко

ogborisova@mail.ru, unit-96@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

ГБПОУ «Краснодарский музыкальный колледж

им. Н.А. Римского-Корсакова»

(Краснодар)

Диалектные названия объектов растительного мира в кубанских говорах составляют яркий и многочисленный пласт. Богатство и разнообразие фитонимов позволяют представить их в отдельном лексикографическом издании, работа над которым в настоящее время ведётся на кафедре современного русского языка Кубанского государственного университета. По замыслу составителей в него будет включена не только лингвистическая, но и экстралингвистическая информация, что следует из названия – «Региональный лингвоботанический словарь кубанских фитонимов с этнокультурными данными». Словарная картотека включает 974 лексические единицы, номинирующие растения и их части. Она составлена на основе имеющихся региональных источников [2; 4; 6], а также данных диалектологических экспедиций (2005–2019 гг.). Интересные сведения были получены из рукописного словарика «Народные названия некоторых представителей дикой флоры и фауны Щербиновского района, отличающиеся от их официальных наименований» коренного жителя ст-цы Старощербиновской Ю. С. Сквороды [7].

«Региональный лингвоботанический словарь кубанских фитонимов с этнокультурными данными» задуман как словарь дифференциального типа, в него включается фитолексика только диалектного характера, имеющая локальное распространение и не входящая в словарный состав русского литературного языка [ср.: 9, с. 20].

В лексикографическое издание помещаются однословные и составные наименования реалий растительного мира. Последние от-

носятся к устойчивым номенклатурно-терминологическим сочетаниям (далее – УНТС), под которыми понимаются устойчивые словосочетания, «семантика которых обозначает предметы быта, особенности географической среды» [8, с. 28].

Существует несколько мнений о лингвистической природе УНТС. Большинство лингвистов-фразеологов (В. П. Жуков, А. И. Молотков, Е. Н. Толикина и др.) не считают УНТС фразеологизмами, поскольку такие термины не обладают основными признаками фразеологической единицы: фразеологической семантикой и оценочностью, «такие словосочетания имеют номинативное значение, лишённое образности» [Там же, с. 29]. Противоположная точка зрения отражена в работах Л. И. Ройзензона, который полагает, что УНТС являются воспроизводимыми единицами языка и поэтому нет оснований исключать из состава фразеологии УНТС [Ср.: Там же, с. 30].

В картотеке кубанских говоров кафедры современного русского языка КубГУ зарегистрировано 69 составных наименований растений и их частей. Смысловым ядром большинства из них выступает имя существительное (*заячий куст* ‘спаржа’, *иоаннова кровь* ‘зверобой’, *чёрный тюльпан* ‘рябчик русский’). Глагольная группа представлена одним УНТС (*заткны’ гузно* ‘1. Конский щавель. 2. Тысячелистник обыкновенный’).

Языковой материал в словаре подается тематически (словарные единицы внутри темы располагаются в алфавитном порядке). УНТС входят во все предложенные тематические рубрики, количество которых – 6: «Грибы» (*гриб навóзный* ‘шампиньон’), «Деревья» (*коня’цкий тополь* ‘тополь канадский’), «Деревянистые лианы» (*арó’нова борода* ‘виноград барбару’), «Кустарники и полукустарники» (*богáтая невеста* ‘спирея’, *красная ба́рыня* ‘боярышник с красными ягодами’, *черёмуха дикая* ‘бузина’), «Наименования частей растений» (*дётка вторáя* ‘второй стебель растения’, *кавуня’ча(я) душа* ‘сердцевина арбуза’), а также «Травянистые растения» (подгруппы «Дикорастущие травянистые растения» (*голова ива́нова* ‘одуванчик’, *ку’ряча слипотá* ‘ясотка стеблеобъемлющая’, *сла́дкий ко́рень* ‘солодка’) и «Культурные травянистые растения» (*деви́цы в зелёни* ‘нигелла’, *свиня’чья карто́шка* ‘мелкий картофель’). Рассмотрим композицию словарных статей составных наименований реалий флоры и их частей.

Словарная статья предваряется значком ◊. Традиционно ее начинает лемма, которая подается в орфографической записи, прописными буквами с указанием ударения: ◊ **ЦВЕТО'К АЗО'ВСКИЙ...** ◊ **БЕ'ЛЫЙ КО'РЕНЬ...** Толкование составного народного наименования растения подается обычным шрифтом с прописной буквы с приведением родовой семы (дерево, кустарник, травянистое растение). После толкования УНТС обычным шрифтом с прописной буквы приводится латинский эквивалент: ◊ **ЦВЕТО'К АЗО'ВСКИЙ.** Кустарник сирень. *Syringa*. ◊ **БЕ'ЛЫЙ КО'РЕНЬ.** Травянистое растение пастернак обыкновенный. *Pastinaca sativa*.

Значения многозначных УНТС традиционно нумеруются арабскими цифрами: ◊ **ЗАТКНЫ' ГУ'ЗНО.** 1. Травянистое растение тысячелистник обыкновенный. *Achillea millefolium...* 2. Травянистое растение конский щавель. *Rumex confertus...* ◊ **ВО'ЛЧЬЯ Я'ГОДА.** 1. Травянистое растение ландыш майский. *Convallaria majalis...* 2. Травянистое растение физалис. *Physalis...*

Структурные варианты УНТС подаются в одной словарной статье. Если варьирование затрагивает фонемный состав слова, то вариант фонемы приводится в круглые скобки. См., напр., ◊ **ПЕТРО'(И)'В БАТИ'(О)'Г.** Травянистое растение цикорий обыкновенный. *Cichorium intibus...* В случае словообразовательного варьирования варьлируемый компонент УНТС помещается после знака «/». См., напр.: ◊ **ТРАВА' БОГОРО'ДСКАЯ / БОГОРОДИ'ЧНАЯ.** Травянистое растение чабрец, или тимьян ползучий. *Thymus serpyllum...*

При наличии у УНТС синонимов они подаются в словарной статье после сокращения «Син.» с новой строки. См., напр.:

◊ **ВА'НИНЫ КУ'ДРИ.** Травянистое растение нигелла. *Nigella...*

Син.: девицы в зелени.

Включение в словарь синонимов позволяет продемонстрировать, что в основу номинации растения могут быть положены его разные характеристики (внешний вид, производимое впечатление и др.).

Значительную роль в «Региональном лингвоботаническом словаре кубанских фитонимов с этнокультурными данными» играет

иллюстративная зона. Цитатный фонд не только служит дополнительным средством отражения значения лексической единицы, подтверждением ее стилистических особенностей, зафиксированных при помощи соответствующих помет, но и передают самобытную народную речь, ту языковую среду, в которой «живёт» диалектное слово [3, с. 276]. При отборе иллюстративного материала предпочтение отдавалось тем высказываниям, в которых представлена лингвистическая и / или экстралингвистическая информация. К лингвистической информации можно отнести использование в речи диалектоносителей синонимов литературного языка. См., напр., ◇ **КАВУНЯ'ЧА(Я) ДУША'**. Сердцевина, мякоть арбуза. *Кавуня'ча душá – мя'кать арбу'за* (ст-ца Старотитаровская). ◇ **СЕ'МЯ БЛОШИ'НОЕ**. Травянистое растение подорожник. *Plantago. Падарóжник – сèмя блашы'нае* (г. Усть-Лабинск). ◇ **СОБА'ЧЬЯ РО'ЖА**. Травянистое растение мальва кудрявая. *Malva crispa. Мáльву назывáли «сабáчьей рóжей»* (ст-ца Старонижестеблиевская).

Экстралингвистическая информация в зафиксированных контекстах оказалась более разнообразной. Она раскрывает использование растений в быту, этномедицине, а также дает представление о внешнем виде реалии флоры. См., напр., применение в быту: ◇ **БА'РЫНЯ ЧЁРНАЯ**. Кустарник боярышник чёрный. *Crataegus nigra. Глуху'ю крапи'ву как канфèты сасáли, ба'рыню ёли, красную и чё'рную* (ст-ца Зассовская). ◇ **ЖЁЛТЫЙ А'РБУЗ**. Травянистое растение тыква. *Cucurbita. А'рбус вот жёлтый, жёлтый árбус та'ко́й, кáшу с им вáрють* (ст-ца Кубанская). ◇ **ПЕТРО'(И')В БАТИ'(О')Г**. Травянистое растение цикорий обыкновенный. *Cichorium intibus. А ще рядно́ красылы питро́вым батаго́м* (ст-ца Бородинская).

Применение в медицине. ◇ **ТРАВА БОГОРО'ДСКАЯ / БОГОРО'ДИЧНАЯ**. Травянистое растение чабрец, или тимьян ползучий. *Thymus serpyllum. Багаро́цкая тра́фка ат радикулита* (ст-ца Некрасовская). ◇ **ПЕТРО'(И')В БАТИ'(О')Г**. Травянистое растение цикорий обыкновенный. *Cichorium intibus. Питро́ф батix он еще цикорий. Он личёбный. Зу'бы абы'чна личили* (ст-ца Михайловская).

Внешний вид. ◇ **БИ'(Е')ЛЫЙ А'РБУЗ**. Сорт арбуза. Би'лый а'рбус – цэ сорт такы'й, шкóрка бйлая (Марьян.). ◇ **НЕВЕ'СТА В(У) КАПРО'НЕ**. Спирея белая. *Spiraea. Дèрива бёлым цвитётъ,*

назывáйим «нивèста ф капрóни». Ве́тки такий, как вино́к у нивèсты. Ана пахо́жа на ба́рыню (ст-ца Кабардинская).

Особую зону в словаре образует «Комментарий», в котором подаются этнографическая и культурологическая информация, связанная с растением и его наименованием. Она является заключительной частью словарной статьи. См., напр.:

◇ **ИОА'НОВА КРОВЬ**. Травянистое растение зверобой. *Nurpericum*. (ст-ца Родниковская).

Син.: заячья кровь.

Комментарий: зверобой, по легенде, появился из капель крови св. Иоанна Предтечи, обезглавленного по приказу царя Ирода. Исследователь кубанского диалекта В.П. Чалов в ст-це Родниковской записал рассказ информанта, в котором евангельский сюжет получил своеобразное продолжение. Иродиаде на блюде принесли отрубленную голову Крестителя, упрекавшую царицу в незаконном сожителстве с Иродом. Чтобы заставить голову замолчать, Иродиада приказала вытянуть ей язык и стала колоть его иглой. Кровь густыми каплями падала на землю. И в тех местах, куда попадали кровавые капли, выросло и начинало цвести красивое растение, названное с той поры *Иоáновой крóвью* [10, с. 163]. Следует отметить, что в золотистых венчиках цветков содержится ярко-красный пигмент, похожий на кровь. Его можно расценивать как особый природный краситель.

В Закубанье зверобой наряду с множеством других трав использовали при *парении* – «купании роженицы в теплой воде в кадшке (перерезе, шапльке) сразу после родов или через небольшой промежуток времени (от 3 часов)» [1, с. 77]. Настой растертой пуповины, зверобой и парение являются действенным способом при бесплодии [ср.: 5, с. 57].

Разработанная модель словарной статьи позволяет максимально подробно отразить своеобразие кубанских УНТС, называющих растения, их парадигматические отношения, номинационную историю, а также ценные этнокультурологические сведения.

Литература

1. Богатырь Н. В. Очистительные обряды в родильном цикле некоторых станиц Закубанья // Дикаревские чтения: Итоги фольклорно-этнографических исследований этнических культур Кубани за 1998 год. Краснодар: Кубанский казачий хор, 1999. – С. 76–84.

2. Борисова О. Г. Опыт словаря кубанских говоров. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2018. – 485 с.
3. Борисова О. Г. Лексика и фразеология современных кубанских говоров как макросистема: модель и ее реализация: дис. ... д. филол. наук. Краснодар, 2018. – 609 с.
4. Лексика и фразеология говоров кубанского линейного казачества: материалы к словарю-справочнику / сост. И. В. Кириченко, В. М. Пелих / отв. ред. В. М. Пелих. Армавир: Армавирский гос. пед. ун-т, 2019. – 277 с.
5. Олейникова Г. П. Репродуктивное поведение традиционной кубанской семьи // Православие, традиционная культура, просвещение. Краснодар: Крайбибколлектор, 2000. – С. 53–60.
6. Русский говор Кубани: словарь / под. ред. Е. П. Шейниной и Е. Ф. Тарасенковой. Краснодар, 1992. – 414 с.
7. Сковорода Ю. С. Народные названия некоторых представителей дикой флоры и фауны Щербиновского района, отличающиеся от их официальных наименований, 2017. – Рукопись.
8. Фёдоров А. И. Сибирская диалектная фразеология. Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
9. Филин Ф. П. Проект «Словаря русских народных говоров». М.: АН СССР, 1967. – 197 с.
10. Чалов В. П. Историко-лингвистический очерк фразеологии кубанского казачества, отражающий его историю, военный быт и духовную культуру: дис. ... канд. филол. наук. М., 1981. – 292 с.

КАТЕГОРИЯ РАЗМЕРНОСТИ И СРЕДСТВА ЕЕ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ

О. И. Глазунова

o.i.glazunova@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург)

В основе средств выражения категории размерности лежат значения ‘большой’ и ‘малый’, реализуемые на самых разных языковых уровнях. Наиболее ярко в этом ряду проявляются образно-метафорические структуры.

По мнению Н. Д. Арутюновой, «в последние десятилетия центр тяжести в изучении метафоры переместился из филологии (риторики, стилистики, литературной критики), в которой превалировали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены к мышлению,

познанию и сознанию. <...> В метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа» [1, с. 5–6].

Основная функция метафоры в языке заключается в концентрации чувственного опыта и, соответственно, в гиперболизации значения, закреплённого за лежащим в её основе коннотативным образом. Большинство метафорических аналогов выражают очень высокий уровень проявления признака, и происходит это в силу эмоциональности образного восприятия. Образы *крошки, карлика, гиганта, исполина* и т. д., присутствующие в корневой части прилагательных *крошечный, карликовый, гигантский, исполинский*, работают в контексте соотносящихся с ними признаков, что значительно расширяет значение лексем, делая его более ярким и доступным для восприятия.

Безусловно, в зависимости от объектов наименования уровень интенсификации признака, соотносящегося с метафорическим образом, может варьироваться, однако аллегорический способ его выражения способен оказать более сильное воздействие на адресата. Как правило, к метафоре прибегают в том случае, если обычные, прямые, средства лексического наименования не могут дать того эффекта, на которые отправитель речи рассчитывает.

В традиционном сознании, т. е. среди объектов, известных всем носителям языка, коннотативный образ, который составляет основу метафорического переноса, обладает закреплённым за ним признаком в наибольшей, часто предельно допустимой степени проявления: *белый – снег, быстрый – стрела, черный – уголь*¹. Для прилагательного *малый* в русском языке существуют следующие метафорические аналоги: *с гулькин нос, с булавочную иголку (головку), с мизинец, с ноготок*. В сочетании с глаголами, т. е. в позиции обстоятельства образа действия, в языке используются слова и словосочетания *кот наплакал, в обрез, на доньшке, раз-два и обчёлся, капля в море* и др.

Для прилагательного *большой* словаря дают следующие варианты метафорического выражения: *с пивной котёл (голова), семь-на-восемь, во какой!* В разговорном языке той части населения, которая

¹По мнению Е. М. Вольф, «стереотип в его отношении к оценочной шкале является основным элементом, на который опирается система абсолютных оценок» [3, с. 56].

относится к уровню так называемого «социального дна», в данном значении используется разветвлённая сеть обценной лексики.

Следует отметить, что с течением времени некоторые метафоры со значением ‘очень большой’ преобразовались в имена прилагательные с корнями, соответствующими метафорическому коннотативному образу: с аршин – *аршинный*, как слон – *слоноподобный*, а в сочетании с глаголами в значении ‘очень много’ стали использоваться слова и устойчивые обороты речи *бездна, пропасть, тьма, видимо-невидимо, море разливное, куры не клюют* и др.

Особую группу в языке составляют метафоры, предназначенные для характеристики человека. Стоит отметить, что в этой группе преобладают традиционные метафорические конструкции с диминутивным значением: *метр с кепкой (без кепки), под стол пешком ходит, молоко на губах не обсохло, от земли не видать, от горшка два вершка, дюймовочка*. Однако, в отличие от позитивного восприятия малого размера на уровне морфологических и лексических средств выражения (*малюсенький, премаленький, маленький-премаленький*), в приведённых выше метафорах преобладает значение отрицательное. Данный факт свидетельствует о том, что их функция в составе предложения не ограничивается описанием размера, а состоит в выражении негативного отношения к тому, кто, претендуя на самостоятельность, не способен нести ответственность за себя и свои поступки.

Кроме морфологических, лексических и метафорических интенсификаторов признаков значений, в языке существуют синтаксические средства, которые дают возможность усилить степень проявления признака. К ним относятся наречия степени или меры: *очень, почти, чрезмерно, неизмеримо*, а также словосочетания с наречиями *еле, едва, чуть, мало, слабо, с трудом* со значением недостаточности проявления глагольного признака: *еле (едва) заметный, чуть слышный, мало пригодный, слабо контролируемый, с трудом различимый*. Антонимичное значение, указывающее на достаточную или повышенную степень проявления признака, выражается с помощью наречий *достаточно, хорошо, сверх: достаточно умелый, хорошо заметный, сверх способный*.

Расположим наиболее частотные лексемы со значением размера на семантической оси *большой – малый*. При оценке будем использовать интенсификатор *очень*, в сферу значения которого

входят лексемы, образованные с помощью морфологических и лексических средств выражения, а также метафорические конструкции.

Таблица 1

ОЧЕНЬ БОЛЬШОЙ		БОЛЬШОЙ	⇔	МАЛЫЙ	ОЧЕНЬ МАЛЫЙ	
<i>с пивной котёл семь-на-восемь во какой!</i>	<i>большущий пребольшой</i>	БОЛЬШОЙ	не бо ль шо й не ма лы й	МАЛЫЙ	<i>малюсенький премаленький</i>	<i>с гулькин нос с булавочную иголку (головку) с мизинец с ноготок кот заплакал</i>
	<i>большой-большой большой-пребольшой</i>				<i>крошечный (крохотный) микроскопический игрушечный карликовый кукольный миниатюрный</i>	
	<i>огромный громадный безмерный гигантский исполинский колоссальный</i>					

Очевидно, что базовый признак в языке фиксируется с помощью пары антонимичных прилагательных *большой – малый*, в то время как гиперболизированные их аналоги представляют собой многочисленную систему разноплановых средств выражения, которые в тексте могут заменять друг друга, актуализируя дополнительные значения и определяя степень их эмоционального и ментального воздействия на адресата.

Нулевая степень проявления признака (т. е. его отсутствие) выражается в языке с помощью отрицания: *небольшой – немалый*. Однако если мы рассмотрим этот процесс с точки зрения гегелевского закона отрицания отрицания, то убедимся в том, что он в данном случае не действует. Действительно, *не-большой* соотносится не только с малым, но и со средним, обычным, не выходящим за рамки нормы. Соответственно, *не-не-большой* может иметь в качестве семантического аналога не только признак *большой*, но и *малый*. Таким образом, закон отрицания отрицания находит проявление только в условиях эволюционного развития, отражая принцип становления на уровне взаимодействия различных категориальных сущностей. В рамках одной и той же семантической категории он не находит подтверждения, по крайней мере в той трактовке, которую ему дал Гегель.

Справа и слева от центра (*небольшой – немалый*) в табл. 1 расположены лексемы, обозначающие первую степень проявления признака (нейтральный вариант обозначения), которая соотносится с базовыми прилагательными *большой – малый*. Стоит отметить, что нейтральность в языке отличается от понимания нейтральности в реальности. В физическом мире «нейтральный» обозначает равновесное состояние объекта, т. е. отсутствие реакции на окружающую среду или внешние раздражители. С позиций семантики «нейтральный» соотносится с усреднённым уровнем проявления признакового значения, т. е. с нормативными о нём представлениями.

Так как признаковое значение всегда «энергетически» заряжено, то базовая форма его номинации соответствует усреднённой, стандартной, степени проявления интенсивности. В языке базовые лексические единицы используются в качестве начала отсчёта при обозначении отклонений в сторону изменения признакового значения. Например, человек может быть *нормального роста* (т. е. невысокий и не низкий) – это значение носителями языка рассматривается как норма, и может быть *высоким* (т. е. выше нормального) – стандартная степень проявления интенсивности признакового значения.

Более высокая степень проявления признака (вариант повышенный интенсивности: *очень + признак*) выражается в языке с помощью развернутой системы лексических и метафорических синонимов. Если рост человека не только превышает общепринятые показатели, но и вызывает ответное эмоциональное отношение к этому, в языке используются оценочные метафоры – *каланча, оглобля, фонарный столб* и т. д.

С другой стороны, если нормой для человека является средний рост, то «средний» в данном случае указывает на нейтральный, базовый уровень проявления роста у людей, проживающих в данной местности. Словосочетания *нормальный пульс (вес, сон, уровень сахара в крови)* обозначают оптимальный для человека уровень проявления признакового значения, т. е. тот уровень, при котором его организм будет функционировать в гармонии с процессами, определяющими развитие окружающего мира. Норма – это прежде всего функциональная характеристика,

обеспечивающая оптимальный вариант существования объекта в среде обитания.

В таких словосочетаниях, как *нейтральная среда* (страна, позиция, точка зрения), *нейтральный цвет* (фон, заряд, химический элемент), прилагательное *нейтральный* тоже имеет функциональное значение, которое можно выразить следующим образом: *нейтральный* – «не вступающий в конфликт (реакцию)». Очевидно, что в данном случае речь идёт об отсутствии взаимодействия как такового; т. е. о состоянии самодостаточности и покоя, которые недостижимы в реальном мире и могут рассматриваться только на уровне абстрактных значений.

Если *нейтральный* относится к разряду абсолютных значений, то прилагательное *нормальный* указывает на относительные характеристики объекта. Так, например, нельзя сказать **Он человек нейтрального роста*, но фраза *Он человек нормального роста* (т. е. не высокий и не низкий) не вызовет у носителя языка никакого отторжения, так как нормальный рост в традиционном представлении имеет определённое значение, соотносящееся с этническими характеристиками, обусловленными условиями проживания в данной местности.

Таким образом, *нейтральный* указывает на базовое содержание признака – на качество, которое не растворяется в процессе синтеза, а входит в состав содержания нового категориального значения или понятийного представления об объекте: *супермаркет (универсам)* – большой магазин самообслуживания; *равнина* – большой участок суши без значительных повышений и понижений поверхности; *пустыня* – большая засушливая область с небольшим количеством осадков, резкими колебаниями воздуха и почвы и скудной растительностью; *лес* (в прямом и переносном значении) – большое количество, множество деревьев (рук); *океан* (в прямом и переносном значении) – большая, необъятная, неизмеримая масса чего-либо.

В заключение стоит отметить, что семы *большой* и *малый* входят в значения практически всех базовых характеристик: физических параметров, пространственных, временных и качественных характеристик и т. д. Например, *длинный* – имеющий большое протяжение, *короткий* – имеющий малое протяжение; *высокий* –

большой по протяжённости снизу вверх, *низкий* – *малый* по протяжённости снизу вверх; *кривой* – имеющий один изгиб или *большое* количество изгибов, *прямой* – не имеющий изгибов; *сложный* – состоящий из *большого* количества частей, *простой* – состоящий из *малого* количества частей.

Тот факт, что значения физических параметров, основанных на характеристиках трёхмерного пространства, включают признак *большой – малый*, вполне закономерен, так как высота, ширина, форма и строение передают информацию о размере объектов. Неслучайно Анна Вежбицкая трактует пространственные прилагательные «на основе соответствующих компаративов <...> *больше/меньше*. Слова *меньше* и *больше* можно объяснить независимо, а все перечисленные позитивы – истолковать через *больше/меньше*» [2, с. 133].

Синтез количественных и качественных показателей определяет конкретный вариант проявления признакового значения, который для наблюдателя состоит в отличительном свойстве объекта действительности – его характеристике. Количественные показатели соответствуют соотносящейся с пространством форме, абстрактные категории признаков образуют понятийную, содержательную сферу, которая имеет отношение ко времени. Переход от одной формы к другой (от одних количественных показателей к другим) меняет содержание признака в ту или иную сторону.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. М.: Прогресс, 1990. – С. 5–32.
2. Вежбицкая А. Сравнение – градация – метафора. Перевод с польского Г. Е. Крейдлина / Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. М.: Прогресс, 1990. – С. 133–152.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Изд. 2-е, доп. М.: Едиториал УРСС. 2002. – 280 с.

КРЫМСКИЕ МОТИВЫ В УРБАНОНИМИИ ГОРОДОВ УРАЛЬСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

М. В. Голомидова, С. О. Горяев

golomidova-marin@mail.ru, gorajev@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Прези-
дента России Б. Н. Ельцина»
(Екатеринбург)

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01523

На протяжении многих веков Крым сохраняет особую роль в исторической судьбе России, поэтому образы крымской земли – ее природы, истории, уникального сплава культур, человеческих судеб и событий – закономерно находят воплощение в многочисленных текстах культуры – от научных до художественных. Особый лингвокультурный феномен представляет собой воплощение крымских мотивов в именах собственных, присвоенных пространственным объектам в российских городах, значительно отдаленных в территориальном отношении от юга страны и Крымского полуострова.

К городским топонимам, или урбанонимам, по определению Н. В. Подольской, относятся имена собственные любых внутригородских топографических объектов [2, с. 139]. Номинация таких объектов – улиц, переулков, площадей, парков, набережных, памятников, отдельных зданий / сооружений и проч. – помимо вербальной идентификации (выделения и дифференциации мест в целях обеспечения ориентации в пространстве) может выполнять особую символическую нагрузку – транслировать ценностные смыслы, значимые для общества в целом и / или местного сообщества. Таким образом с помощью топонимии утверждаются социокультурные ориентиры, актуальные для своего времени.

Через обращение к крымскому языковому материалу в данной статье мы сделаем попытку выявить крымские сюжеты и мотивы номинации, положенные в основу урбанонимов в ряде городов Уральского федерального округа.

Идейную основу исследования составили теоретические положения о роли топонимов в трансляции культурной информации. А. В. Суперанская писала по этому поводу: «Поскольку основное назначение топонимов – территориально фиксировать объекты, в

представлении каждого человека определенное географическое название связано с известным местом и эпохой. Это пространственное распределение топонимов позволяет им быть представителями и хранителями значительной культурной информации» [4, с. 15]. Урбанонимы не составляют в этом отношении исключения. Складывающиеся в разные исторические периоды, они являются важной частью общенационального языкового и культурного пространства.

Сквозную тематическую линию урбанонимической номинации, вербализующую крымские образы в названиях внутригородских объектов на территории Урала (равно как и на территориях иных российских регионов, не относящихся к Крыму) правомерно, на наш взгляд, обозначить как «крымский дискурс», интерпретируя термин дискурс в значении, близком к трактовке Н. Ф. Алефиренко, как «сплав языковой формы, знаний и коммуникативно-прагматической ситуации ... своеобразное ценностно-смысловое единство ... как лингвокультурное образование» [1, с. 8]. В нашем случае под крымским дискурсом будет пониматься совокупность речевых произведений (собственных имен топографических объектов), связанных общей номинативной макротемой и рассматриваемых в связи с обстоятельством контекстом.

Для выявления мотивов номинации, заложенных в урбанонимах, используется метод ономаσιологического анализа. Он позволяет установить номинативные смыслы в опоре на внешний, экстралингвистический контекст речетворческой деятельности и таким образом выявить особенности динамики содержательной стороны именованного в корреляции с исторической динамикой обстоятельного контекста.

Обращаясь к истории развития крымской «темы» в топонимии российских городов, необходимо вспомнить о нескольких исторических волнах крымского дискурса. Первая из них связана с драматическими событиями Крымской войны 1853–1856 гг. Ее отзвуки запечатлелись в урбанонимии не только российских, но и зарубежных городов в актах установки мемориальных знаков и в мемориальной топонимической номинации. Достаточно указать *бульвар Севастополь* (фр. Boulevard de Sebastopol), *улицу Евпатория* (фр. Rue Eupatoria), *мост Альма* (фр. pont d'Alma) в Париже, *город Сабастополь* (англ. Sebastopol) в английском Уэльсе, *улицы Севасто-*

поль, Балаклава, Инкерман (англ. Sebastopol str., Balaklava str., Inkerman str.) в Лондоне, *площадь Севастополь* (итал. Piazza Sebastopoli) в Турине и другие.

В России в XIX – начале XX веков память о Крымской войне также была воплощена в памятниках, топонимах и урбанонимах, основанных на мемориальной мотивации. Их подавляющее большинство находится на земле Крыма и в крымских городах. Отдельные специальные знаки коммеморации, напоминающие о событиях общей Крымской военной кампании на других территориях, появились в Петропавловске-Камчатском – *памятник Славы героям обороны Петропавловска*, в Архангельской губернии – *Александроневская часовня* (во имя святого князя-защитника), *Памятный камень*, обелиск в Соловецком монастыре и др.

На Урале с середины XIX века с производством артиллерийских орудий для строящейся Севастопольской крепости и береговых батарей Севастополя напрямую была связана деятельность Каменского чугуноплавильного и железоделательного завода в городе Каменск-Уральский. Здесь, на высоком берегу возле плотины Каменского пруда, некогда обеспечивавшего работу заводского производства, установлен памятник «Пушка». В его знаковом комплексе заложена идея коммеморации пушечных дел мастеров, «кто Россию прославил», само же название напрямую передает главный объект гордости заводчан.

Вторая волна крымского дискурса в номинации внутригородских объектов в городах Урала неразрывно соотносится с Гражданской войной 1917–1922 гг. В память о победах дивизий, воевавших в Крыму, получили свои названия *улицы Перекопские* (Екатеринбург, Копейск, Магнитогорск, Тюмень), *проезд Джанкойский* (Тюмень).

Следующий подъем всеобщего общественного внимания к крымской земле вызвала Великая Отечественная война 1941–1945 гг. В послевоенное время и во второй половине XX века в русле развития патриотической темы крымские имена, отнесенные с разными вехами военной истории, активно вовлекаются в урбанонимическую номинацию. На Урале появляются мемориальные названия, увековечивающие славу русских флотоводцев – *улица Адмирала Нахимова* (Заречный), *улицы Нахимова* (Карпинск, Красноуфимск, Курган, Полевской, Тюмень,

Челябинск, Шадринск), *улица Адмирала Ушакова* (Екатеринбург, Каменск-Уральский), *улица Ушакова* (Тюмень).

Немало уральских урбанонимов были основаны на мотиве посвящения крымским городам-героям: *улицы Севастопольские* (Екатеринбург, Заводоуткинский, Златоуст, Копейск, Оренбург, Тюмень, Челябинск и др.); *улицы, переулки Керченские* (Екатеринбург, Курган, Левашово, Нижний Тагил, Магнитогорск, Югорск и др.).

В отдельных случаях урбанонимы, мотивированные крымскими образами, стали основой микрокомплексов в топонимическом ландшафте городов. Так, в Копейске соотнесенные семантически названия носят *улицы Крымская и Ушакова*; в Красноуфимске – *улицы Нахимова и Ушакова*, в Миассе – *улицы Азовская, Керченская, Ялтинская, Нахимова*; в Нижнем Тагиле – *улицы Крымская и Азовская*. Подобное семантическое усиление позволяет урбанонимам «поддерживать» друг друга и не только акцентирует общую номинативную тему, но и работает на определенное зонирование пространства.

Показательно, что в номинативной разработке крымской темы, помимо военной коммеморации, получило развитие символическое увековечивание трудовых свершений. Так, в Челябинске, крупнейшем городе Южного Урала, появляется *улица Северо-Крымская* и два прилежащих к ней одноименных переулков, различающихся индексным указанием – *1-й Северо-Крымский переулок и 2-й Северо-Крымский переулок*. Эти названия были даны в память не только собственно крымского гидрологического сооружения, но и в память о том, что челябинцы участвовали в его строительстве.

В целом языковой материал позволяет говорить о том, что, наряду с коммеморацией, в создание урбанонимов все активнее включается условно-символическая номинация, которая позволяет создавать урбанонимы с обширным ассоциативным потенциалом. Например, в урбанонимах одного из районов города Кургана, расположенного на берегу озера Левашево, получает развитие целостный образ Крыма как жемчужины Черноморского побережья. Вдоль берега озера следует *улица Ялтинская*, от нее отходят *улицы Керченская, Симферопольская и переулок Крымский*, и чуть далее располагаются *улицы Артековская и Бахчисарайская*. Появление этой урбанонимической микросистемы явно мотивировано идеей летнего отдыха на юге и поддержано другими названиями (*улицы*

Адмиральская, Морская, Приморская). Образ Крыма выступает здесь как контрастное по отношению к природе и климату Зауралья яркое напоминание о благодатном летнем приморском крае.

Еще одна волна развития крымского дискурса в урбанонимии уральских городов была вызвана событиями Крымской весны 2014 года. Крым вошел в актуальную общественную повестку, и его образы вдохновили на номинативное творчество создателей новых имен. Например, на карте города Тюмень распоряжением городской администрации [3] были присвоены «крымские» названия целому ряду смежных линейных объектов. *Улицы Крымская и Севастопольская, проезды Алуштинский, Артековский, Балаклавский, Бахчисарайский, Гурзуфский, Джанкойский, Инкерманский, Керченский, Новосветский, Симферопольский, Черноморский, Ялтинский* образовали своего рода топонимический текст, и крымская тематика этого текста связана с тем, что Тюменская область с 2014 года выступает как патронатный регион для Черноморского района Крыма.

Обратимся к количественной и ареальной характеристике топонимических фактов. В поле нашего внимания вошли урбанонимические материалы по областям Уральского федерального округа – Свердловской, Челябинской, Курганской и Тюменской. В топонимии тринадцати городов выявлено 62 урбанонима, отсылающих только к географическим объектам собственно Крыма (без учета более широких по символическому обхвату названий по Черному морю в целом, по именам флотоводцев и пр.). Наиболее крупным городом с «крымскими» улицами является столица Свердловской области, город Екатеринбург, с населением более 15000 тыс. чел. (8 «крымских» урбанонимов), наименьшим – Заводоутовск, Тюменской области, с населением менее 30 тыс. чел. (2 «крымских» урбанонима).

Укажем прочие города и количество урбанонимов с крымскими отсылками в них: Тюмень (13), Златоуст (8), Курган (6), Копейск (6), Челябинск (6), Магнитогорск (4), Новый Уренгой (3), Югорск (3), Нижний Тагил (2), по одному названию в Миассе, Урае и Шадринске.

Отметим также объекты Крыма, отраженные в урбанонимии уральских городов, расположив их по убыванию частотности фиксации: Крым в целом (16), Керчь (7), Севастополь (7), Ялта (7), Бахчисарай (3), Перекоп (3), Северо-Крымский канал (3), Симферополь (3), Алушта (2), Артек (2), Балаклава (2), Гурзуф (2), и

по одному упоминанию Джанкой, Евпатория, Инкерман, Новый Свет, Феодосия.

Таким образом, крымская номинативная тема охватывает практически всю территорию Уральского федерального округа, хотя и проявляет разную степень интенсивности.

Языковой материал демонстрирует достаточно высокую вовлеченность крымских мотивов в урбанонимическую номинацию. С одной стороны, это объясняется реалиями военной истории и экономической жизни, которая связала Крым с Уралом промышленным. С другой стороны, стабильность топонимической репрезентации крымского дискурса свидетельствует о плотных и неразрывных связях в пространстве культуры, о единстве памяти и ценностей.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Ценностно-смысловое пространство медиадискурса // Русский язык в современном медиа-пространстве: материалы науч.-практ. конф. (г. Белгород, 23–26 сент. 2009 г.): сб. науч. трудов. Белгород: Белгород. гос. ун-т, 2009. – С. 8–11.
2. Подольская Н. В. словарь русской ономастической терминологии. 2-е издание, переработанное и дополненное. М.: Наука, 1988. –187 с.
3. Распоряжение Администрации города Тюмени от 01.12.2015 № 884-рк «О присвоении наименований безымянным элементам улично-дорожной сети в Центральном административном округе города Тюмени» // <http://tyumendoc.ru/docs/rasporuyazheniya/view-1153> (дата обращения 10 февраля 2023).
4. Суперанская А. В. Что такое топонимика? М.: Наука, 1985. – 177 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ АББРОКОНСТРУКТА АВИА-

К. Ю. Емельянова

ksyu_etelyanova@mail.ua

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Одним из базовых понятий теории Экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации (далее – Лаборатория) при кафедре русского языка Донецкого национального университета является абброконструкт, который определяется как «часть аббревиатуры, сокращённый эквивалент какого-либо слова» [2, с. 16].

В словнике «Толкового словаря сложносокращённых слов русского языка» [4], составляемого Лабораторией, чаще всего обнаруживается группа единиц, имеющих тождественный сокращенный элемент, то есть абброконструкт. Такие группы называются аббревиатурными. Например, в аббревиатурную группу *авиа* входят слова *авиа-администрация, авиабилет, авиавласти, авиагарнизон, авиагородок, авиадивизия, авиадоставка, авиаинженер, авиаинженерия, авиаинспектор, авиаколледж, авиалиния, авиамотор, авианадзор, авиаполе, авиaproстранство, авиapутешественник, авиафобия* и т.д. Как видно, перечисленные сокращения содержат абброконструкт *авиа-*. Однако не все слова с тождественным сокращенным элементом имеют одинаковый деривационный статус и одинаковый способ интерпретации действительности. Из этого положения вытекает *цель* данной работы – описать, в каких функциональных вариантах может выступать абброконструкт *авиа-*.

В теории Лаборатории выделяется три структурно-семантических разновидности абброконструкта: абброэквивалент, абброморфема и абброаффиксоид. Каждый тип имеет особенности как на диахронном срезе языка, так и на синхронном. При диахронном подходе определяются отношения производности между сложносокращенным словом и эквивалентным ему словосочетанием. В основу синхронного подхода положен анализ мотивационных отношений между аббревиатурой и ее текстовыми эквивалентами.

Чаще всего процесс образования сложных слов трактуют однообразно: аббревиатура – это вторичная единица, образованная в результате универбации: «любое сокращение выступает сначала как вариант уже существующего слова или словосочетания» [5, с. 8]. Однако в теории Лаборатории доказывается обратное: сложносокращенное слово «может и не быть произведено от структурно и семантически эквивалентного словосочетания, может и не “выступать сначала как вариант” этого словосочетания. Наоборот, в ряде случаев такое словосочетание само разворачивается на базе ССС (сложносокращенного слова. – *К. Е.*) и является не первичным, а вторичным знаком по отношению к нему» [1, с. 128].

Таким образом, на диахронном срезе языка выделяется два способа образования сложносокращенных слов:

1) словосочетание трансформируется в функционально-семантически эквивалентное ему слово (процесс универбализации).

Например, так появились сложносокращенные слова *авиаадминистрация* (*авиационная администрация* → *авиаадминистрация*), *авиавласти* (*авиационные власти* → *авиавласти*), *авиагарнизон* (*авиационный гарнизон* → *авиагарнизон*), *авиадивизия* (*авиационная дивизия* → *авиадивизия*), *авиаинженер* (*авиационный инженер* → *авиаинженер*), *авиаинженерия* (*авиационная инженерия* → *авиаинженерия*), *авиаинспектор* (*авиационный инспектор* → *авиаинспектор*), *авиаколледж* (*авиационный колледж* → *авиаколледж*), *авианадзор* (*авиационный надзор* → *авианадзор*).

2) к слову присоединяется абброконструкт, первичного же словосочетания нет; иными словами, единицы имитируют структуру слов, образованных в результате универбализации (процесс квазиунивербализации). Например, вследствие квазиунивербализации появились слова *авиабилет* (*авиа-* + *билет*), *авиагородок* (*авиа-* + *городок*), *авиадоставка* (*авиа-* + *доставка*), *авиалиния* (*авиа-* + *линия*), *авиамотор* (*авиа-* + *мотор*), *авиаполе* (*авиа-* + *поле*), *авиапространство* (*авиа-* + *пространство*), *авиапутешественник* (*авиа-* + *путешественник*), *авиафобия* (*авиа-* + *фобия*).

Сложносокращенные слова, появившиеся в результате процесса универбализации, именуются абброэквивалентными аббревиатурами. Абброконструктом в данных единицах является абброэквивалент. Иначе говоря, слова *авиаадминистрация*, *авиавласти*, *авиагарнизон*, *авиадивизия*, *авиаинженер*, *авиаинженерия*, *авиаинспектор*, *авиаколледж*, *авианадзор* являются абброэквивалентными аббревиатурами, а их сокращённый компонент *авиа-* – абброэквивалентом. Для выделения этих слов в разряд абброэквивалентов использовались две методики – квантитативная и семантическая интерпретационная.

«Квантитативная методика построена на определении баланса индексов частотности употребления слова и эквивалентного словосочетания, который представляет собой частное от деления количества употреблений слова на количество употреблений словосочетания...» [3, с. 81]. «Если баланс индексов >1 , это значит, что словосочетание употребляется в поисковых машинах реже слова, а если <1 , это значит, что аббревиатурное слово употребляется реже словосочетания» [2, с. 18]». Все представленные выше абброэквивалентные аббревиатуры и их текстовые эквиваленты имеют ба-

ланс индексов <1: *авиационная администрация – авиаадминистрация* (0,03), *авиационные власти – авиавласти* (0,42), *авиационный гарнизон – авиагарнизон* (0,97), *авиационная дивизия – авиадивизия* (0,69), *авиационный инженер – авиаинженер* (0,95), *авиационная инженерия – авиаинженерия* (0,27), *авиационный инспектор – авиаинспектор* (0,41), *авиационный колледж – авиаколледж* (0,07), *авиационный надзор – авианадзор* (0,1).

Семантическая интерпретационная методика «определяет конкретность / размытость семантики аббреконтрукта и эквивалентного словосочетания: если в этом словосочетании реализуется регулярное для эквивалента аббреконтрукта значение, оно может быть определено как производящее для аббревиатуры. И наоборот: если семантика словосочетания искусственна и не подкрепляется “словарным” значением компонентов, мы можем предположить, что это словосочетание возникло в результате псевдоунивербализации» [3, с. 82]. Псевдоунивербализация – это развёртывание аббревиатурного слова в словосочетание с тождественным значением.

Для аббреквивалентных аббревиатур значение прилагательного *авиационный* – ‘в отрасли авиации»: *авиаадминистрация* – ‘орган управления организацией, предприятием и т.д. в авиационной отрасли’ [4, с. 43]; *авиавласти* – ‘органы государственного управления в сфере авиации’ [4, с. 44]; *авиагарнизон* – ‘авиационные воинские части, расположенные постоянно или временно в определенном населенном пункте или районе с установленными границами’ [4, с. 44]; *авиадивизия* – ‘авиационное тактическое соединение, состоящее из нескольких полков одного или разных родов авиации, входящее обычно в состав *авиакорпуса*’ [4, с. 45]; *авиаинженер* – ‘специалист, занимающийся проектированием и конструированием *авиатехники*’ [4, с. 45]; *авиаинженерия* – ‘область технической деятельности, специализирующаяся на проектировании и конструировании *авиатехники*’ [4, с. 45]; *авиаинспектор* – ‘должностное лицо, осуществляющее надзор за правильностью действий и выполнением законов в области авиации’ [4, с. 46]; *авиаколледж* – ‘среднее специальное учебное заведение, ведущее подготовку студентов по специальностям *авиационного* и *авиапромышленного* профиля’ [4, с. 47]; *авианадзор* – ‘орган, обеспечива-

ющий безопасность полётов воздушных судов, *авиационную* безопасность и качество выполняемых в гражданской *авиации* работ и оказываемых услуг' [4, с. 49].

Сложносокращенные слова, появившиеся в результате процесса квазиунивербализации (см. выше), именуются абброморфемными квазиаббревиатурами. Абброконструкт в данном случае – абброморфема. Как уже было сказано, первичных словосочетаний у данных сложных слов нет. Однако в результате действия процесса псевдоунивербализации (см. выше) появляются вторичные текстовые эквиваленты, которые позволяют рассматривать абброморфемные квазиаббревиатуры как синхронные аббревиатуры. К абброморфемным квазиаббревиатурам относятся слова *авиабилет*, *авиагородок*, *авиадоставка*, *авиалиния*, *авиамотор*, *авиаполе*, *авиапространство*. В результате псевдоунивербализации данные слова приобретают следующие вторичные дублетные словосочетания: *авиабилет* – *билет на авиарейс*, *авиационный билет*; *авиагородок* – *авиационный городок*, *городок авиаторов*; *авиадоставка* – *авиационная доставка*, *доставка авиацией*; *авиалиния* – *авиационная линия*; *авиамотор* – *авиационный мотор*, *мотор для авиации*; *авиаполе* – *авиационное поле*; *авиапространство* – *пространство для авиации*, *авиационное пространство*, *пространство авиации*, *пространство для гражданской авиации*.

Квантитативная методика позволила определить баланс индексов абброморфемных квазиаббревиатур и их вторичных текстовых эквивалентов. Как уже было отмечено, баланс индексов данных единиц будет >1: *авиабилет* – *билет на авиарейс* (14,51), *авиационный билет* (63,21); *авиагородок* – *авиационный городок* (78,97), *городок авиаторов* (202,01); *авиадоставка* – *авиационная доставка* (92,71), *доставка авиацией* (384,86); *авиалиния* – *авиационная линия* (49,2); *авиамотор* – *авиационный мотор* (1,29), *мотор для авиации* (10,27); *авиаполе* – *авиационное поле* (1,74); *авиапространство* – *пространство для авиации* (1,01), *авиационное пространство* (1,01), *пространство авиации* (18,06), *пространство для гражданской авиации* (136,77).

Для абброморфемных квазиаббревиатур значение прилагательного *авиационный* – ‘имеющий отношение к авиации’: *авиабилет* – ‘документ, обеспечивающий право перелёта на летательном аппарате’ [4, с. 43]; *авиагородок* – ‘комплекс зданий и сооружений,

расположенных вблизи аэропортов и используемых для функционирования их инфраструктуры, размещения приписанного к ним летного и инженернотехнического состава, обслуживающего персонала аэропортов' [4, с. 44]; *авиадоставка* – 'транспортировка авиатранспортом грузов в определённые договором места' [4, с. 45]; *авиалиния* – 'утвержденный маршрут регулярных полётов самолётов, обеспеченный аэродромами и необходимым наземным оборудованием; авиатрасса' [4, с. 48]; *авиаomotor* – 'то же, что *авиадвигатель*' [4, с. 48] (*авиадвигатель* – 'двигатель, устанавливаемый на борту летательного аппарата' [4, с. 44]); *авиаполе* – 'часть аэродрома, на которой расположены летные полосы, рулёжные дорожки, места стоянки самолетов и площадки специального назначения; летное поле' [4, с. 52]); *авиапространство* – 'пространство над сухопутной и водной территорией в пределах государственной границы, предназначенное для передвижения летательных аппаратов' [4, с. 53].

В результате квазиунивербализации появляется ещё один тип сложносокращенных слов – абброаффиксоидные квазиаббревиатуры, абброконструктом которых является абброаффиксоид. Абброморфемные квазиаббревиатуры и абброаффиксоидные квазиаббревиатуры объединяет деривационный статус (диахронный срез языка). Различия же между этими типами слов обнаруживаются в синхронии: на абброаффиксоидные квазиаббревиатуры не распространяется действие процесса псевдоунивербализации. Иными словами, эти сложносокращенные слова не имеют общеупотребительных вторичных эквивалентов. Обнаруженные словосочетания являются либо окказиональными, либо псевдоэквивалентами, то есть «фиктивными» дублетами. Для абброаффиксоидных квазиаббревиатур аббревиатурной группы *авиа* псевдоэквивалентов обнаружено не было. Окказиональные же словосочетания встречаются у слов *авиапутешественник* (*авиационный путешественник* – 43 употребления) и *авиафобия* (*авиационная фобия* – 7 употреблений). Общеупотребительные словосочетания должны превышать отметку 500, так как именно на этом уровне отмечается хронологическая и жанровая нестабильность употребления единицы.

Квантитативная методика показала, что баланс индексов рассматриваемых пар больше 500: *авиапутешественник – авиационный путешественник* (10012,77); *авиафобия – авиационная фобия* (2699,14).

С помощью семантической интерпретационной методики было определено, что значение квазиаббревиатур с абброаффиксоидом *авиа-* лишь опосредованно связано с авиацией: *авиапутешественник* – это не ‘лицо, имеющее отношение к авиации’, а ‘лицо, совершающее путешествие на каком-либо летательном аппарате’; *авиафобия* – это не ‘боязнь самолётов’, а ‘страх полётов на каком-либо летательном аппарате’.

Исследование показало, что абброконструкт *авиа-* выступает в трёх функциональных вариантах: абброэквивалент, абброморфема и абброаффиксоид. В результате квантитативной и семантической интерпретационной методик выбранные лексемы с абброконструктом *авиа-* были распределены по трём существующим группам сложносокращённых слов: абброэквивалентные аббревиатуры, абброморфемные квазиаббревиатуры и абброаффиксоидные квазиаббревиатуры.

Литература

1. Теркулов В. И. Типология сокращённых компонентов аббревиатур // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (98). – С. 127–134.
2. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации // Восточнославянская филология. 2016. № 3. – С. 13–25.
3. Теркулов В. И. Сложносокращённые слова: синхронный и диахронный аспекты описания // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология: Научный журнал. М.: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Издательский Дом). 2017. № 6. – С. 73–97.
4. Толковый словарь сложносокращённых слов русского языка / В. И. Теркулов, А. И. Бровец, В. А. Рязанова, К. Ю. Емельянова и др.; под ред. В. И. Теркулова; Фонд «Русский мир», ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – Донецк, 2020.
5. Ярмашевич М. А. Аббревиация в современных европейских языках: структурный, семантический и функциональный аспекты: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Саратов, 2004. – 481 с.

УЧИТЕЛЬНИЦА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИП

Е. Н. Ильина

filfak@list.ru

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»

(Вологда)

Лингвокультурный тип (типаж), по определению В. И. Карасика, – это «обобщенный узнаваемый представитель определенных групп общества, поведение которого воплощает в себе нормы лингвокультуры в целом и оказывает влияние на всех представителей общества» [4, с. 83]. В данной работе мы обращаемся к сложившемуся в современной массовой коммуникации образу преподавателя словесности, в частности, к образу *учительницы русского языка*, транслируемому различными формами развлекательной интернет-коммуникации (анекдоты, демотиваторы, мемы и др.). Их речевой основой достаточно часто является *анекдот* – «короткий устный смешной рассказ о вымышленном событии с неожиданной концовкой, в котором действуют постоянные персонажи, известные всем носителям языка» [6, с. 20]. Одним из таких постоянных персонажей в тематическом кластере «школьных анекдотов» является *учитель*. Исследуя этот лингвокультурный типаж, С. В. Попова отмечает как минимум четыре его отличительные черты:

а) невысокое социальное положение, отсутствие материального достатка, определяющие необходимость постоянного поиска дополнительных источников дохода (такой изображается, например, персонаж скетч-шоу «Наша Russia» Снежана Денисовна);

б) фанатичная преданность профессии, приводящая к профессиональной деформации и превышению должностных полномочий (рис. 1);

в) недостаток знаний по преподаваемому предмету, неумение общаться с детьми и их родителями;²

г) в-четвёртых, подверженность различного рода человеческим слабостям (рис. 2) [5].

² Школа – это место, где учителя требуют от ученика знаний по всем предметам, а сами знают только один. Здесь и далее цитаты из открытых интернет-источников (прим. – Е. И.).



Рис. 1



Рис. 2

С опорой на эти типологические черты можно конкретизировать, чем будет отличаться от собственно *учителя* частный вариант этого лингвокультурного типа – *учительница русского языка*. В первую очередь, это устойчивая социальная и гендерная маркированность: учительница являет собой образец сочетания образованности и одиночества на фоне явного отсутствия материального достатка и социальной успешности³. Этот образ перекликается по своим характеристикам с ключевым персонажем интернет-сообщества «Филологическая дева» (рис. 4), однако в сравнении с его одухотворенным и утонченным образом, визуально подкрепляемым профилем Вирджинии Вульф, визуальный образ учительницы русского языка представляется куда более приземленным (рис. 3).



Рис. 3

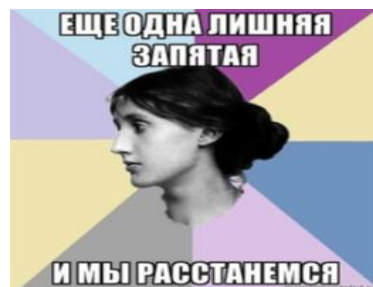


Рис. 4

Обращает на себя внимание также языковой пуризм, приверженность идеалам чистоты и правильности родного языка в любых ситуациях, в любое время и в любых условиях – подобную нетерпимость к ошибкам в речи собеседников можно обнаружить у участников иных интернет-сообществ, ратующих за чистоту языка (например, граммар-наци [3]), однако в образе учительницы русского языка эта черта рассматривается в комическом ключе (рис. 5).

³ Учительница на уроке русского языка спрашивает Вовочку:
 — Вовочка, слушай фразу: «Я ищю жениха». Какое это время?
 — Потерянное, Марь-Иванна.

Из милицейского отчета: Вчера была задержана пьяная учительница русского языка. Она пыталась исправить вывеску магазина "ОБОИ" на "ОБА".



Рис. 5

Катаясь на американских горках с учительницей русского языка, дети узнали много исключений из правил.



Atkritka.com

Рис. 6.

Учительницу русского языка отличает также мастерское владение различными его ресурсами, в том числе и ненормативными (рис. 6). Поэтому развлекательные тексты интернет-коммуникации, персонажем которых является учительница русского языка, изобилуют использованием различных форм языковой игры на основе филологической прецедентности [2]. Это и специфика репрезентации языковых норм русского языка носителями разных национальных языков⁴, и конфликт внутрипредметного и бытового понимания лингвистических терминов и инструментария лингвистического анализа⁵, а также переосмысления структуры и семантики слов и устойчивых выражений, их сочетаемости и ситуативной уместности.⁶

Комический образ «учительницы русского языка», являя собой реакцию общественного сознания на проблемы современной школы, её социокультурную трансформацию в постсоветскую эпоху, реализует закон карнавализации ценностей, превращая сакральное в профанное посредством осмеяния признанных образцов, тем самым подтверждая их жизненную сущность: «Карнаваль- ный смех, во-первых, всенароден (всенародность, как мы говорили уже, принадлежит к самой природе карнавала), смеются все, это – смех «на миру»; во-вторых, он универсален, он направлен на все и на всех (в том числе и на самих участников карнавала), весь мир представляется смешным, воспринимается и постигается в своем смеховом аспекте, в своей веселой относительности; в-третьих,

⁴ Обычный урок русского языка, учительница объясняет детям правило «жи-ши пиши с буквой и». Все бы ничего, но зовут её Шынтасова Шынар Шынгысовна из города Шымкент, Жылыбайского района.

⁵ Учительница русского языка до определенного момента своей жизни была уверена, что две полоски – это сказуемое.

⁶ Учительница русского языка не растерялась, когда в класс въехал танк, и повторила для тех, кто в танке.

наконец, этот смех амбивалентен: он веселый, ликующий и – одновременно – насмешливый, высмеивающий, он и отрицает и утверждает, и хоронит и возрождает» (М. М. Бахтин) [1, с. 17]. Интернет-тексты интерпретируют отличительные особенности образа «учительницы русского языка» в традициях смеховой культуры с учетом специфических условий бытования таких текстов в интернете: мультимедийности, интертекстуальности и интерактивности, превращая данный образ в интернет-мем – единицу культурной информации, распространяемую в текстах различных креативных форм неавторской коммуникации.

Литература

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
2. Гридина Т. А., Талашманов С. С. Метаязыковой мем: лингвокреативные механизмы порождения и восприятия // Политическая лингвистика. 2020. № 2 (80). – С. 134–143.
3. Ефремов В. А. Граммар-наци: речевая агрессия и наивная лексикография // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (27). – С. 56–65.
4. Карасик В. И. Дискурсивная персонология // Язык. Коммуникация и социальная среда: сборник научных трудов. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2007. № 5. – С. 78–86.
5. Попова С. В. Лингвокультурный типаж «школьная учительница» в жанре анекдота // Гуманитарные исследования. 2011. №3 (39). – С. 66–72.
6. Шмелева Е. Я., Шмелев А. Д. Русский анекдот. Текст и речевой жанр. М.: Языки славянской культуры, 2002. – 144 с.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНТАКТООУСТАНАВЛИВАЮЩИХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В ДИАЛЕКТНОМ МЕМОРАТНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМОРАТОВ ЖИТЕЛЕЙ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ)

Л. Ю. Костина

patriot30@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

(Краснодар)

В современной диалектологии в настоящее время активно ведутся исследования в рамках коммуникативной парадигмы, объектом изучения которой в том числе выступают информационная

структура на диалекте, отличительные признаки текстовой деятельности на диалекте, когнитивный аспект общения на говоре [2, с. 8–9]. В связи с этим перспективным представляется рассмотрение особенностей диалектного меморатного дискурса (далее – ДМД), под которым понимается особый вид дискурса, обладающий чертами институционального и личностно ориентированного общения, совмещающий бытовое и бытийное, открытый, устный, имеющий в качестве результата тексты особого вида – мемораты, реконструирующие мир прошлого и отражающие этнические ценности определенного диалектного сообщества; с особым хронотопом, отсутствием повествования о будущем, сопоставлением прошлого с настоящим, включением индивидуального в коллективное, информационной и оценочной коммуникативными целями и ключевыми концептами «человек», «жизнь» и «память».

В силу диалогичности ДМД отличительной особенностью меморатов является наличие разнообразных контактоустанавливающих языковых средств, главным из которых выступает обращение рассказчика к слушателю. Как известно, основная функция обращения, принадлежащего к области разговорно-диалогической речи и служащего ярким выразительным средством речевого общения, – обозначать направленность речи к собеседнику. Поскольку собирателями языкового материала чаще всего выступали женщины (преподаватели и студентки филологического факультета), в проанализированных текстах зафиксированы следующие характерные для кубанских говоров (далее – КГ) лексемы, выполняющие звательную функцию: *девки, девочки, девчата, дочь, дети*. См., напр., фрагменты меморатов: *девочки – Нет, про'ста тря'пкаю ту'та вот патшыва'ла, тря'пкаю. А пла'тье, вот, ста'неть шить, де'вачки, ды девочки рки ш на пла'тьях, адну' рвёт, з друго'й ле'пить, а ано' фсё заты'ницца. Фсё рвётца* (с. Успенское); *девчата – Сюда', дифча'та, ни бу'дим захади'ть: тут мая' бы'фшая свику'рва живёт, други'х пайдёмти запи'сывать* (ст-ца Архангельская). *Выхо'дыть за'миж, дивча'та, на'до по любви'. Ну и шо', шо вин нэбога'тый. Як ка'жуть: хоть на камышы' абы' до душы'* (ст-ца Старомышастовская); *дочь – Сиби'рка схва'тыващица. Схвати'лся си'ний валды'рь, пичёт. Эта ф паликли'ннику с сиби'ркой ни хади'. Сиби'рку, дочь, ба'пка личи'ла* (ст-ца Архангельская); *дети – Вы, де'ти, щас о'чинь шыко'выи, а мы куска'*

ли'шниго ни е'ли (ст-ца Копанская). Если среди адресатов есть представитель мужского пола, используется обращение *хло'пцы*: *Дифча'та, хло'пци, вот я роскажу' вам, як у старовыну' гуля'лы сва'йбы* (ст-ца Привольная). В КГ у существительных *дивчина* и *девка* в роли вокатива функционирует только форма множественного числа – *девчата* и *девки*.

Если слушателем выступает один человек, то часто используется лексема *дочь*, служащая обращением старого или пожилого человека к женщине, младшей по возрасту (ср. *прост. дочка* [5, с. 1078]). Если возрастная разница значительна, может функционировать и обращение *внучка*. См., напр.: *Ищѐ фспо'мнила пра ба-клажа'ны. Их ищѐ называ'ют сли'фки. Ани' таки'е прадал-гава'тыи. Ну, зна'иш, сли'вы таки'е быва'ют, патаму' што ани' пахо'жы на али'вы. Их и призва'ли сли'фками. Усѐ, навѐрно, вну'чка. И ни зна'ю, што тибѐ' рассказа'ть ищѐ* (ст-ца Тенгинская). Лексический состав вокативов служит одним из основных средств выражения оценочных и характеристических оттенков. Представляется, что за обращениями *дочь*, *внучка* стоит длительная народно-культурная традиция: приравнивание младшего по возрасту собеседника к члену семьи изначально выражает сверхдоверительность, принятие адресанта в круг *своих*, что со временем перестало осознаваться и превратилось в характерную для представителя народно-речевой культуры формулу обращения.

Принятие собеседника в круг *своих* маркируется и прямым употреблением притяжательного местоимения *мой*, согласующегося с обращением. См., напр.: – *Ой, мая' харо'шая. У миня' была' по'лнастью апстано'фка, када' я за'муш выхадил'а* (с. Успенское). *Ну, я от, напиме'р, была' от памало'жы нимно'га, мая' де'тка, от я сича'с, напиме'р, у миня' энэ'ргия ужэ ни та, патаму' шо я о'чинь мно'га аддала' энэ'ргии, шоп лю'дям была' на дабро'* (с. Успенское).

Нельзя не обратить внимание на то, что вокативы *девчата*, *дочь* не обладают гендерной маркированностью, т. е. используются информантами как женского, так и мужского пола, в то время как употребление звательной формы *девки* характерно только для женщин.

Частотны в функции обращения уменьшительно-ласкательные формы. Исследователи, говоря об исключительной продуктивности таких форм в русском языке на протяжении всей его истории, констатируют заметную роль форм субъективной оценки в русской картине мира [4, с. 69, 70], что во многом объясняется исконно земледельческим мироощущением славянского этноса. Данная константа русского взгляда на окружающий мир обуславливает присущие сельскому человеку умиротворенность и внутреннюю гармонию, настраивающие на радостное восприятие жизни как его самого, так и его собеседников, чему мы не раз были свидетелями в ходе полевых экспедиций. Доброе чувство, с которым информанты относятся к миру, прослеживается в характерных обращениях *детка, миленькая*. См., напр., фрагменты воспоминаний Т. Г. Ковалёвой, 1939 г. р., из с. Успенского: *А э́та была́ у нас ка́к-та вы́стафка. Ну как... рарыте́т. Вот е́сли че́, де́тка, я вам аткро́ю, там мо́жна прям в занаве́сачки гля́нуть... Ну, я ни зна́ю, ми́ленькая... Я ни зна́ю, ми́ленькая, от ана́ фсе́ сва́тала там... – А как вот этой штукой вырывали траву по пшеничному полю, как она работала? – Ой, ми́ленькая, от э́та я ни зна́ю. Я, наприме́р, ни уча́свала в э́там праце́си, паэ́таму я и ни зна́ю как... В записанных меморатах зафиксированы также следующие диминутивы: *девчатки, деточка(и), доченька, лапочка*.*

Ярко проявляется доброе мировосприятие сельского человека и в характерном вокативе *жа́лкий* ‘милый, дорогой’, мотивированном глаголом *жалеть*. Жалость традиционно относится к особо примечательным свойствам «русской души» с ее предрасположенностью к сопереживанию чужому несчастью, горю, страданию [1]. См. фрагменты меморатов: *Ох, жа́лкаи вы маи́* (ст-ца Архангельская). *Да мая́ и ты жа́лкая!* (ст-ца Зассовская). *Шо и, маи́ жа́лкии, вам рассказа́ть?* (ст-ца Константиновская). – Расскажите, как вы раньше жили. – *Мая́ ты жа́лкая, нэ на́до вспомина́ть то* (с. Новопавловка).

Являясь компонентом эмоционально-волевого языка, обращение тяготеет к императиву и довольно часто в речи появляется вместе с ним (в меморатах это формы *бачь, дывысь, представь* и др.). См., напр., фрагменты меморатов: *Оцэ́, ось дывы́сь, Брэ́ска крэ́пость. Була́ в тури́стах там* (пос. Ахтырский). *Була́*

компания. Прыцта'вь, на сэ'м душ чикун'шка. Сигодня ты поста'вила, на друго'й я поста'вила. Сэм душ, а пэ'сни дэрэ'м (пос. Ахтырский). Я би'гав, дывы'всь, як плуга'мы дёры тяга'лы (ст-ца Батурина).

Функцию призыва ко вниманию в текстах-воспоминаниях выполняют также глаголы в форме 2 лица единственного числа: общенародные *веришь, видишь, знаешь, представляешь* и др., а также диалектный *бачишь*. См., напр., фрагменты мемуаров: *Повыжыва'лы, ба'чиш, нэ помэ'рлы. Ото' мы'ску насы'пляют молока' (у на'с коро'вка була'), и ото' шолко'выцю туда'. Ото' так выжыва'лы (хут. Беликов). Коро'ву прыйшло'сь прода'ть. От вэ'рыш, до се'й поры' жа'лко. Така' коро'ва була'... Ву'мна, о'чи такы... Ну як у чилови'ка (ст-ца Крыловская). Я пылёнки постира'ла. Муш говори'т: «Дава'й, я пиду' пове'шаю!» А оте'ц и говори'т: «Пытро', шо ты за коза'к, шо ты пылюшкы' ви'шаши?!» И прыцтавля'иш, мы и ны жы'лы, та'к ы розийшы'сь. Ота'к пылюшкы'... (ст-ца Марьянская). Цэ щас, от сматрю': маи' ди'ты таки' цыка'ви, ска'жыш, шо ты... А ра'ньшы, ба'чиш, сказа'ла свэкру'ха... (с. Первореческое). У на'с навадне'ние бы'ла. Зна'иш, буруны' на у'лицы: и сюды' бижы'ть, и туды' бижы'ть... Буру'н тако'й, прям сталбо'м идёть (ст-ца Передовая).*

В собранных материалах частотны случаи использования форм глагола 2 лица множественного числа, поскольку при записи информантов, как правило, присутствовали два собирателя. См., напр.: *Тут напро'буй, развиди'сь ж жы'нкай, иму' в па'ртии как даду'т чих-ных, а сича'с ви'дите, кака'я бизабра'зия (ст-ца Владимирская). Го'лову мы глэ'ем мы'лы. Зна'итэ, шо цэ такэ' – глэй? Нэ зна'итэ? Глэй, ну ось глэй – уто' там, у мо'ри, в води' (с. Глафировка). А абу'цца не' в чива. А зна'ити, как мы де'ляли чувя'ки? У кувэ'ти, у гря'сь, гря'зью нама'зуим аккура'тна, уту'т де'лаим уро'ди санда'ль застиба'ицца (ст-ца Кубанская).*

В отдельных случаях фиксируется совместное употребление глагольных форм 2 лица единственного и множественного числа: *«Мама'ша сра'зу дагада'лась, што дочь абма'нута была'. Иди', иди' ты, дочь радна'я, где но'чку тёмную была'!» Ви'дити? То'жэ стары'нная пе'сня. Вот ви'диш: прагуля'лася до'чка – и иди'! Вы-*

гоня'еть мать (ст-ца Тверская), а также глагольной формы в неопределенно-личном значении, контекстуально тяготеющем к обобщенному: *По'ршни я наси'ла. Де'душка, ма'мин ате'ц, хади'ть не' в чим, о'буви никако'й не' была, а тётка, ма'мина систра', два'цать васьмо'ва, я тры'цать втаро'ва, а де'душка пашы'л нам. Тёлку заре'зали и вот са шку'ры, вывара'чуют мех э'тат, шэрсть, а э'та шшыва'ють, тут за'дник, а тут пратя'гуют шнуро'к из э'тава, с ко'жы zde'ланый, и затя'гуишия и хо'диш. Всё прышло'сь, вида'ли* (ст-ца Кабардинская).

В отдельных случаях в репликах адресантов не опускаются личные местоимения *ты, вы*. При этом прономинатив *вы* функционирует только во множественном числе. В условиях городской коммуникативной среды обращение на «ты» в подобной ситуации общения с незнакомыми взрослыми людьми, пусть и молодого возраста, считается невежливым, поскольку нарушает границу персонального / неперсонального общения, однако в условиях сельской коммуникации оно не просто приемлемо, а нормально и гармонично. Причины этого в особенностях сельской коммуникативной среды, для которой характерны «близкое общение местных жителей друг с другом, обязательное приветствие человека при встрече, вопросы о личной жизни» [6, с. 67]. Такое речевое поведение объясняется более высокой степенью интенсивности деревенского общения в силу разреженности информационной среды. В целом сельский этикет исходит из того, что собеседник – близкий человек. Подобная модель коммуникации проецируется и на общение с диалектологами-собираателями. См., напр., фрагменты мемуаров: *Ма'ма укра'дя пиро', ни са'м лучёк, а пира'. Наруба'им но'жыкам, а тада' прастаква'ша. Вы зна'ити, што тако'е? От э'та кисля'тина ат каро'фки* (ст-ца Архангельская). *А мы смолу' из дэ'рэва, ты зна'иш, така' тэче'. И жува'лы всэ врэ'мя. «Клей» мы называ'лы ёго* (ст-ца Новоминская) *А я, от ты зна'ишь, такэ' поня'тие було', шо хо'чишь-ни хо'чишь, а там тыбэ' заста'влять гуля'ть, панима'ишь, таки' буду'ть, шо насы'ловать чи шо там. Ну цэ ш я «ны пойду', ны пойду' и всё»* (с. Новое Село).

Функционирование контактоустанавливающих языковых средств в ДМД указывает на проявление солидарной вежливости, строящейся на восприятии собеседника как близкого человека –

своего. По справедливому замечанию Е. А. Земской, «многим русским присуща солидарная (т. е. позитивная) вежливость» [3, с. 576]. В первую очередь это, безусловно, относится к сельским жителям, в то время как для городских более характерна дистанционная (негативная) вежливость в аналогичных ситуациях.

Литература

1. Бердяев Н. А. Русская идея. СПб.: Азбука-классика, 2008. – 318 с.
2. Гольдин В. Е. Теоретические проблемы коммуникативной диалектологии: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Саратов, 1997. – 52 с.
3. Земская Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. М.: Языки славянской культуры, 2004. – 688 с.
4. Савельева Л. В. Языковая экология: Русское слово в культурно-историческом освещении. Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 1997. – 144 с.
5. Словарь современного русского литературного языка. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1954. Т. 3.
6. Фролова Т. В. Стереотипные ситуации сельского общения: особенности структурно-тематической организации // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 419. – С. 67–71.

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ МИКРОТОПОНИМОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИЗУЧЕНИЯ СИМБОЛАРИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Ю. И. Кузина

juliaaaaa30@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого»
(Тула)

Исследование «Симболорий региональной идентичности» выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 22-28-20342 и Правительства Тульской области (соглашение № 6 от 19 апреля 2022 г.).

Региональная идентичность рассматривается как феномен антропоцентрической парадигмы, господствующей в современном языкознании. Согласно принципу антропоцентризма, в фокусе внимания лингвистического анализа находится человек, его деятельность, сознание и культура, т. е. языковая личность во всем ее многообразии.

Одно из новых направлений в развитии лингвокультурологии позволяет рассматривать особенности процесса функционирования

языковых единиц в речи жителей конкретного региона страны в контексте изучения региональной культуры. Д. А. Погосбекова определяет такой тип культуры как «интегратор социальной жизни конкретного региона» [3, с. 76]. Как отмечает Г. В. Токарев, «региональная культура представляет собой вариант национальной культуры, с которой она находится в диалоге. Базовыми для региональной культуры являются признаки специфичности самосознания, общности опыта и ценностей» [5, с. 54].

Механизм выделения специфичных для региона культурно-языковых смыслов взаимосвязан с процессом идентификации человека с конкретной территорией, то есть разграничением тех или иных представлений на основании принципа «свой / чужой». В аспекте рассмотрения региональной идентификации предметом изучения являются «стереотипные представления, “расхожие истины”, свойственные некоторой группе – носителнице культуры» [2, с. 177]. Под «некоторой группой» в нашем исследовании понимаются люди, проживающие на определённой территории, под «культурой» – совокупность наивных понятий, закрепившихся в сознании представителей локальной лингвокультурной общности.

Региональная картина мира определяется различными семиотическими величинами, имеющими вербальную природу: ассоциациями, культурными ценностями, нормами поведения и др.

Одним из важных семиотических средств региональной идентичности являются топонимы, а точнее, культурные смыслы, которые они несут в своем содержании. Цель статьи – на примере микротопонимов города Тулы рассмотреть ментальный аспект региональной культуры, составляющий специфичность самосознания и ценности туляков, способствующий их самоидентификации.

О важной роли микротопонимов для региональной идентичности справедливо пишет Р. В. Попов: «...более всего уникальность городской речи создаётся за счет неофициальных микротопонимов – обиходных собственных имен, локальных названий городских объектов: микрорайонов, улиц, предприятий, жилых зданий, кафе, магазинов...» [4, с. 100]. Безусловно, наименования приведённых элементов городского пространства, особенно неофициальные, служат в первую очередь для ориентации и идентификации в городской среде, а также выражают отношения жителей данной территории к региональным объектам, т. е. к объектам номинации.

Данные единицы отличаются широкой распространенностью в определенной местности и общеизвестностью среди жителей этого населенного пункта. Большинство микротопонимов, составляющих симболярий региональной культуры города Тулы, формируется на основе пространственных значений: *Пролёт* (Пролетарский район), *Заречье* (Зареченский район), *Зелёнка* (ЖК «Зеленстрой»), *Баташи* (Баташёвский сад), микрорайон *Глушанки* (от бывшей деревни Глухие Поляны), микрорайон *Криволучье* (от бывшей деревни Криволучье), *Артуха* (от бывшего артиллерийского училища в Туле), торговый центр *Хопёр* (по одной из версий – от гидронима Похорь, перешедшего в Хопор, далее – в Хопёр) и др.

Микротопонимы используются у горожан в качестве символов, ассоциаций, связанных с регионом. Употребление номинаций у туляков отождествляется с различными чувствами, как положительными, так и отрицательными. В непринужденном общении данные культурно-языковые единицы редуцируют в своем содержании глубоко исторические факты, научные знания и несут в аспекте своего функционального значения признаки об актуальных стереотипах о регионе. Таким образом номинация маркируется, становится элементом лингвокультурного кода, формируя значимость для региональной идентификации, и переходит в статус символа.

Приведем примеры фрагментов лексикографирования микротопонимов в аспекте наивного сознания современного представителя тульской субкультуры.

Глушанки – символ отдаленности, труднодоступности, отчужденности, неблагоприятного состояния. Данные смыслы выражены посредством критической оценки народа. Значение ‘отдаленная от центра часть города’ является ключевым при характеристике территории.

Для коллективной памяти актуальны следующие знания о Глушанках:

- Глушанки – неофициальное наименование одного из микрорайонов Пролетарского района города Тулы;
- данное название образовалось с помощью суффикса -ки из топонима Глухие Поляны ‘село, которое находилось в четырех верстах от города Тулы; в данное время располагается на части территории микрорайона Глушанки’. На современных картах города

можно встретить Глухополянскую и Новоглухополянскую улицы, Глухополянский переулочок и Глушанский проезд;

– жители Глушанок – *живущие на окраине*. *Окраина* в языковом сознании человека отождествляется с неблагополучием, удаленностью от благ цивилизации, захолустьем;

– культурно-досуговая сфера микрорайона имеет недостаточное развитие;

– в Глушанках располагается одно из крупнейших многопрофильных медицинских учреждений города и области – «Тульская областная клиническая больница»;

– основные улицы микрорайона – Вильямса, Бондаренко, Хворостухина, Фучика, Майская, Глухополянская.

Идентификация города с опорой на образ Глушанок представлена составной номинацией *отдаленная часть города*, единицами *глушь, криминал, критика, проблемы*. Описание туляками данного микрорайона часто сопровождается отрицательными для восприятия ассоциациями. Жителя Тулы, живущего в Глушанках, в шутку называют *бессмертным*.

Наивные представления с отрицательной семантикой о Глушанках у горожан связаны также с другими районами и микрорайонами Тулы, находящимися вдали от центра города, – Криволучье, Мясново, Заречье (Зареченский район) и т. д.

Баташи – символ отдыха, досуга и природы. Данные смыслы выражены посредством характеристик Баташей туляками, а также сущностью рекреационно-досуговой деятельности этого места. Значение ‘отдаленный от центра памятник природы’ является ключевым при характеристике территории.

Для коллективной памяти актуальны следующие знания о Баташах:

– Баташи – принятое в народе наименование Баташëвского сада, одного из парков города Тулы, расположенного на границе Зареченского и Пролетарского районов;

– сад был основан в XVIII веке неподалёку от Баташëвского доменного и молотового вододействующего завода;

– к началу XX века Баташëвский сад увеличился так, что его иногда называли не садом, а лесом. В народе была даже поговорка: *Некуда ехать летом отдохнуть – езжай в Баташи*;

– часть Баташёвского сада была преобразована молодыми рабочими патронного завода и получила наименование «Парк имени Демьяна Бедного»;

– во время Великой Отечественной войны возле сада были вырыты окопы, появилась зенитная батарея;

– в конце XX века на территории Баташёвского сада планировалось создание дендрария. Однако эти планы так и не были осуществлены. К концу 1990-х годов сад пришел в запустение, многие созданные ранее постройки разрушились;

– в Баташах протекает река Тулица;

– в настоящее время Баташёвский сад является одним из любимых мест туляков. На его территории заасфальтированы и освещены дорожки для прогулок, очищена река, построен мост, созданы развлечения для детского времяпрепровождения, беседки для настольных игр.

Идентификация города с опорой на образ Баташей представлена составной номинацией *отдаленное от центра место отдыха*, единицами *природа, парк, оздоровление*. Описание туляками данного места часто характеризуется природно-исторической тематикой.

Семантика, связанная с отдыхом, природой и приятным времяпрепровождением, характерна и другим культурно-языковым единицам, включенным в симболярный региональной идентичности туляков. Среди них, например, Белоусовский парк / Петровский парк, Комсомольский парк и др.

Артуха (артучилище) – символ военной службы, Отечества, служения Родине, престижного учебного заведения, пользовавшегося популярностью. Данные смыслы выражены посредством положительной оценки народа «Тульского артиллерийского инженерного института» (раньше – училища), сожалением о его закрытии.

Для коллективной памяти актуальны следующие знания об Артухе (артучилище):

– Артуха (артучилище) – сокращенное название «Тульского артиллерийского инженерного института» – высшего военного учебного заведения Вооруженных Сил Российской Федерации, существовавшего до 2010 года. Его (ранее – Тульской оружейной школы) основание связано с Указом императора Александра II;

– данное название образовалось с помощью суффикса -ух-, одно из значений которого ‘стилистически сниженный синоним имени существительного, от которого он образован’;

– расформирование государством артучилища получило негативную оценку со стороны народа;

– туляки гордились данным учебным заведением. Институт (ранее – училище) выпускал квалифицированные кадры. Выпускники получали славу в российской армии;

– в настоящее время на территории бывшего института располагается 106-я гвардейская воздушно-десантная Тульская Краснознаменная, ордена Кутузова дивизия;

– сейчас Артухой (артучилищем) туляки называют место на проспекте Ленина, где располагалось военное учебное заведение. Остановку «Ул. Мира» жители города Тулы и Тульской области могут назвать артучилищем.

Идентификация города с опорой на образ Артухи представлена составными номинациями *военная служба, тульские военные, место бывшего артучилища*. Характеристиками жителя Тулы, закончившего в свое время Тульский артиллерийский инженерный институт (училище), являются *честь* и *почёт*, к нему проявляют *уважение*.

Таким образом, символическое представление, смыслы микропонимов города Тулы, включенные в региональный симболярий, сопоставимы в первую очередь со степенью важности и ценности того или иного объекта или явления для человека, принципом «положительности / отрицательности». Мотивированность плана выражения, оболочки воспроизведения наименования какого-либо городского объекта или явления связана с мотивацией топонима, которая, «предшествуя номинации, определяет текст городского пространства» [1, с. 8]. Ментальное семантическое пространство топонимии отражает специфические черты наивного сознания локальной лингвокультурной общности, которое характеризуется практической ориентированностью, образностью и антропоцентричностью.

Литература

1. Афинская З. Н., Кулаженкова Л. Н. Городская топонимика как семиотическая проблема // Евразийский Союз Ученых. 2015. – №11 4 (20). – С. 6–9.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.

3. Погосбекова Д. А. Региональная культура как пространство ценностей и смыслов // Дискуссия. 2010. № 8. – С. 76–78.
4. Попов Р.В. Микротопонимы в словаре городской лексики // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 1 (52). – С. 100–103.
5. Токарев Г. В. К вопросу о содержании понятия «региональная культура» // Русские традиции бытовой лингвокультуры в славянском пограничье: Научные доклады участников Международного научно-просветительского форума, Новозыбков, 17–20 мая 2022 года / редкол.: С. Н. Стародубец, В. Н. Пустовойтов, С. М. Пронченко. Брянск, 2022. – С. 52–54.

**К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ
МУТАЦИОННОГО И МОДИФИКАЦИОННОГО
ЗНАЧЕНИЯ ДЕРИВАТОВ С ФОРМАНТОМ -УШ/А
В СИНХРОННО-ДИАХРОННОМ АСПЕКТЕ**

А. А. Лушней

ana1534@ya.ru

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры»
(Кемерово)

Анализ дихотомичной презентации суффикса -уш/а в пространстве национального русского языка представляется достаточно интересным с позиции исследования трансформации словообразовательного и лексического значения производного слова, так как экстраполяция мутационного и модификационного значения дериватов детерминируется двувекторной реализацией такого форманта.

В синхронно-диахронном срезе анализа функционирования дериватов с формантом -уш/а нами выделяется группа дериватов, которую нельзя отнести к компонентам словообразовательной ниши с рассматриваемым формантом в силу как раз его модификационного значения. Однако нельзя утверждать, что словообразовательные типы с дериватами мутационного значения семантически не связаны с дериватами модификационного значения: особенностью анализируемой ниши с суффиксом -уш/а является доминирование номинирования лиц по черте характера и характеризующему действию с яркой коннотацией в абсолютном большинстве случаев, дериваты же с модификационным значением свою оценочность проявляют как раз посредством форманта -уш/а.

Тематические группы (ТГ) дериватов с формантом -уш/а (модификационное значение) представлены следующим образом:

ТГ «*Лицо в системе родственных отношений*»: *любуша*₁ «ласкательные и приветственные прозвища милой, дочери, сестры, жены и пр., нередко заменяющие также имя Любовь, или принимающие значение любовницы»; *бабуша*₂ «ласкательно, бабушка, мать или отцова мать, или вообще старушка; старшая старуха в семье, в доме»; *матуша*₃ «мать, в ласкательном виде, переименовано в разных местностях на разные лады»; *сватуша*₄ «лонды сватуша у меня был»; *сеструша*₅ «ласк., родная сестра», «Сеструша – сестра родная»; *сынуша*₆; *тятуша*₇ «м. ласк., отец»; *дочуша*₈ «ж. экспресс.»; *братуша*₉ «замест брат, братец, особенно на сев. и вост. употребляют множество производных, в смысле родного, двоюродного, сводного, названного и пр. или просто в смысле друга, товарища»; «большую часть названия эти подразумевают не родного брата, а двоюродного», «твер. изродного или названного, крестового»;

ТГ «*Обращение к лицу*»: *радуша*₁₀ «об. милый, любезный, радость моя»; *обрадуша*₁₁ «фольк., ласк. радость моя, милый, милая»; *ворогуша*₁₂; умалит. «Эк ты, Дунька, какая глазуня, нигде от те не спрячешь, да какая *ворогуша* сметливая, что за лихоманка такая»;

ТГ «*Лицо с особенностями тела или психики*»: *дуруша*₁₃ «об. дурак и дура, глупец, неразумный; глупый и самонадеянный»; *калёкуша*₁₄ и м. и ж. «калека»; *левуша*₁₅ и м. и ж. «левша»; *лгуша*₁₆ м. и ж. «лжец, лгунья»; *балдуша*₁₇ и ж. и м. «то же, что балбеско»; «отот балдуша своё дело знает»;

ТГ «*Функциональное помещение / ёмкость*»: *клетуша*₁₈ «клетка для цыплят, сделанная из тонких жердочек в виде двускатной крыши»; *лагуша*₁₉ «маленький лагун для водки»; *кладоуша*₂₀ «кладовая, чулан»;

ТГ «*Абстрактные понятия*»: *голодуша*₂₁ «голодуха, голод, более в значении скудости в пище».

Полевое устройство словообразовательной ниши с ядерными и периферийными элементами экстраполируется на организацию тематических групп с модификационным значением по тому же признаку: ядерными являются ТГ с характеризующим значением, на периферии – ТГ «*Функциональное помещение / ёмкость*». Провод-

ником между этими полярными вербализованными пространствами выступает формант -уш/а с его тенденцией, как и ряда других суффиксов, функционирующих преимущественно в диалектной подсистеме языка, к образованию существительных общего рода с ярко выраженной экспрессией при номинации лиц в характеризующем аспекте [2, с. 91]. Неслучайность выбора именно этого форманта носителем диалекта при номинации лиц подтверждается именно биполярной референтностью суффикса:

– уменьшительно-ласкательное значение (*сеструша, братуша, матуша* и др.) при модификационных словообразовательных шагах;

– экспрессивное, вплоть до бранного, значение при номинации лиц в характеризующем аспекте.

Функционирование диалектных дериватов в системе национального языка достаточно ясно прослеживается в структуре «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ). Так, согласно проведенному нами анализу, из двадцати одного существительного с суффиксом -уш/а с модификационным значением в Корпусе представлены:

– *Любуша* (уменьш.-ласкат. от Люба): 9 документов, 19 вхождений;

– *бабуша*: 1 документ, 1 вхождение;

– *братуша*: 5 документов, 11 вхождений;

– *матуша, сеструша, тятюша, дочуша, сватуша, сынуша, радуша, обрадуша, ворогуша, дуруша, калекуша, левуша, лгуша, клетуша, кладоуша, лагуша, голодуша*: нет вхождений.

Рассмотрение на синхронно-диахронном срезе производных слов с модификационным значением (с формантом -уш/а) позволяет констатировать несколько положений:

– формант -уш/а имеет сугубо диалектную сферу функционирования;

– производные с таким формантом постепенно утрачиваются в системе русского национального языка, что равно относится как к словообразовательной нише, так и к отдельным группам производных с модификационным значением, подтверждением чему являются графики частотности употребления словоформ в «Национальном корпусе русского языка» (отсутствие фиксации лексем после 90-х гг. XIX века);

– употребление таких производных наблюдается преимущественно в художественной и публицистической прозе, что связано со стремлением автора создать разговорную окрашенность текста или охарактеризовать героев произведения.

Однако утверждать, что суффикс носителями русского языка не употребляется в настоящее время совсем, было бы ошибочным. Так, при анализе имен собственных с уменьшительно-ласкательным суффиксом -уш/а обнаруживаем следующие показатели:

- *Павлуша*: 106 документов, 618 вхождений;
- *Ольгуша*: 6 документов, 15 вхождений;
- *Сергуша*: 1 документ, 2 вхождения;
- *Викуша*: 3 документа, 12 вхождений;
- *Лидуша*: 18 документов, 54 вхождения и т.д.

Сфера функционирования таких производных тождественна сфере выявленных в словарях русских говоров дериватов с формантом -уш/а – художественная проза и публицистика; здесь особо стоит отметить, что в художественном пространстве произведения эти слова выполняют синтаксическую функцию обращения, эмоционально и экспрессивно окрашенного: например, «*Лидуша, солнышко, кто там пришел?*»; «*Да с чего, Лидуша? С чего, милая!*», «*Подожди, Павлуша!*», «*Павлуша, расскажи*» и т.д.

Опираясь на приведенные количественные показатели дериватов в «Национальном корпусе русского языка», мы приходим к выводу, что утрата продуктивности модификационного значения форманта -уш/а в диалектной подсистеме русского национального языка сопровождается актуализацией этого форманта в сочетании с собственными существительными в функциональной сфере разговорного и отражающего его художественного, публицистического стиля, что связано со стремлением носителя языка передать степень родства с номинируемым лицом и характер отношений, их связывающих.

В описываемую словообразовательную нишу входят 558 дериватов с формантом -уш/а. Эмпирической базой для отбора языковых единиц послужили материалы толковых, диалектных словарей, что связано с возможностью вычленять единицы не только из названий словарных статей, но и из контекстов к ним, в которых пометы «экспрессивное», «бранное» отсутствовали, однако построение предложения, знаки препинания, набор лексем позволяли сделать вывод об эмоциональной наполненности деривата.

Другой подход к материалу мы находим в работе Е. А. Маклеевой: исследователь при отборе дериватов с суффиксами -уш/юш обращается к материалам «Национального корпуса русского языка» и «Грамматического словаря русского языка» А. А. Зализняка. При всем различии подходов к статусу суффикса (так, исследователь считает, что в именах собственных *Илюша, Ванюша* суффикс выполняет словообразующую функцию) к морфонологическим чередованиям, к принципам классификации материала, значимым является положение, что «большинство словообразовательных типов с -уш- продуктивны в разговорной речи, особенно в сфере имён собственных. Подтверждает данный вывод и обращение к «Национальному корпусу русского языка»: мы обнаружили в нём 236 слов с суффиксом -уш-/-юш-, из них 50 дериватов – отсубстантивные существительные с ласкательным значением» [1, с. 1323]. Однако различные подходы к отбору, систематизации и описанию материала не позволяют нам при рассмотрении в составе НКРЯ дериватов с формантом -уш/а опираться на эмпирическую базу исследователя.

Между тем, обращение к НКРЯ позволяет проследить частотность и хронологические рамки употребления дериватов как компонентов словообразовательной ниши с формантом -уш/а.

Трансформационные процессы в лексическом составе подсистем русского национального языка представлены в таком срезе достаточно специфично. Так, дериват *крикуша* утратил значение лица, осталось только значение натурфакта; *копуша* используется в художественных произведениях с целью создания портрета персонажа. Интересен процесс перехода имен нарицательных в имена собственные: так, *Сикуша, Каркуша* – кличка, *Клопуша, Хлопуша, Чикуша, Гаркуша, Закуша* – имя, *кликуша* из нарицательного в собственное пока только переходит: «Произвол!» – *завопит опять кликуша*»; «Заткнись, кликуша, – простым и трезвым замечанием прекратил лишние разговоры старичок». Диалектные дериваты *варакуша* и *гнилуша* переходят в разряд топонимов. Особенностью контекстов употребления производных слов является в большинстве случаев ярко выраженная эмоциональная тональность: «Пожалуйста, спой, *Чикуша, милая!*»; «Будь ты проклятая, *хвастуша!*».

Отметим, что тенденция к вытеснению мутационного значения модификационным сохраняется при номинации лиц в эмоционально окрашенных контекстах. В таких случаях характеризующая черта становится «альтер эго» человека, обретая статус официально закрепленного в документах или в узусе имени собственного. Сфера функционирования – художественный текст, публицистика, что связано с намерением автора текста красочнее и полнее описать персонажа или предметы при помощи стилистически маркированных средств.

О процессе стагнации диалектных дериватов в составе словообразовательной ниши с формантом -уш/а говорит и функциональная сфера их применения: на письме в абсолютном большинстве случаев – это сфера художественного или публицистического стиля, причем в случае с номинацией лиц это ситуация диалога персонажей, в процессе которого один из участников номинирует другого с ярко выраженной коннотацией. Временные графики построения частотности употребления дериватов в НКРЯ демонстрируют преимущественно период конца XIX – начала XX века, что в очередной раз говорит в пользу положения об эмпирической непродуктивности словообразовательных типов с формантом -уш/а. «Такой подход актуален потому, что дает возможность показать соотношение различных словообразовательных типов среди названий лиц, животных, наименований предметов и отвлеченных понятий, что основные задачи данной работы решаются в свете проблемы влияния литературного языка на говоры, степень и формы которого имеют неодинаковое проявление в различных тематических группах» [3, с. 12].

Устная форма бытования диалекта, унификация подсистем русского национального языка, специфика функционирования форманта -уш/а, таким образом, предопределили постепенное исчезновение словообразовательной ниши с формантом -уш/а, но тем значимей становится ее исследование в синхронно-диахронном аспекте.

Литература

1. Маклеева Е. А. Функциональные разновидности имен существительных с суффиксом -уш-/-юш в современном русском языке // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 159. № 5. – С. 1323–1330.
2. Попова Т. Н. Когнитивный аспект русского диалектного словообразования // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 2. – С. 88–97.

3. Руденко Н. Н. Суффиксальное словообразование имен существительных в русских камчатских говорах (к проблеме влияния литературного языка на диалектное словообразования): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1984. – 336 с.

РЕГИОНАЛЬНО ОКРАШЕННАЯ ЛЕКСИКА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ: ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

И. В. Матвеева

Irina.matveeva1@mail.ru

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(Новосибирск)

В современный исследовательский обиход давно вошли такие понятия, как языковая картина мира, языковая личность, языковое сознание и т.п. Перечисленные термины стали родовыми, «породив» множество видовых терминов. Так появились региональная языковая картина мира, региональная языковая личность, региональная ментальность, региональное языковое сознание и др. (см. [1, с. 13–14], [10, с. 5–23]). Регион при этом понимается «как единый природный комплекс, связанный с человеком, с его взаимоотношениями и психологией, бытом, производством» [1, с. 13]. С точки зрения языковой картины мира в региональном культурно-языковом пространстве воплощена особая региональная языковая картина мира – «присущее данному языку региона определенное устройство системы понятий, отражающее специфические пути освоения окружающего мира коллективом носителей данного региолекта» [7, с. 7].

Термин *региолект* был предложен В. И. Трубинским [9], но стал использоваться в отечественной лингвистике сравнительно недавно.

В исследовании мы принимаем факт регионального варьирования языка, принимая за причины такого варьирования влияние диалектов; влияние жаргонов; варьирование языковой системы; взаимодействие с реалиями, отражающими местный колорит природы и быта; контакты с иностранными языками; контакты с языками

России; различие в уровне образования носителей языка; взаимодействие с профессиональным узусом [6, с 15].

Влияние каждой из причин на лексику отдельно взятого региона в той или иной степени зависит от специфики исследуемого региона. Важнейшими причинами языкового варьирования в Республике Крым являются следующие: влияние диалектов, контакты с украинским, крымскотатарским и татарским языками, взаимодействие с реалиями, отражающими местный колорит природы и быт.

Мы придерживаемся широкого понимания феномена региональной лексики, включая в ее состав как нарицательные, так и собственные имена, а под *лексическими регионализмами* мы понимаем лексические и фразеологические единицы языка, бытующие на определенных территориях. Исходя из такого понимания состава лексических регионализмов, среди них выделяем следующие типы: *регионализмы-апеллятивы*, представляющие собой нарицательные наименования предметов и явлений окружающей действительности, бытующие в определенном регионе, и *неофициальные региональные топонимы* – собственные неофициальные наименования городов, районов и городских объектов, бытующие в регионе [6, с. 122].

Изучение региональных особенностей лексики Республики Крым набирает популярность в последние годы, хотя комплексные исследования, как и во многих других регионах, отсутствуют. Изучение топонимических особенностей Республики Крым поражает своим многообразием – издано большое количество словарей, среди которых «Большой топонимический словарь Крыма», «Краткий географический словарь Крыма» и др.

Самобытность Республики Крым не только в языке, но и в культуре может быть отражена при создании лингвокраеведческих изданий. Т. В. Лановая при разработке такого издания использует термин «номинативная единица с региональным компонентом значения». За показатель региональности единицы отвечает наличие в ее значении семы 'Крым'. По выражению исследователя, «она может быть выражена в единице как эксплицитно (Крымский мост, Крымская война, крымская весна), так и имплицитно (Черное море, рассказ «Дама с собачкой», референдум). Во втором случае сема вычленяется при компонентном анализе и функциональном анализе текста» [4, с. 78].

Изучение народной или неофициальной топонимики региона представляется актуальным направлением, активно изучаются неофициальные топонимы Симферополя и Севастополя. Исследователи неофициальной топонимики Крыма подчеркивают важность проявления такого аспекта, как закрытость – стремление с помощью номинаций объекта отличить «своих» от «чужих». Активно изучаются словообразовательные модели неофициальных топонимов Крыма. Н. Ю. Тимофеева отмечает, что неофициальные топонимы образуются в результате сокращения суффиксации (*Гвардия, Чернь, Бородинка, Жуковка, Кубань, Пушкарь, Лабораторка, Итальянка*). Исследователь также акцентирует внимание на других способах образования неофициальных топонимов, которые, по ее мнению, сильнее подчеркивают тенденцию к «закрытости», например, универбация, к которой исследователь относит такие примеры, как *Сиполь, Шестая, Седьмая горка* (шестая или седьмая городская больница), *Кубик* и *Будка* (Куйбышевский и Буденовский рынок); фонетический перенос (*Дубаи, Феерейка, БабаКлава*), семантический перенос по метонимическому типу, метонимия (наименование пространства наименуется по названию объекта) и обратная метонимия (название объекта именуется по названию пространства). Нечастыми способами словообразования регионально ограниченной лексики автор называет метафору по внешнему сходству, сращение, а также идиоматические клише (*Тещин язык, Три поросенка*) [8, с. 202].

Область регионализмов-апеллятивов остается менее изученной исследователями, но у жителей республики существует запрос на создание собственного словника и его пополнение. Так, в Интернете существует большое количество местных форумов, на которых жители Крыма представляют собранные списки предположительно регионально ограниченных слов (которые, по мнению авторов, употребляются только в Крыму или в соседних регионах). При этом вопрос о четких критериях в процессе присвоения статуса регионально ограниченного слова той или иной лексеме остается открытым. Каким способом возможно проследить, насколько активно лексема употребляется в регионе и за его пределами?

В 2021 году поисковый сервис Яндекс провел масштабное исследование, в котором отобрал наиболее популярные слова для раз-

личных регионов. 27 слов были отмечены как активно употребляемые в Республике Крым (некоторые из них отмечены как активные и в соседних регионах). Исследование проводилось по следующему принципу: для выборки были взяты тексты постов и комментариев, опубликованных на платформе Яндекс.Дзен с января 2019 по апрель 2021 года. Для каждого слова была определена доля пользователей из региона, употребивших его хотя бы раз. Затем был найден показатель характерности слова для региона: отношение местной доли употреблявших его пользователей к среднему по всем регионам. Для каждого региона был собран список из 500 слов с показателем характерности не меньше трёх. Слова, которые в данном регионе употребляли меньше десяти человек, были отброшены. После этого исследователи вручную убрали из списка топонимы, названия организаций, фамилии, ругательства, грубые слова, а также обычные слова, которые попали в список вследствие таких местных особенностей, как, например, промышленная специализация региона [2].

В подборку «Республика Крым» вошли следующие слова:

Таблица 1. Регионализмы Республики Крым из исследования Яндекса

Слово	Кол-во упоминаний слова уникальных пользователей из данного региона	Характерность слова для региона
материк	3273	4.87512591
понаехи	487	8.52704466
брехливый	441	3.00330977
безвиз	321	3.13961986
мова	317	3.22598025
шалман	282	5.50008199
закрутка, закатка	216	3.23021346
зрада, зрад	214	3.25139779
блэкаут	205	7.11005015
заробитчанин	193	3.62585884

мусорник	188	8.82606087
отдыхайка	168	24.3868833
воровитый	163	4.14254775
буряк	150	3.06368503
скупляться	149	23.2479882
дерибан	146	10.4702221
черноротый	134	9.97141972
тулить, втулять	124	5.55618794
отморозиться	124	7.5447081
наливайка	120	4.93365679
янтык	117	18.9802486
сдрыскивать	109	4.63287212
хатынка	107	29.3653032
кодло	102	7.73610269
кубло	99	3.88232176
средиземка	98	5.69417826
отож	96	6.21950182

Интересующиеся лингвистической регионалистикой жители или гости Крыма также публиковали свои подборки регионализмов в сети Интернет, например, в одном из блогов представлена следующая подборка: «топики» и «рафики» – маршрутки; «отдыхайка» – курортник по-севастопольски; «мряка» – сырая, мрачная погода; «шурдяк» – сладкое вино из заизюмленного винограда; «типать» – раздражать, трясти от злости или отвращения; «пайта» – теплая трикотажная толстовка и другие [3].

Обратимся к опыту подготовки и выпуска «Словаря региональной лексики города Новосибирска», который можно отнести к узкому типу словаря, так как отобранные лексемы, отмечены как малоизвестные и неактивно используемые жителями других регионов.

При отборе лексем для словника была разработана методика выявления и подтверждения статуса регионально ограниченных слов. Вторым этапом (после сбора всех предположительно регионально ограниченных слов из всех доступных источников) являлось анкетирование носителей языка, никогда не проживавших в Новосибирске и соседних с ним регионах.

На данном этапе слова убирались из списка, если они были известны более чем 70% жителей других регионов, которые правильно определяют значение слов и – что наиболее важно – активно употребляют их в речи. В качестве эксперимента этот этап исследования был проведен с предположительно регионально ограниченными крымскими лексемами, которые были использованы в исследовании Яндексa. В опросе были представлены следующие слова:

БУРЯК – свёкла. Республика Крым и Севастополь.

ЗАКАТКА – домашнее консервирование, домашние консервы. Астраханская область, Республика Крым и Севастополь.

МУСОРНИК – мусорный бак, урна. Астраханская область, Республика Крым и Севастополь, Ростовская область.

ТУЛИТЬ, ВТУЛЯТЬ – навязывать, впаривать. Амурская область, Астраханская область, Волгоградская область, Краснодарский край, Пензенская область, Приморский край, Республика Крым и Севастополь, Ростовская область, Хабаровский край.

ЧЕРНОРОТЫЙ – склонный ругаться, хамить. Республика Крым и Севастополь.

ТОПИК – маршрутное такси. Республика Крым и Севастополь.

В исследовании участвовали 50 человек (никогда не проживавших в Крыму и соседних с ним регионах, указанных в списке регионов употребления данной лексемы).

Анкетлируемым были предложены следующие вопросы:

1. Знаете ли вы выделенное слово (в нейтральном контексте)?

Напишите, пожалуйста, как вы понимаете значение этого слова?

Для понимания частотности употребления слова «мусорник» (в определении слова легко прочитывается внутренняя форма) к этому слову был дополнительный вопрос: 3. Какое слово вы употребляете чаще: *мусорник / мусорка / урна?*

Таблица № 2. Результаты опроса респондентов

Слово	% респондентов, ЗНАЮЩИХ слово	Определения / комментарий
Буряк	36%	47 % респондентов предположили, что это свекла, также были даны следующие определения: овощ, чеснок, хлеб.
Закатка	73%	Более 90% респондентов предположили, что так называют банки с соленьями.
Черноротый	19%	30% респондентов предположили, что это злой или сквернословящий человек.
Втулять	46,5%	Около 50% респондентов предположили, что так называют процесс навязывания чего-то кому-то.
Топик	12%	15% респондентов предположили, что это маршрутка.
Мусорник	74%	Более 90% респондентов предположили, что это мусорное ведро.

По результатам опроса не все представленные слова можно назвать регионально ограниченными, используемыми только на территории Республики Крым и соседних регионов. Более 70% респондентов известны слова «закатка» и «мусорник». Но самым важным критерием, на наш взгляд, должен являться критерий активного употребления слова жителями региона.

Несмотря на то, что 74 % опрошенных знают слово «мусорник» и дают верное определение слову, при ответе на следующий вопрос 86% респондентов отмечают, что для наименования реалии ‘мусорное ведро, урна’ используют слово «мусорка», а 14% – слово «урна». Вариант «мусорник» не был выбран ни одним респондентом, что позволяет отнести его к регионально ограниченным при условии подтверждения его активного использования на территории Республики Крым с помощью анкетирования местных жителей.

Таким образом, важным этапом при отборе регионально ограниченных лексем является анкетирование не только местных жителей, но и иногородних, проводимое с целью определения уровня

распространенности и частотности употребления слова за пределами региона.

Литература

1. Голикова Т. А. Слово как интегративный компонент репрезентации концептуальной картины мира (на материале творчества В. В. Набокова): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Барнаул, 1996. – 24 с.
2. Исследования Яндекса – Местные слова / [Электронный ресурс] // Яндекс : [сайт]. – URL: <https://yandex.ru/company/researches/2021/local-words> (дата обращения: 12.03.2023).
3. Крымские словечки / [Электронный ресурс] // Яндекс.Дзен : [сайт]. – URL: <https://dzen.ru/a/YStARgqJmgsEZJUw> (дата обращения: 12.03.2023).
4. Лановая Т. В. Лексикографирование номинативных единиц с региональным компонентом значения «Крым» // Вестник Марийского государственного университета. Т 14. № 1.2020. – С. 76–83.
5. Ливинская (Матвеева) И. В. Матвеев А. И. Словарь региональной лексики и народных топонимов города. 2-е стер. изд. Новосибирск: Свиньин и сыновья, 2016. – 160 с.
6. Матвеева И. В. Типология регионализмов и их лексикографическая интерпретация: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01. Новосибирск, 2021. – 243 с.
7. Огдонова Ц. Ц. Лингвистическое краеведение: учеб. пособие. Иркутск: Аспринт, 2016. – 170 с.
8. Тимофеева Н. Ю. Приемы образования неофициальных крымских топонимов в устной речи // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. №4 (81). – С. 200–203.
9. Трубинский В. И. Современные русские региолекты: приметы становления // Псковские говоры и их окружение. Псков, 1991. – С. 156–157.
10. Юнаковская А. А. Регионоведение как теоретическая проблема // Русский язык в географической проекции. Красноярск, 2000. – С. 5–23.

ДАВНО НЕ БЫВАЛ Я В ДОНБАССЕ... О ВАРИАТИВНОСТИ ПРЕДЛОГОВ *В* – *НА* В ТОПОНИМИИ

В. И. Мозговой
towi48@mail.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

В онимной практике всё чаще встречаются необъяснимые варианты собственных имён (СИ), которые либо фиксируют «традиционные» межъязыковые употребления, либо приспособливают систему одного языка к другой, опираясь на речевую стихию: *Кирилл*

и *Кирило*, *Білоусенко* и *Белоусенко*, *Афанасий* и *Панас*, *Їжакевич* и *Ижакевич* (антропонимы); *на Украине* и *в Україні* (топонимы) и т. п.

Подобная вариативность, конечно же, ошибочна, хотя в условиях интернациональной направленности политики Советского Союза и статуирования русского языка как языка межнационального общения она не воспринималась как антагонистическая (в паспортах и уставных документах фиксировались оба варианта).

Совсем иная ситуация возникла после распада СССР. Украина, например, позиционировала себя как суверенная и унитарная. Идеология, направленная на построение «независимого ни от кого» государства, привела её апологетов к отрицанию восточнославянского единства и любой другой культуры, кроме украинской. Особенно воинственно риторика отрицания проявилась по отношению к русскому национальному языку, который убедительно доказывал исторически оправданное существование русско-украинской общности [7].

Чтобы её разрушить, были изобретены два радикальных способа.

1. Замена русских СИ «национальными»: *Никольское* > *Микільське*, *Красное* > *Червоне*, *Антонов* > *Вінтонів*, *Ефим* > *Юхим* и т. п.

2. Переименования для изъятия из памяти совместной русской и советской истории: *Красноармейск* – *Покровск* (в честь «рождённой» на Покрова *Украинской Повстанческой армии*), пос. *Красный Партизан* – *Бэтманово* (в честь «американского партизана»?) и т. п.

Языковые санкции против «русификации» приобрели массовый характер, что удовлетворяло идеологов националистического меньшинства, но стало неприемлемым для большинства, негодующего по поводу номинативного беспредела. По мнению большинства, целесообразнее было бы, чтобы русские СИ оставались русскими в украинском контексте (*Кирилл*, *Афанасій*, *Россія*), а украинские – украинскими в русском (*Билоусенко*, *Панас*, *Йижакевич*). Однако такая постановка вопроса рассматривалась как антипатриотическая. Сохранение права первичного или исторически сложившегося собственника на имя уничтожалось сомнительными «переводами», переименованиями и «реформами» графики, грамматики и орфографии [5].

В ономастике это проявилось особенно жёстко. Грамматические нормы, характерные для обычной лексики, были перенесены на СИ, что спровоцировало социальные конфликты. В рамках данной статьи предполагается осветить проблемы, возникающие при стихийной фиксации предлогов *в – на* в русско-украинской топонимии.

В обычных словосочетаниях, как пишет Д. Э. Розенталь, всё предельно просто: «Синонимичны в ряде конструкций предлоги *в – на* и их антонимы *из – с*. Например: *работать в огороде – работать на огороде, ехать в поезде – ехать на поезде, слёзы в глазах – слёзы на глазах*». Но как только речь идёт о топонимии, их классическое толкование входит в противоречие с политическим контекстом. С одной стороны, «...с административно-географическими наименованиями употребляется предлог *в*, например: *в городе, в районе, в области, в республике, в Сибири, в Белоруссии, в Закавказье*». Но с другой, «...сочетание *на Украине* возникло под влиянием украинского языка... и поддерживается выражением *на окраине*» [8, с. 243].

Последняя ремарка отрицается украинским политиком, считающим, что словосочетание *на Украине* инспирировано Россией, посягнувшей на её независимость. Обвинительная риторика разрушает представление о синонимичности предлогов *в – на*, хотя их вариативность базируется не на противопоставлении, а на оттенках внеязыкового смысла денотатов, связанных с одной формой именования.

В качестве примера приведём графические варианты *Сейшельские острова* и *Сейшельские Острова*. У них один объект – *архипелаг* – связан с двумя денотатами, следовательно, предлоги для их фиксации будут разными. В первом случае денотат *острова*, поэтому *на Сейшельских островах*, а во втором – *государство*, поэтому *в Республике Сейшельские Острова* или *в Сейшельских Островах*.

Адекватность графических или грамматических форм в топонимии зависит не от значений слов, входящих в СИ, а от объекта номинации. Иными словами, в явной или скрытой, но всегда двукомпонентной структуре онимов (денотативная часть + название),

традиция их передачи в языке определяется смыслом объекта и точностью восприятия денотата. Это наглядно демонстрирует история некоторых синонимичных пар, вызывающих правовые споры.

В Донбассе – на Донбассе

О том, что вариант *на Донбассе* нарушает нормы русского языка безоговорочно заявляет информационная служба канала Грамота.ру: «Всё очень просто: *Донбасс* – сокращение от *Донецкий угольный бассейн*. По-русски говорят *в бассейне*, а не *на бассейне*. Поэтому «*в Донбассе*» (вопрос № 279182). Однако, если углубиться в его внеязыковой смысл, то всё окажется не таким уж простым.

Как быть, например, с употреблениями, которые социум не считает ошибочными в речевом или песенном исполнении: *Давно не бывал я в Донбассе; На Донбассе под горой; Ситуация на Донбассе; В Донбассе я родился, и в Горловке я рос* и т. п. Языковые нормы без анализа их исторического контекста становятся непредсказуемыми.

Следует помнить, что история Донбасса начинается в XVIII в., но зафиксирована в онимной практике только 1 августа 1827 г. Именно тогда территория Юга России названа *Донецким горным кряжем, Донецким бассейном, Донецким горнопромышленным районом* и, наконец, *Донбассом*. Похожим был и «грамматический» путь, пройденный Кривбассом: *Криворожский рудный бассейн, Криворожский рудный район, Криворожский бассейн, Кривбасс*. Структурно-языковое совпадение их форм не случайно. Оно мотивировано однотипностью первичных объектов, стоящих в основе именованья (и в первом, и во втором случае – это *бассейны*). Однако история Донбасса довольно скоро стала определяться другим денотатом – *общностью* социальной группы, не связанной с угольным бассейном.

Если *Кривбасс* – это прежде всего рудные месторождения в районе *Кривого Рога* на территории Украины (*Днепропетровской, Полтавской, Кировоградской и Запорожской области*), то Донбасс «перерос» границы одного государства. Его идеология стала формироваться на территории нескольких областей: *Донецкой* и *Луганской* (Малый Донбасс), *Днепропетровской* и *Ростовской* (Большой Донбасс), *Белгородской, Запорожской, Курской, Сумской* и *Харь-*

ковской (Пограничный Донбасс, охватывающий Украину и Россию). Он ассоциируется сегодня с культурой и психологией разных народов, осваивающих этот степной край: русских и украинцев; бельгийцев, французов и англичан; греко-татар и греко-эллинцев; казаков, болгар и сербов; немцев, итальянцев и т. д, и т. п. [4, с. 16–22].

Привычное название *Донбасс* в зависимости от этапов пройденного пути изменило грамматическую сочетаемость с предложениями.

Первый этап – в Донбассе. Географический хороним в геологических границах горного кряжа и бассейна *р. Донец* – с 1827 г.;

Второй этап – на Донбассе. Этнический хороним, связанный с этнопсихологической общностью, не очерченной границами геологического бассейна – с XIX в. (такого варианта в *Кривбассе* нет);

Третий этап – в Донбассе. Административный хороним со значением «полустихийного» государственного образования – XX в.

На первых двух этапах варианты названия *Донбасс* не противоречили характеристикам Д. Э. Розенталя: «Употребление предлога *в* в пространственном значении связано с представлением об ограниченном пространстве (и тогда *в Донбассе* – прим. В. М.), при отсутствии этого значения употребляется предлог *на* (и тогда *на Донбассе* – прим. В. М.). Ср.: *машины стояли во дворе* (окружённое забором или домами пространство) – *дети играли на дворе* (вне дома; ср.: *на дворе сегодня холодно*)» [8, с. 243]. Однако на третьем этапе (1917 г.) развернулась борьба за административный статус Донбасса, что обусловило возвращение старой модели *в Донбассе* с новым смыслом.

Об этом свидетельствует история переподчинения этого края новым собственникам с претензией на их самостоятельность, сопровождаемую непредсказуемым количеством онимных форм:

1. Декабрь 1917 года – III областная партийная конференция ***Донецко-Криворожского бассейна*** в г. Харькове, закрепившая курс на установление Советской власти.

2. Одиннадцатого-двенадцатого (24–25) декабря 1917 г. – съезд Советов в Харькове, объявивший об образовании ***Украинской Советской Республики*** в противовес *Украинской Народной Республике*.

3. Декабрь 1917–январь 1918 г. – разделение Донбасса на *область Войска Донского* и *Харьковскую* и *Екатеринославскую губернии*, подчинённые *Центральной Раде* в Киеве.

4. Январь 1918 г. – освобождение Донбасса силами *Первого Красной гвардии Донецкого бассейна полка* и попытка Центральной Рады передать его германским войскам.

5. Тридцатого января (12 февраля 1918 г.) – IV съезд Советов Донецкого и Криворожского бассейнов в г. Харькове, который провозгласил *Донецко-Криворожскую Советскую Республику* в составе РСФСР, включавшую *Харьковскую* и *Екатеринославскую губернии*, *Днепропетровскую* и *Запорожскую области Войска Донского*; частично *Сумскую*, *Херсонскую*, *Николаевскую* и *Ростовскую области*.

6. Девятнадцатого марта 1918 г. – *Всеукраинский съезд Советов* в г. Екатеринославе, объединивший все советские образования в *Украинскую Советскую Республику*, созданную для борьбы с националистической властью Центральной Рады (при этом акта об упразднении Донецко-Криворожской республики не зафиксировано).

7. Восемнадцатого марта 1919 г. – Первый съезд Советов в г. Славянске, избравший *Донецкий губисполком*, а 15 марта 1920 г. образовавший *Донецкую губернию* с центром в городе *Луганске*. Включала *Изюмский* и *Старобельский уезды Харьковской губернии*, *Бахмутский*, *Мариупольский* и *Луганский уезды Екатеринославской губернии*, *Таганрогский* и *Черкасский округа Войска Донского*.

8. Двенадцатого октября 1920 г. – перенесение центра *Донецкой губернии* в *Ба́хмут* (первично *Ба́хмутская сторожа*, 1571 г.; далее русская крепость *Ба́хмут* от речки *Бахму́тка*, 1701 г.; далее *Артёмовск* в честь председателя губисполкома Артёма, 1923 г.).

9. 1925 г. – образование *Донецкой губернии* с *Артёмовским*, *Луганским*, *Мариупольским*, *Сталинским* и *Старобельским округами*.

10. Второго июля 1932 г. – образование *Донецкой области* с центром в г. Артёмовске (с 17.07.1932 г. по 09.11.1961 г. *Сталинской*, а с 1938 г. *Сталинской* и *Ворошиловградской* областями).

11. 1939 г. – разделение Донбасса на *Донецкую, Луганскую, Днепропетровскую, Запорожскую, Ростовскую области* УССР и РСФСР.

Итак, исторические варианты *в Донбассе* (в бассейне реки Донец), *на Донбассе* (территории отдельной общности) и снова *в Донбассе* (административной единице) имеют одинаково полное право на существование в зависимости от смысла денотатов, заложенных в их внеязыковой природе. Слово сочетание *в Донбассе* не является поэтому омонимом формы *на Донбассе*. Оно не связано с понятием *Донецкий бассейн* и воспринимается в качестве неделимого слова с одним корнем, как в известных строках П. Г. Беспощадного: «*Донбасс никто не ставил на колени. И никому поставить не дано!*».

Именно такой смысл заложен в акте переименования в 1961 г. города *Сталино* в *Донецк* с административной спецификой его «претензий» на весь Донбасс. Его языковая форма не синонимична с *Донецком* в Ростовской области. Понятие *донецкий* символизирует характер особого «этноса», не связанного напрямую с бассейном реки Донец.

Особенно ярко этот смысл передаёт Борис Пастернак:

*Нас мало. Нас, может быть, трое
Донецких, горячих и адских...*

В Украине – на Украине

Полемику по поводу употребления предлогов *в – на* вряд ли может остановить постановление Кабинета министров Украины о признании официальными только употребления *в Украине* и *из Украины*, якобы с целью закрепить её суверенитет (1993 г.). Такая чиновничья легенда не имеет никакого отношения к имманентным процессам развития языка и его онимосферы. Так, *регион Малороссия* употребляется в форме *в Малороссии*, а *хороним Украина* закреплён в речи и с предлогом *в*, и с предлогом *на* в зависимости от субъективной трактовки значений или чередований [i]–[й], [y]–[в] «за законом милозвучности», как у Т. Г. Шевченко.

*Як умру, то поховайте
Мене на могилі,
Серед степу широкого,
На Вкраїні милій...*

Параллельно:

Землякам моїм в Україні і не в Україні...

Варианты его нисколько не смущали, как не смущают они большинство граждан Украины и России, не усматривающих в них ущемлений своих прав. Политические баталии по этому поводу развернулись позже, когда Украина позиционировала себя как антипод России, зафиксировав принципиальность своей позиции в фантазиях, типа *в Україні ≠ на Росії // на Московії*, к счастью, невозможных в реальной практике их употреблений в близкородственных языках.

Однако такая трактовка стала возможной при интерпретации Украины как государства, возникшего якобы раньше России и любой из цивилизаций. Большинство украинских историков относятся, правда, к ней осторожно [3], считая датой её образования 1187 г., когда в Киевской летописи зафиксирована похожая форма, хотя и эта концепция не безупречна. Терминологическое поле слова *украина* охватывало в летописи пограничную территорию *Переяславля*, лишённую этнического, географического, а тем более административного смысла. Таких *оукраин* в то время было множество (*Галицкая Украина* – 1189 г., *Волынская Украина* – 1213 г., *Псковская и Полоцкая Украина* – 1270 г., *Московская Украина* – 1481 г. и т. п.), но они выполняли роль номенклатурных терминов при топонимах *Галич, Волынь, Псков, Полоцк, Москва* и др. Для фиксации же этнического статуса существовала формула *русь* в значении *Русская земля (русский народ)*. Это было некой условностью, употребляемой в одной обойме с другими «языщами»: «...агляне, галичане, ляхове, волоси, римляне, корлязи, венеци, фрязи и прочии» [9, с. 10]. Реально же хоронимы появились только после распада Руси в 1132 г.: *Новгородская земля, Владимиро-Суздальское княжество, Галицко-Волынское княжество, Черниговское княжество, Рязанское княжество, Полоцкое княжество* и др.

Таким образом, множественность *оукраин* доказывает их нарицательность. Номенклатурный термин с лексическим значением *окраина* передавался поэтому только формой *на Украине // на Украине*.

Путь её поэтапной онимизации был сложен и долог...

Первый этап – Московский (XVII в. – 20-е гг. XVIII в.). Его особенность ярко передают европейские карты того времени.

1637 год. Карта Исаака Маса с гербом Польши: *Delineatio Generalis Camporum Desertorum vulgo Ukraina. Cum adjacentibus Provinciis* (в переводе: «Общий план **безлюдных земель**, обычно называемых **Украина**, с прилегающими провинциями»);

1648 год. Рукописная карта французского военного инженера Гийома де Боплана: *Delineatio Generalis Camporum Desertorum vulgo Ukraina. Cum adjacentibus Provinciis* (в переводе: «Общий план **Дикого поля**, точнее **Украины**. С сопредельными провинциями»);

1651 год. Обработанная Вильгельмом Гондиусом и изданная типографским способом карта Боплана: *Description des contrées du Royaume de Pologne, contenues depuis les confins de la Moscovie, insques aux limites de la Transylvanie. Par le Sieur de Beauplan* (в переводе: «Описание **окраин Королевства Польши**, простирающихся от пределов **Московии**, вплоть до границ Трансильвании»).

1680 год. Карта Фредерика де Вита, на которой изображается **Дикая Окраина России**, заселённая отнюдь не украинцами (такой этноним не зафиксирован ни в одном из перечисленных источников).

Итак, форма *украина* не может служить доказательством существования одноимённого государства. На географических картах она изображается как территория между Московией и Польшей, о чём вполне определённо свидетельствует «Послание Гийома Левассера де Боплана Светлейшему и могущественнейшему монарху, Яну Казимиру, Божьей милостью королю польскому под названием»: *Описание Украины нескольких провинций Королевства Польского, простирающихся от пределов Московии до границ Трансильвании, а также их обычаев, образа жизни и ведения войны*» (1660 год).

В нём идёт речь не об украинцах, а о казаках: «Отсюда вышли те отважные люди, которые в настоящее время называются **запорожскими казаками** (*Cosaques Zaporousky*)... Они исповедуют греческую веру, называя её по-своему **русской** (*Rus*), свято почитают праздничные дни и соблюдают посты... **Русская шляхта**. Шляхта среди них очень немногочисленна, подражает польской, и, кажется, стыдится того, что принадлежит к другой, не римской вере, в которую они переходят ежедневно, хотя вся

знать и все те, кто носит имя князей, происходят из греческой [православной] веры» [1].

Второй этап – имперский (XVIII в. – 1917 г.). Связан с победой русских над шведами в Северной войне 1700–1721 гг., которая обеспечила присоединение к Московскому царству *Эстляндии, Лифляндии, Ингрии и Карелии*. В ознаменование этой победы Сенат 22 октября 1721 г. наделил царя Петра титулом «*Отца Отечества, Императора и Петра Великого*», который с этих пор не мог оперировать категориями *Руси* или *Московии*. В новом названии нужно было заявить о евроазиатских амбициях империи, уйти от узконациональной «русскости» и закрепить идеологию широкого православия.

Для этого как нельзя лучше подходила конструкция *в России* в противовес *на Руси*, поскольку она были понятна европейцу и объяснима для подданных.

Понятность для Европы была связана с устоявшейся традицией использования для названий государств окончания *-ия*, пришедшего в русский язык из греческого и латинского языков через посредство польского: польск. *Burgundia, Italia, Portugalia, Sycyilia* > рус. *Бургундия, Италия, Португалия, Сицилия* и т. п.

Объяснимость для подданных определялась укрепившейся идеей православия, зафиксированной в однотипных названиях территорий *Великороссии*: *Малороссия* как первичный центр зарождения православия (*Галицкая* и *Киевская* митрополии); *Белоруссия* (западная часть православной Руси), *Новороссия* (освоенные православными людьми земли), а также *Грузия, Армения, Таврия* и т. п. Для последних Россия стала опорой при защите национально-конфессиональных ценностей. Кроме этих форм существовали их официальные варианты (например, *Малороссийская, Новороссийская, Таврическая губернии*) и их речевые эквиваленты (например, *Украина*).

Не являясь самостоятельным государственным образованием, но избавленная от смысла номенклатурного термина, она стала восприниматься в качестве условной онимной единицы, употребляемой как неофициальное название заселённого украинцами Приднепровья с заменой устоявшегося предлога *на* на *в* (Н.В. Гоголь: «*Порядку нет в Украине: полковники и есаулы грызутся, как собаки, между собою*»).

Третий этап – советский (1917–1991 гг.). Связан с революционными событиями, разрушившими основы Российской империи и положившими начало образованию на её территории национальных республик – первично *Украины*, получившей ряд вариантов официальных названий с разными *денотатами*:

1. *Украинская Народная Республика* (УНР) – 07.11.1917–ноябрь 1920 г. Провоглашена III Универсалом Центральной рады на территориях *Киевской, Подольской, Волынской, Черниговской, Полтавской, Харьковской, Екатеринославской, Херсонской, Таврической губерний* (кроме *Крыма*) после свержения Временного правительства.

2. *Украинская Держава* – апрель–декабрь 1918 г. Образована после государственного переворота гетмана П.П. Скоропадского, поддержанного австро-германскими оккупационными войсками. Упразднена в результате антигетманского восстания под руководством Директории с восстановлением УНР.

3. *Западно-Украинская Народная Республика* (ЗУНР) – 01.11.1918–18.07.1919 г., возникшей на территории *Восточной Галиции, Буковины и Закарпатья*, входивших в состав *Австро-Венгрии*.

4. *Украинская Советская Социалистическая Республика* (УССР) – 25.12.1917–24.08.1991 г. Признана как государство в составе СССР, объединившего по состоянию на 1976 г. 25 областей. Датой юридического оформления следует считать 30 декабря 1922 г.

Первое официальное название *Украины*, преодолев речевую вариативность и узконациональный характер ограниченной территории (*в Украине и на Украине*), закрепило единственно возможную форму *в Украинской Советской Социалистической Республике*.

Четвёртый этап – национальный (с 1991 г.). Вступление в этот этап было неожиданным, поскольку история Руси-России была прервана *Соглашением об упразднении СССР* и созданием *Содружества Независимых Государств*, подписанным 8 декабря 1991 г. президентами трёх «обновлённых» союзных республик – РСФСР, УССР и БССР. При этом «...выход Украины из состава СССР осуществлялся с учётом её якобы мононациональной природы и исторически сложившихся границ, хотя по факту она

была заселена не только и не столько украинцами, а границ мононационального заселения просто не существовало, поскольку республика входила в союзное государство» [6, с. 236].

Неожиданным была и замена официально признанной всем миром *Украинской Советской Социалистической Республики* на *Украину* – название без номенклатурного термина и не обладающую никаким другим статусом, кроме национального.

За этим, возможно, скрывалась заявленная ещё Л. М. Кравчуком цель – «Україна для українців» (1991–1994), которая закономерно трансформировалась в концепцию «Україна – не Росія» (Л. Д. Кучма: 1994–2005 [2]), затем – «Україна – це Європа» (В. А. Ющенко: 2005–2010), «Україна – це Росія і Європа» (В. Ф. Янукович: 2010–2014), а далее – «Україна – не православна Московія» (П. А. Порошенко: 2014 – 2019) и, наконец, «Україна – «анти-Росія», а прогнозно «і не Європа, і не Росія, і не Україна» (В. А. Зеленский: с 2019 г.).

Проще и разумней было бы указать в названии государства на его форму правления и цель: *народная, советская, федеративная* или *демократическая*. Но этого не произошло: в 1993 г. пришлось отдельным постановлением заменить предлоги *на – с* (*на Украину – с Украины*) на *в – из* (*в Украину – из Украины*).

Во внутреннем употреблении это сработало: к употреблению привыкли, поскольку оно вполне обоснованно опиралось на понятие государства, имеющего границы: *в (республике) Украина*. Но убедить в этом внешних пользователей, например, русского, польского или английского, оказалось сложнее: они, опираясь на первичную семантику *на оукраїне*, по-прежнему пишут или говорят *на Украине* (рус.); *the Ukraine* (англ.); *na Ukrainie* (польск.). И здесь нет ничего предосудительного, если не акцентировать на этом внимание. Поляки, например, говорят *на Чехию, на Венгрию, на Словакию, на Белоруссию*, и никого это не беспокоит.

Оправдано, конечно, что норма *в Украину* более политкорректна, но если не столкнётся с намеренно унижающими собственника «изобретениями», типа *русня, на росії* или *на московії*. В этом контексте вариативность употреблений *на Украине // в Украине* не является принципиальным. Гораздо важнее связать это с фактом реальности или нереальности существования этноса и государства.

Литература

1. Боплан Гийом Левассер. Описание Украины. М. Древнехранилище, 2004.
2. Кучма Леонид. Украина – не Россия». М.: Время, 2004. – 560 с.
3. Лабинская Г. Походження хоронімів «Україна» та «Росія» // Вісник Львівського університету. Серія географічна. Вип. 40, Ч. 2 Львів, 2012. – С. 60–67.
4. Мозговой В. И. Там, где было Дикое поле: очерки истории Донецкого края. Донецк: Кардинал, 2001. – 336 с.
5. Мозговой В. И. Реформы орфографии и культура взаимодействия языков в этнографонимном пространстве // Русские традиции бытовой лингвокультуры в славянском пограничье: научные доклады участников Международного научно-просветительского форума. Брянск: РИСО «БГУ», 2022. – С. 510–517.
6. Мозговой В. И. Украинское законодательство в области национально-языковой политики и реальность социальных процессов (1917-2021 гг.) // Неофилология. Научно-теоретический журнал. 2022. Т. 9, № 2. – С. 228 – 242.
7. Мозговой В. И. Роль национального языка в строительстве Российского государства // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета. – Том 4: Филологические науки. Часть 1. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2022. – С. 78–82.
8. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке для работников печати. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Книга, 1971. – 303 с.
9. Холмогорская летопись. // Полное собрание русских летописей, т. 33. – М.: Наука, 1977. – С. 10–147.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ «МАСКИ» ЛЕКСИЧЕСКИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ КОНЦЕПТА ВИДЕОИГРА⁷

И. К. Мухина

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»
(Екатеринбург)

При полевом подходе к формированию концепта одним из способов выявления отдельных сфер в его структуре являются экспе-

⁷Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00352 «Свод лексики как идеографическая карта мира: Универсальный словарь-тезаурус русского языка», <https://rscf.ru/project/22-18-00352/>.

риментальные методы, позволяющие изучить факты языка в управляемых и контролируемых исследователем условиях, когда носители языка выступают в качестве информантов [2].

С целью построения ассоциативного поля концепта ВИДЕОИГРА был проведен психолингвистический эксперимент, в котором его участникам было предложено написать от 3 до 6 реакций на одноименный стимул. В эксперименте принял участие 121 респондент в возрасте от 15 до 71 года; всего ими было дано 432 реакции на лексему *видеоигра*. Что касается половой принадлежности респондентов, то из 121 участника эксперимента 69 опрошенных – лица женского пола, 52 – мужского, что позволяет утверждать о том, что по гендерному признаку половые группы, подвергнутые эксперименту, в количественном отношении являлись почти равными.

Анализ результатов эксперимента позволил сформировать ассоциативное поле концепта ВИДЕОИГРА [цифра после слова-реакции указывает на количество полученных ассоциаций], наглядно демонстрирующее ассоциативные связи слова-стимула *видеоигра*, существующие в сознании носителей русского языка преимущественно молодого возраста.

Обобщим состав ассоциативного поля концепта ВИДЕОИГРА, включив в него для примера реакции с частотностью более одной. **ВИДЕОИГРА** (432): *компьютер 25, развлечение 19, джойстик 10, приставка 9, графика 9, онлайн 6, стрим 5, друзья 5, время 5, веселье 5, азарт 5, Playstation 5, PC 5, сюжет 4, стрелялки 4, соревнование 4, консоль 4, история 4, зависимость 4, хобби 3, удовольствие 3, трата времени 3, телевизор 3, стрелялка 3, стратегия 3, победа 3, отдых 3, наушники 3, навык 3, кс 3, интерес 3, вызов 3, RPG 3, PS4 3, FPS 3, шутер 2, утопия 2, соревновательная 2, соперничество 2, сообщество 2, симс 2, саундтрек 2, сложность 2, работа 2, приключение 2, погружение 2, плойка 2, плейстейшн 2, парень 2, опыт 2, мышка 2, мир 2, креатив 2, клавиатура 2, киберспорт 2, искусство 2, досуг 2, долго 2, детство 2, гта 2, гонки 2, геймпад 2, геймер 2, времяпровождение 2, возбуждение 2, ведьмак 2, варкрафт 2, MOBA 2, LoL 2.*

Предложенная респондентам анкета включала в себя, кроме заданий, сформированных по принципу «стимул – реакция», и другие

вопросы. Так, анализ ответов на вопрос «По Вашему мнению, вызывают ли видеоигры насилие, агрессию или жестокое поведение?» показал, что 50% респондентов (даже те, кто не играет в видеоигры) категорически не согласны с точкой зрения, согласно которой компьютерные игры провоцируют агрессивное и жестокое поведение.

Среди реакций респондентов выделяются и русскоязычные, и англоязычные лексемы (записанные респондентами кириллицей или латиницей): *онлайн 6, стрим 5, Playstation 5, PC 5, RPG 3, PS4 3, FPS 3, шутер 2, симс 2, саундтрек 2, плейстейшн 2, геймпад 2, геймер 2, варкрафт 2, МОБА 2, LoL 2, экшн 1, шутеры 1, чат 1, фан 1, стриминг 1, стример 1, сиесджо 1, салифейс 1, релакс 1, пиксель 1, летсплейщики 1, лара крофт 1, контроль 1, контер страйк 1, комикс 1, квест 1, катсцена 1, кал оф дьюти 1, интерактив 1, зомби 1, джостик 1, близард 1, бит 1, аутласт 1, адреналин 1, zero sum 1, vr 1, valorant 1, twitch 1, tarkov 1, steam 1, sims 3 1, rts 1, role playing games 1, red dead 1, ps 1, play station 1, pegasus 1, nintendo 1, mmo 1, mk11 1, k\d 1, halo 1, gameboy 1, first person shooter 1, fallout 1, dragon age 1, cs:go 1.*

Обозначение латиницей обычно используется респондентами при отсутствии русских аналогов (*Playstation 5, PC 5, RPG 3, PS4 3, FPS 3, МОБА 2, LoL 2, zero sum 1, vr 1, valorant 1, twitch 1, tarkov 1, steam 1, sims 3 1, rts 1, role playing games 1, red dead 1, ps 1, play station 1, pegasus 1, nintendo 1, mmo 1, mk11 1, k\d 1, halo 1, gameboy 1, first person shooter 1, fallout 1, dragon age 1, cs:go 1*), а кириллические написание – при передаче кириллицей англоязычного наименования (*варкрафт 2, лара крофт 1, катсцена 1, кал оф дьюти 1, близард 1, аутласт 1* и т. п.), а также при заимствовании слова (*джойстик 10, саундтрек 2, креатив 2, киберспорт 2, геймер 2, дисплей 1* и др.), обычно в компьютерный жаргон или жаргон геймеров (*стрим 5, шутер 2, симс 2, плейстейшн 2, гта 2, геймпад 2, геймер 2, стриминг 1, стример 1* и др.).

Большинство ассоциатов, относящихся к компьютерному жаргону или жаргону геймеров, были даны как единичные реакции: *яркость 1, кшн 1, экран 1, шутеры 1, чат 1, ходилка 1, фифа 1, фан 1, уровень 1, стриминг 1, стример 1, стрельба 1, стратегическая 1, сохранить 1, сохранение 1, скорость обновления монитора 1, скорость 1, системные требования 1, сиесджо 1, сглаживания 1,*

сглаживание 1, салифейс 1, рпг 1, релакс 1, раст 1, разрешение 1, процессор 1, пк 1, пиксель 1, персонаж 1, пассаж 1, мышшь 1, мморг 1, метро 1, мафия 1, ливер 1, летсплейщики 1, лара крофт 1, контроль 1, контер страйк 1, комп 1, комикс 1, командная игра 1, команда 1, коврик 1, квест 1, катсцена 1, катка 1, картинка 1, картина 1, кал оф дьюти 1, кадры 1, интерактив 1, индустрия 1, игровая приставка 1, игровая консоль 1, золото 1, задрот 1, дэзматч 1, дисплей 1, диск 1, джостик 1, далматинец (моя первая игра) 1, гоночная 1, гарнитура 1, виртуальность 1, близзард 1, бит 1, аутласт 1, адреналин 1.

Дальнейшая классификация реакций на грамматическом основании включала в себя характеристику их морфологических и синтаксических признаков. С точки зрения частеречной принадлежности, в реакциях прослеживается превалирование имен прилагательных в форме женского рода. Это связано с тем, что слово-стимул *видеоигра* является существительным женского рода, а также объясняется требованием задания («*Напишите от 3 до 6 первых пришедших Вам в голову ассоциаций к слову видеоигра*»).

Так, в реакциях респондентов присутствуют следующие имена прилагательные: *соревновательная 2, стратегическая, компьютерная, игровая, гоночная, командная* и др. Частотны также глагольные формы в виде действительных причастий настоящего времени женского рода, например: *возбуждающая, цепляющая* и др. В общей сложности среди реакций было выделено 203 имен существительных, без учета их повторяемости.

По отношению к категории числа, ассоциаты на слово-стимул даются респондентами как в единственном (например, *компьютер, развлечение, джойстик, приставка*), так и во множественном числе (*люди, эпические истории, эмоции, шутеры*).

Количественное преобладание в ответах респондентов имен существительных (всего 432 лексико-семантических вариантов – далее – ЛСВ) может быть детерминировано, во-первых, лексико-грамматическими характеристиками слова-стимула *видеоигра* (имя существительное в Именительном падеже единственного числа). Во-вторых, тем, что в свободном ассоциативном эксперименте, как правило, прослеживается связь между словом-стимулом и типом слов-реакций, причем не только с разновидностью их грамматиче-

ской формы, но и с семантическим типом реакций. Так, как показывают исследования ученых, стимулы – имена существительные вызывают преимущественно парадигматические реакции (слова одной части речи), например, на стимул *игра* закономерно получена реакция *развлечение*. В свою очередь, стимулы глаголы, в большинстве случаев, вызывают синтагматические реакции, например, *ходить – по комнате, быстро* и т. п., репрезентирующие различные аспекты существующей в сознании когнитивно-пропозициональной структуры, лежащей в основе ситуации, номинированной глаголом-стимулом (Субъект – Предикат – Объект – Место и т. д.).

Г. А. Мартинович предлагает делить слова-реакции на лингвистические, психолингвистические и психологические [1, с. 94]. Согласно классификации ученого, среди реакций респондентов на стимул *видеоигра* на синтаксическом основании были выделены следующие группы.

1. Реакции-словоформы (377 ЛСВ, 87 %), преимущественно имена существительные в Именительном падеже, например, *компьютер 25, развлечение 19, джойстик 10, приставка 9, графика 9, онлайн 6, стрим 5, друзья 5, не интересно* и т.д.
2. Реакции-словосочетания (24 ЛСВ, 5,8%), в основе которых лежит подчинительный тип связи – **управление**: *трата времени 3, общение с друзьями, соревнования по видеоиграм, качество графики, скорость обновления монитора, долги по учебе; согласование*, в том числе полное согласование – по всем грамматическим признакам: *свободное время, приятные воспоминания, прикольная графика, полное погружение, крутая музыка, командная игра, игровая приставка, игровая консоль*; неполное согласование, когда отсутствует согласование по категории рода: *эпические истории, хорошие друзья, системные требования, постоянные бои, новые знакомства; примыкание*: *контр страйк* (разг. стрелялка – ‘компьютерная игра CS:GO жанра *shooter*’), *play station, вообще никаких*.
3. Реакции-предложения (5 ЛСВ, 1,2%): *шутер от первого лица*, а также *first person shooter* (англоязычное синонимичное обозначение данной компьютерной игры *FPS*, или *First Person Shooter*, указывает на то, что игра ведется от первого лица: в

процессе игры не видно саму модель персонажа, за которого играют, только его руки и оружие в них), *хорошо проведенное время, далматинец (моя первая игра), role playing game* (ролевая игра, в которой игрок развивает навыки персонажа, такие, как ловкость, интеллект, силу).

4. Реакции-предикаты (5 ЛСВ, 1,2%): *побеждать, сохранить, отдыхать, цепляющая, возбуждающая*. Как видно из реакций, среди них преобладают глаголы (в том числе в причастных формах). Все ассоциаты данной группы выражают позитивную оценку игровой ситуации.

Итак, ассоциации на лексему *видеоигра* в сознании носителей языка предстают в грамматических «масках» реакций-словоформ имен прилагательных женского рода.

В целом можно отметить, что большинство ассоциаций несет в себе положительную оценку (*развлечение 19, общение с друзьями, приятные воспоминания, прикольная графика, полное погружение, крутая музыка, хорошие друзья, новые знакомства, хорошо проведенное время, цепляющая, возбуждающая*), только некоторые из них являются отрицательными (*трата времени 3, долги по учебе, не интересно*), получена одна индифферентная реакция – *вообще никаких*.

Анализ показал, что респонденты ассоциируют видеоигры в первую очередь с увлечениями и развлечениями, поэтому ассоциации, связанные с отдыхом и приятным времяпрепровождением, составляют ядро концепта ВИДЕОИГРА. К приядерной зоне относятся ассоциации, связанные с техникой и новыми технологиями, что объясняется самим способом осуществления данной игровой деятельности. К ближайшей периферии относятся ассоциации, которые связаны с эмоциями и оценкой, а также с социальной сферой жизни человека. К дальнейшей периферии принадлежат ассоциаты из сферы Интернета, военной службы, реакции, связанные с искусством и культурой, человеком в целом и человеческой деятельностью, а также разнородные индивидуальные и стереотипные ассоциации.

Исследование ассоциативного поля концепта ВИДЕОИГРА может быть положено в основу выделения когнитивных признаков изучаемого концепта как «квантов» знания о маркируемом участке языковой картины мира, а его дальнейшие перспективы связаны с

проведением подобного ассоциативного эксперимента с представителями разных лингвокультур.

Литература

1. Мартинович Г. А. Опыт комплексного исследования данных ассоциативного эксперимента [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. М., 1993. № 2. – С. 93–99. URL: http://lit.lib.ru/img/m/martinowich_g_a/03assvoprps/assvopps.pdf (дата обращения: 29.05.2020).
2. Фрумкина Р. М. Экспериментальные методы // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: подгот. по изд. 1990 г. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> (дата обращения: 17.05.2020).

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФАНТАЗИЙНЫХ ТОВАРНЫХ ЗНАКОВ

М. Е. Новичихина

novichihiname@mail.ru

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

(Воронеж)

Товарный знак – это обозначение, способное отличать товары одних юридических или физических лиц от однородных товаров других юридических или физических лиц [3]. Одним из видов товарных знаков является словесный товарный знак.

В современных условиях в качестве словесных товарных знаков все чаще используют искусственно созданные, фантазийные слова (например, «Фосфорель», «Вкуснотеево», «МирраМед» и др.). Подобная стратегия распространилась и на коммерческие названия, не зарегистрированные как товарные знаки. Здесь, как и в случае товарных знаков, чрезвычайно часто используются так называемые слова-неологизмы, т. е. новые слова, которые еще не стали привычными и повседневными наименованиями соответствующих предметов, понятий [7] (при этом сразу оговорим, что в контексте данной статьи с определенной долей упрощения мы будем воспринимать в качестве тождественных понятие названия-неологизма и понятие фантазийного названия).

Упомянутая тенденция к фантазийности товарных знаков обусловлена тем, что в настоящее время лексические возможности естественных языков при создании товарных знаков практически исчерпаны. Законом же не допускается регистрация обозначений,

тождественных, а также сходных до степени смешения с уже зарегистрированными обозначениями. Использование фантазийных обозначений стало своеобразным способом разрешения возникшего противоречия.

Однако закономерно встает вопрос об эффективности фантазийных названий. Заметим, что в данном случае понятие эффективности, традиционно используемое по отношению к тексту, применяется к отдельным номинативным единицам. Именно в этом заключается специфика коммерческих названий – это лексические единицы, которые по своей сути близки к тексту, поскольку содержат внутри себя какое-то развернутое сообщение. Подчеркнем также необходимость разграничить коммерческую и коммуникативную эффективность слова-названия. Если коммерческая эффективность номинации связана исключительно с достижением максимального коммерческого эффекта, то коммуникативная эффективность связана с потенциалом, заложенным в слове, для использования его в качестве коммерческого названия. Как свидетельствуют проведенные исследования (например: [6, с. 95]) коммуникативная эффективность определяется ассоциативным соответствием слова-названия, его информативностью, мотивированностью и фонетической привлекательностью.

Возвращаясь к вопросу об использовании фантазийных слов в качестве коммерческих названий, можно предположить, что такие названия будут недостаточно эффективными с коммуникативной точки зрения. В частности, могут быть поставлены под сомнение такие составляющие коммуникативной эффективности, как информативность и ассоциативное соответствие. Действительно, эффективное коммерческое название призвано, с одной стороны, нести потенциальному потребителю адекватную информацию об именуемом коммерческом объекте или товаре, а с другой стороны, вызывать ассоциации, связанные с этим объектом или товаром. Возникает вполне логичный вопрос – обладают ли фантазийные названия достаточным потенциалом для того, чтобы реализовать эти задачи? На первый взгляд, напрашивается отрицательный ответ на поставленный вопрос.

Однако ряд теоретических исследований ставит под сомнение этот вывод. Так, например, И. Н. Горелов и К. Ф. Седов, ссылаясь на многочисленные эксперименты, проведенные Л. В. Сахарным,

отмечают, что при образовании любого речевого неологизма говорящий действует по аналогии, используя ту же словообразовательную модель, которая в его речи и речи других людей оказывается наиболее продуктивной, частотной. При этом, создавая новое слово, он в его основу кладет наиболее актуальный, значимый, с его точки зрения, признак именуемого предмета или явления [2, с. 43] (ср. с точкой зрения А. Н. Кожина, который применительно к созданию новых номинативных единиц утверждал, что «формирование новых номинативных единиц осуществляется по образцам (моделям), которые в наибольшей мере коммуникативно отзывчивы...» [4, с.55]).

Иными словами, есть предположение, легшее в основу описываемого исследования, о том, что сконструированное определенным способом фантазийное обозначение способно быть и информативным, и ассоциативно соответствующим. Однако, если это предположение верно, то следует определить, за счет каких факторов достигается подобный результат?

Для решения сформулированной задачи была разработана и реализована следующая методика исследования.

На первом этапе методом сплошной выборки было отобрано 70 коммерческих названий-неологизмов (например: «Сладонез», «Мечталия», «Запсчастье» и т.п.). Источниками материала для исследования послужили наружная реклама, средства массовой информации, материалы интернета, каталоги компаний и т.п. В перечень исследуемых названий попали как названия, зарегистрированные в качестве товарных знаков, так и названия, не являющиеся таковыми.

Далее была исследована такая составляющая коммуникативной эффективности, как ассоциативное соответствие названия. Для исследования этой составляющей был проведен ассоциативный эксперимент, в ходе которого были опрошены респонденты-носители русского языка (74 человека), которым предлагался список исследуемых названий и инструкция с предложением указать ассоциации, которые вызывает у них каждое из названий.

Результаты этого исследования позволили далее рассчитать особый количественный показатель – индекс ассоциативного соответствия слова-названия. Этот количественный показатель рассчитывался как отношение количества положительных ассоциаций,

связанных с именуемым товаром или услугой, к общему числу опрошенных, выраженное в процентах (см. подробнее: [1, с. 44]). Названия, у которых индекс ассоциативного соответствия превышал 50 %, трактовались нами как ассоциативно соответствующие.

На следующем этапе с помощью метода выявления субъективных ожиданий оценивалась такая составляющая коммуникативной эффективности слов-названий, как информативность. Для этого испытуемым (100 человек) задавался вопрос: «Как Вы полагаете, что может быть названо словом...?».

Результаты реализации метода выявления субъективных ожиданий позволили определить еще один количественный показатель – индекс информативности слова-названия. Этот количественный показатель рассчитывался как отношение количества респондентов, безошибочно определивших объект номинации, к общему числу опрошенных, выраженное в процентах (см. подробнее: [5, с. 89]). Названия, индекс информативности которых превышал 50 %, трактовались нами как информативные.

Наконец, на заключительном этапе исследования осуществлялся анализ способа образования выявленных ассоциативно-соответствующих и информативных коммерческих названий и формулировался вывод о тех способах образования, которые позволяют сформировать наиболее эффективное коммерческое название.

Реализация описанной методики позволила получить следующие результаты.

По итогам реализации метода ассоциативного эксперимента к ассоциативно соответствующим были отнесены такие исследуемые названия (в том числе и товарные знаки), как: «*Мебельвуд*», «*Фотолэнд*», «*Продуктория*», «*Фурнител*», «*Доброцен*», «*Евромедика*», «*Движком*», «*Запсчастье*», «*Малоежка*», «*Пельминтука*», «*Сладонеж*», «*Табакон*», «*АвтоМикс*», «*Аквадизайн*», «*Молоколамск*» и др. (56% от общего числа названий, вошедших в материал для исследования).

Реализация метода выявления субъективных ожиданий показала, что к группе информативных фантазийных названий могут быть отнесены: «*Фурнител*», «*Фосфорель*», «*Вижиталь*», «*Спортландия*», «*ТвойДоДыр*», «*Пельминутка*», «*Мармеландия*» и др. (43 % от общего числа исследуемых названий).

Также было выявлено, что часть названий-неологизмов оказываются ассоциативно несоответствующими и неинформативными. К числу таких названий можно, например, отнести: «Мегами» (название салона красоты), «Каруна» (название шоколада), «Эртам» (парикмахерская), «Риокса» (книжный магазин), «Лаодика» (салон красоты) и др.

Наконец, заключительным этапом исследования стало определение способов образования ассоциативно соответствующих и информативных названий-неологизмов. На данном этапе установлено, что в большинстве случаев ассоциативно соответствующие и информативные названия образованы или способом сложения основ, или суффиксальным способом. С нашей точки зрения, полученный результат позволяет в дальнейшем выстроить алгоритм создания коммуникативно эффективного названия-неологизма.

В целом, проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. предположение о неинформативности фантазийных товарных знаков и других коммерческих названий, а также об их ассоциативном несоответствии именуемому товару или услуге не нашло подтверждения в практическом исследовании; по всей видимости, это предположение касается лишь той части названий, которые игнорируют продуктивные словообразовательные модели;
 - правомочно предположить, что использование знакомой потребителю и, по выражению А. Н. Кожина, «коммуникативно отзывчивой» словообразовательной модели обеспечивает информативность и ассоциативное соответствие товарного знака или любого другого коммерческого названия;
3. можно утверждать, что в сложившихся условиях использование фантазийных слов – это перспективный путь создания коммерческих названий, в т. ч. товарных знаков.

Литература

1. Баранова А. Е., Новичихина М. Е. Практическое исследование коммуникативной эффективности медианоминативности // Коммуникация в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы массовой коммуникации». Воронеж, 2015. Ч. 2. – С. 43–46.
2. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 1997. – 222 с.

3. Гражданский Кодекс РФ, часть четвертая (принят Государственной Думой 24 ноября 2006 г., одобрен Советом Федерации 8 декабря 2006 г. Российская газета, № 289, 22 декабря 2006 г., вст. в силу с 1 января 2008 г.).
4. Кожин А. Н. Об экстралингвистическом аспекте аффективных обозначений // Проблемы ономазиологии: Сб. науч. тр. Ч. 4. Курск, 1977. – С. 55–57.
5. Новичихина М. Е. Коммерческая номинация: теория и практика: учебное пособие. Воронеж: Кварта, 2018. – 246 с.
6. Новичихина М. Е., Дрогайцева М. А. О возможностях факторного анализа в исследовании коммуникативной эффективности современной медианоминации // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. № 1 (35). – С. 95–101.
7. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык. М.: Рольф, 2001. – 448 с.

ОЦЕНОЧНЫЕ ФРАЗЕМЫ В ЗАБАЙКАЛЬСКИХ ГОВОРАХ

Е. И. Пляскина

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»

(Чита)

Словарный состав русских говоров Забайкалья включает достаточно большое количество фразеологических единиц (ФЕ) – воспроизводимых устойчивых сочетаний слов с целостным значением – диалектного характера; они зафиксированы в Словаре фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края В. А. Пащенко [5], известного в Сибири диалектолога.

Фразеологический фонд как языка в целом (национального), так и его региональных разновидностей (говоров) – наиболее интересная часть культурного наследия народа, свидетельство его мудрости и ценный источник самой разнообразной информации. Известный современный лингвокультуролог В. А. Маслова так пишет об этом качестве ФЕ: «Отзвуки давно минувших лет, пережив века, сохраняются сегодня в пословицах, поговорках, фразеологизмах, метафорах, символах культуры и т.д.» [3, с. 157].

Фразеологические обороты отражают длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки или, как говорит В. Н. Телия, как бы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации [6,

с. 83]. То есть значение многих ФЕ можно интерпретировать с позиций ценностных установок и стереотипов, свойственных менталитету нации (менталитет – мировосприятие, умонастроение [4, с. 350]). Ценности или ценностные установки народа отражены в языке, и полнее всего во ФЕ с оценочным значением, так как ценность базируется на оценке. Под оценкой понимается мнение о ценности, уровне или значении чего- или кого-либо [4, с. 486]. По мнению Н. Д. Арутюновой, оценка зависит от норм, принятых в том или ином обществе или его части [1, с. 6].

Одной из базовых ценностей русского народа является крепкое здоровье и связанный с ним приятный внешний вид человека: высокий рост, крепкое телосложение, достаточная полнота, сила мышц. Эти качества позволяют хорошо и много работать, а хороший работник всегда ценен. И забайкальцы ценят здоровых людей, что отражают следующие фразеологизмы: *как белый гриб* (о крепком, плотном человеке), *грудь сундуком* (о здоровом, сильном человеке), *давёж конопляный* (здоровый, крепко сбитый человек; *давёж* – «пресс»), *хоть поросят об лоб бей* (о человеке крепкого здоровья, здоровяке), *избойна булка* (о пышущем здоровьем человеке, чаще ребёнке, подростке), *бык с чупом* (здоровяк; *чуп* – то же, что *чуб*), *крепкая серёдка у кого-либо* (о здоровом, морально устойчивом человеке), *ткни – прыснет* (о здоровом, полнокровном человеке, животном), *в ступе не утолкёшь кого-либо* (о здоровом, крепком человеке). Примеры употребления из Словаря: «*Медвежье сало стал пить, теперь хоть поросят об лоб бей у его*» [5, с. 12]; «*Холостёжь, парни, спокою от их не было. Грудь сундуком, здоровы, орут лихоматом*» [5, с. 27]; «*Мужик у неё давёж конопляный, ему бы уже ничё не есть, только чай голью швыркать*» [5, с. 28]; «*Весь день запон не снимат, кормит, пирожков со с мясом, тарочки сделала. Она у её не дитё, а избойна булка*» (*запон* – «фартук», *та́рочки* – «фигурные булочки со сладкой начинкой») [5, с. 15]; «*У нас, у старожитных, серёдка крепкая была, баловства не любили*» [5, с. 80].

Эти ФЕ передают положительное отношение к таким людям, одобрение их внешнего вида. Надо заметить, что физическое здоровье связывается и с нравственной силой, моральной устойчивостью (например, ФЕ *крепкая серёдка у кого-либо* характеризует не только здорового, но и морально устойчивого человека). Сравнение

здорового человека с быком является общерусским (ср. ФЕ *здоров как бык*), остальные ФЕ отражают особенности мировосприятия забайкальцев.

Слишком высокий рост как отклонение от нормы отрицательно оценивается нашими земляками, о таких людях говорят с насмешкой: *долга гача* (*гача* – «штанина»), *горбыль с гаком, длинный как трудодень, без прискочки в пуп не плюнешь*. Например: *Бабы с козел белят, а мужик у её долга гача, так с полу прямо* [5, с. 22]; *Они дикуют все, что парнишка у меня такой большой, говорят, он у тебя горбыль с гаком, мне самой дивно* (*диковать* – «удивляться») [5, с. 26].

Низкий рост – тоже плохо, о низкорослых говорят, используя следующие отрицательно оценочные ФЕ: *аршин с подпрыгом, воробьиная коленка, недоплюнок недоплюнком, на девку поглядит – шапка слетит, горячим кормили*. Примеры употребления: «*Накладёт на себя много, а сам аршин с подпрыгом, мешок упадёт и придавит*» [5, с. 11]; «*Да я ростом вовсе маленька была. Вот меня отец на лошадь-то... А я не могу даже сести. А он говорит: недоплюнок недоплюнком*» [5, с. 57]; «*Гадали: вытащишь полено из поленицы, коротко, значит жених будет маленький, такого не охота: на девку поглядит – шапка слетит*» [5, с. 65].

Чрезмерная полнота часто мешает человеку работать, заставляет быть медлительным, неповоротливым, что, естественно, не приветствуется, поэтому оценивается отрицательно, например, такими фразеологическими оборотами: *как бурун пузатый* – о человеке (чаще мужчине) с большим животом (*бурун* – «годовалый телёнок», слово заимствовано русскими из бурятского языка); *бухряк бухряком* (*бухряк* – толстый, неповоротливый человек), *возом не задавишь, казёнка мяса, амбар сала* (*казёнка* – «кладовка в сенях крестьянской избы»). Примеры употребления: «*А сын ейный хорменный кабан, и глаза жиром заплыли. Бухряк бухряком, прямо срам!*» [5, с. 15]; «*Целый день безутышно бегаешь, а всё одно распёрло – возом не задавишь*» [5, с. 36]; «*Тывасок (туесок) сметаны за раз съедал, раскормился. Говорили: казёнка мяса, амбар сала*» [5, с. 38].

Недостаточная полнота – худоба – связана со слабостью, малой силой – и это тоже негативно оценивается, что отражено во фразео-

логических оборотах: *хоть обними да плачь* (о худом, измождённом человеке), *как дринощепина*. Например: «*Зашла Дуся: ну ты стала обними да плачь. А я грю, поди, скоро в Могилёв поеду. А она как захохочет: ты ешио и город такой знашь, значит, ешио поживёшь*» [5, с. 59].

Другой важной ценностью как всего русского народа, так и забайкальцев является доброта и связанные с ней такие качества, как отзывчивость, открытость щедрость. Человека с широкой душой называют *широкой /большой/ пазухой* (ср. с ФЕ *большим сердцем* в литературном языке):

О добродушном, спокойном человеке говорят, что у него *глаза как у дойной коровы*: Например: «*Он орёт на неё, пузырится. А у неё глаза как у дойной коровы. Спокойна была, а не выдюжила*» [5, с. 23].

Вежливого, доброжелательного человека характеризуют таким фразеологизмом: «*врёшь*» *не скажет кому-либо*.

Много у забайкальцев фразеологизмов о хороших положительных людях: *курочка не споёт о ком-либо* (о положительном человеке), *мир не видал кого-либо* (об очень хорошем, редкостных качеств человеке), *полком не найти* (об очень хорошем, редких достоинств человеке), *по миру один* (о человеке редких качеств, единственном в своем роде), *с рук никто не падал /упал/ у кого-либо* (о хороших родителях, воспитателях), *всех под себя собрать /собрать/* (о человеке широкой души), *людная хозяйка* (гостеприимная, широкой души женщина).

Завершить этот ряд можно поговоркой, которая отражает народное понимание счастья: не столько достаток, богатство, сколько доброта, ласковое отношение к другим помогают стать счастливым: *ласковый человек завсегда счастливый*. Примеры употребления ФЕ: «*Кто каку живу душу полюбит, того ответно полюбят: ласковый человек завсегда счастливый*» [5, с. 102]; «*Жили мы честно, работали много, про нас, старых людей, курочка не споёт*» [5, с. 47]; «*Была у нас старушка, всех под себя собирала. Пошла и я к ней, бабушкой звала*» [5, с. 83]; «*Все разбалованы каки-то. А этот Серёга по миру один, не пьёт, учится*» [5, с. 60].

А о равнодушном человеке отзовутся так: *как загнёта к утру* (*загнёта* – «угол, углубление в русской печи, куда сгребают горячие угли или кучка горячих углей в печи, сохраняющих тепло»), о жадном, корыстолюбивом – *задавится за шелёминку*. Антиценность «жадность» осуждается и в следующих фразеологизмах: *сабатёйку в праздник не выпросишь у кого-либо* (о недобром, жадном человеке), *озойна грабля* (жадный, присваивающий чужое; *озойный* – «огромный, большой с виду» [2, с. 660]), *за обе заслонки заталкивать* (быть жадным; *заслонка* – «железный лист с ручкой, закрывающий входное отверстие русской печи» [4, с. 219]), *пальцы к себе гнутся у кого-либо* (о жадном, корыстолюбивом человеке), *яйца варила да шулёй кормила кого-либо* (о жадной родственнице; *шуля* – «бульон», в данном случае – вода), *жрать без конца в оба конца* (быть жадным, корыстным), *толкут да не дают, мажут да не кажут* (о жадности по отношению к голодному). Примеры употребления: «*Этот сосед озойна грабля, ничего из рук не выпустит, всё приберёт*» [5, с. 26]; «*Вобщё эти /соседи/ у нас и подсолнухи трясли, огурцы таскали, пальцы у них к себе гнутся*» [5, с. 62]; «*Он как напьётся, дак всё пел: ой, тёща моя шибко добрая была! Яйца варила да шулёй меня кормила*» [5, с. 108].

Вредного, недоброго человека, который постоянно доставляет неприятности, могут характеризовать так: *не бодает, дак хвостом бьёт*. Не любят злоязычных людей: *стрекавая, шипишна баба* – злая, сварливая женщина (*стрекавая* от *стрекать* в прямом значении – «обжигать крапивой», в переносном – «обжигать словами»; *шипишна* от *шипишка* – «шиповник», *шипишный* – «колючий»). Агрессивность, неуживчивость, злость, недоброжелательство осуждаются в таких фразеологизмах: *как глянет, так молоко ссядется* (о недоброжелательном человеке с тяжёлым взглядом), *чисто грызь* (ворчливый, конфликтный человек; *грызь* – от глагола *грызть* в переносном значении: «тот, кто грызёт родственников»), *бабушка Кыра* (ворчливая, сварливая; *Кыра* – название села), *Катеринина семья (семейка)* (сварливые, скандальные люди), *не съест, так пожуёт* (о сварливом, недоброжелательном человеке), *в роте чёрно у кого-либо* (о злоязычном, сварливом). Примеры: «*В ичишках пляшешь: шир-шир, никакого стуку не слышно, а эта бабушка Кыра всё ворчит*» (*ичишки (ичижки)* – от *ичиги* – «кожаная обувь в виде сапог на мягкой подошве без каблуков») [5, с. 11];

«Сижу, слышу, обзывают друг друга: змея, козёл, овца и ещё по-другому. А ить тоже так нельзя, слова же могут превращаться. Да кого они – катеринина семья» [5, с. 80]; «Станет подбедрясь: ну чё, моя, уже устала? Хуже змеи, целый день одно, не съест, дак пожуёт» [5, с. 87]; «Тут переселенка одна, у ей, однако, и в роте чёрно, така шипшина баба, со всеми уже в контрах» [5, с. 11].

Сельчане высоко ценят умелых людей, мастеров своего дела. **У попа телёнка выпросит** – так говорят о настойчивом, инициативном человеке, **на руках по пять пальцев у кого-либо** – о ловком, умелом, мастеровитом человеке, **быстрая рука у кого-либо** – об удачливом, умелом, лёгком на руку. Примеры: *«Выбирали самого языкастого, который у попа телёнка выпросит, чтоб подороже продать» [5, с. 21]; «Земля у нас тяжёла, да у меня на руках по пять пальцев, что не посадо, всё растёт», «Да у отца было на руках по пять пальцев, всё умел робить» [5, с. 72]; «У кого быстрая рука, то хорошо, путём жизнь жить будет» [5, с. 76].*

Итак, рассмотренные 64 ФЕ репрезентируют основные ценности носителей забайкальских говоров: здоровье и приятный внешний вид, доброту и отзывчивость, вежливость, щедрость, широту души, настойчивость, мастерство, ловкость; эти ценности соотносятся с нормами (установленным порядком), утвердившимися в лингвокультурной общности забайкальцев, и связаны с положительной оценкой ФЕ. Отклонения от норм, своеобразные антиценности (жадность, равнодушие, чёрствость, недоброжелательность, злость, злословие и др.) вызывают отрицательное отношение, неприятие подобных явлений. В целом ценности и антиценности забайкальцев как части русского этноса вписываются в парадигму ценностей русских людей.

Многие ФЕ представляют собой устойчивые выражения с живой образностью – фразеологические единства; некоторые, например, ФЕ *в роте чёрно у кого-либо* ассоциативно связаны с представлениями забайкальцев, например, о том, из какого щенка вырастет злая собака: если у него слизистая пасти чёрная; ФЕ *у попа телёнка выпросит* указывает на то, что это очень трудное дело, так как традиционно попов представляют жадными людьми; во ФЕ *яйца варила да шулёй кормила* совершенно неожиданным является сочетание *кормить шулёй* – водой, в которой варились яйца: вода – это не

еда, ею, по представлениям носителей забайкальских говоров, нельзя кормить, поэтому тот, кто так делает, очень жадный человек.

О региональной закреплённости рассмотренных фразеологизмов говорит тот факт, что они отсутствуют во фразеологических словарях литературного языка, а также наличие в них диалектных слов (их значения даны в скобках, кроме значения слова *шелминка*). Сохранили забайкальские ФЕ и устаревшие слова как общенародные (*аршин* – старая русская мера длины, равная 0,71 м [4, с. 30]), так и диалектные (*старожитный* – относящийся к старожилам, *сабатейка* (*саватейка*) – выпечное изделие (лепёшка, булочка) из отходов муки, которое до революции 1917 г. подавали в виде милостыни нищим или каторжникам [7, с. 14]).

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. – 338 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. И – О. М.: Русский язык, 1981. – 780.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2004. – 208 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Темп, 2010. – 874 с.
5. Пащенко В. А. Словарь фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края. Чита: ЗабГУ, 2015. – 484 с.
6. Телия В. Н. Что такое фразеология? М.: Наука, 1966. – 86 с.
7. Словарь русских народных говоров. Вып. 36. СПб.: Наука, 2002. – 343 с.

О ВКЛАДЕ ЖУРНАЛИСТОВ В ПОДГОТОВКУ «ТОПОНИМИЧЕСКОГО МАРТИРОЛОГА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

С. А. Попов
spo@bk.ru

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
(Воронеж)

*Работа выполнена при финансовой поддержке Российского
научного фонда, проект № 23-28-01737 (<https://rscf.ru/project/23-28-01737/>)*

В настоящее время существует множество разновидностей ономастических словарей – антропонимических, топонимических,

астронимических и космонимических, зоонимических, этнонимических, имён литературных персонажей, псевдонимов писателей и других. Они являются результатом многолетних исследований ученых-ономастов: лингвистов, историков, лингвокультурологов, краеведов, лингвокраеведов, географов, этнографов, фольклористов и представителей других наук.

В. Э. Сталтмане справедливо отмечала, что «каким бы ни был исследовательский подход, неизменным условием для любой ономастической работы всегда остается наличие фактического материала. Последний же в наиболее удобной и обозримой для научного потребления форме оказывается представленным в виде словарей. Поэтому без преувеличения можно сказать, что лексикографическая инвентаризация имён собственных различных разрядов является основой дальнейшего развития ономастики в целом. При этом нельзя забывать о нормативной функции многих типов современных словарей» [6, с. 3].

Сегодня в Российской Федерации назрела острая необходимость в подготовке нового типа ономастического словаря – топонимического мартиролога. Данный термин (от греч. *μάρτυρολόγιον*, *μάρτυς* – ‘свидетель’, ‘мученик’ и *logos* – ‘слово, сказание’; лат. *martyrologium* – ‘перечень жертв преследований или гонений’; в более широком смысле этим словом обозначают перечень умерших или погибших людей), введенный нами в научный оборот, обозначает ‘перечень исчезнувших наименований географических объектов (топонимов)’ [4, с. 108].

На протяжении последних десятилетий с географической карты страны исчезли или были переименованы в угоду политике или из-за неблагозвучия тысячи населённых пунктов. В исчезнувших топонимах были отражены особенности исторического развития региона, следы материальной и духовной культуры, взаимопроникновения культур различных эпох и народов. Сегодня необходимо зафиксировать и исследовать ушедшие географические названия, чтобы передать потомкам культурно-историческую информацию о нашей стране и её конкретных регионах, отразившуюся в топонимах. С этой целью необходимо в каждом субъекте Российской Федерации подготовить и издать большим тиражом топонимический мартиролог (словарь исчезнувших названий географических

объектов) региона, который затем стал бы составной частью аналогичного издания общенационального масштаба.

Нормативные правовые акты дают исследователю-топонимисту скупую официальную информацию о топониме: наименование исчезнувшего населённого пункта, тип географического объекта, его регистрационный номер в АГКГН (автоматизированном государственном каталоге географических названий), административно-территориальная (муниципальная) привязка на момент исчезновения, дата и реквизиты документа, согласно которому название перестало существовать, географические координаты и номенклатуру листа карты масштаба 1 : 10000. Из этих сведений также невозможно узнать причину исчезновения названия – переименование, ликвидация или слияние одного населённого пункта с другим?

И здесь на помощь учёным приходят журналисты, увлечённые краеведением. Зачастую только в региональных СМИ (особенно в районных газетах) можно встретить статьи об истории исчезнувших населённых пунктов края, нередко проиллюстрированные раритетными архивными фотографиями. Как правило, в таких материалах также содержится информация об этимологии ойконима.

Проиллюстрируем конкретным примером. Согласно решению Исполнительного комитета Воронежского областного Совета депутатов трудящихся от 20.09.1968 г. № 772 «Об объединении населённых пунктов», в результате объединения фактически слившихся населённых пунктов с. Копыл, дер. Мамонова, дер. Осиново, входивших в состав Александровского сельского Совета Эртильского района, появился единый населённый пункт – с. Копыл. Благодаря статье местного краеведа В. Е. Платонова в районной газете «Эртильские новости» мы узнали историю и подробности жизни бывшей деревни Осиново, а также происхождение её названия: «Осиново (Осиновая Гора, позднее Осиново-Яблоново) была деревней в смежности с южной оконечностью села Копыл. Возникла в 1810–1812 годы путём переселения сюда части жителей из села Осиновая Лебедянского уезда Тамбовской губернии (ныне в Липецкой области). <...> Топоним «Осиново», очевидно, происходит от осинового куста. В лесостепной местности осиновые кусты довольно часто встречались, поэтому и населённые пункты с такими названиями далеко не редкость» [3, с. 7]. Далее автор статьи

подробно останавливается на дореволюционной и послереволюционной жизни деревни, приводит данные по численности населения, количеству дворов и т. д. И грустно завершает своё повествование: «Согласно официальным статистическим сведениям Александровского сельского совета, на 1 января 1966 года деревню Осиново составляли 125 домов с 405 жителями. Впоследствии деревня Осиново фактически слилась с селом Копыл, став его улицей» [3, с. 7].

Историческую эстафету краеведа на следующих двух страницах перехватили журналисты, на газетном развороте рассказавшие своим читателям о современном состоянии с. Копыл, в состав которого входит бывшая деревня Осиново (в настоящее время – ул. Осиново-Яблонево) [5, с. 8–9].

Другой пример – подвижническая деятельность краеведа из Калачеевского района Воронежской области И. А. Письменного, уроженца исчезнувшего хутора Арнаутов. Начав интересоваться историей своей малой родины, он на страницах районной газеты «Калачеевские зори» в конце 1990-х – начале 2000-х годов опубликовал материалы о нескольких десятках исчезнувших местных хуторов. При финансовой помощи предпринимателя Н. Бондарева краевед на месте бывшего родного хутора установил памятный знак следующего содержания: «Хутор Арнаутов. Возник в 1751 году. Не стало в 1981 году. Дворов в 1940 году – 66, население – 362 человека. Колхоз “Красная гвардия”. Погибло в Великую Отечественную войну – 34 человека. Здесь жили семьями: Величко (6 дворов), Деркачевы (12 дворов), Письменные (3 двора). 30 мая 1999 года».

Сухая официальная информация из автоматизированного государственного каталога географических названий об этом топониме ограничивается лишь следующим данными: названия географических объектов, снятых с учёта как прекративших существование на 14.02.2023 (дата ответа на наш запрос в Росреестр), Российская Федерация, тип объекта – *хутор*, название географического объекта – *Арнаутово*, административно-территориальная (муниципальная) привязка – *Воронежская область, Калачеевский район*, регистрационный номер в АГКГН 629927, географические координаты: широта – $50^{\circ}28'$, долгота – $40^{\circ}38'$, номенклатура листа карты масштаба 1 : 10000 – *M-37-058*, обоснование – *Решение Воронежского облсовета № 155 от 27.03.1987*.

Вот так выглядит словарная статья про этот же хутор из книги к 70-летию со дня образования Калачеевского района: «АРНАУТОВ – хутор. Образован крестьянами-малороссами помещиков Воронцовых. По данным 1858 г., в хуторе было 22 двора с населением 145 человек. Хутор входил в Семеновскую волость Павловского уезда. После изменения административного деления в начале 20-х годов хутор входит в Пироговский сельсовет Новомеловатской волости. В период коллективизации хуторские хозяйства вошли в пироговский колхоз «Красный партизан». В дальнейшем хутор был в составе колхоза им. Свердлова Меловатского сельсовета. По данным 1976 г., хутор состоял из 20 дворов с населением 32 человека. В настоящее время хутор не существует» [2, с. 98].

Активная просветительская деятельность краеведа И. А. Письменного на страницах районной газеты привела к зарождению коммеморативных топонимических практик – после серии публикаций его краеведческих материалов в Калачеевском районе начали устанавливать памятные знаки на месте исчезнувших хуторов. «Но прежде в центре города Калача начали возводить общий памятник исчезнувшим хуторам, который открыли 18 октября 2003 года. Две мраморные стелы как две страницы раскрытой книги истории, на каждой из которых по 22 названных ушедших в небытие хуторов. Приехавшие на открытие памятника привезли землю с мест, где некогда стояли их родные хутора. Вспоминая – плакали, смотрели – радовались, что жива теперь память об их хуторе» [1].

Как видно из приведённых примеров, лингвокраеведческие публикации в средствах массовой информации гармонично дополняют официальную информацию об исчезнувших названиях населённых пунктов.

Таким образом, учёные-топонимисты из разных регионов России могут уверенно использовать публикации журналистов местных СМИ при составлении региональной части «Топонимического мартиролога Российской Федерации».

Литература

1. Высотин А. Земляки. Он ставил обелиски умершим хуторам: Памяти Ивана Алексеевича Письменного // Воронежская неделя. 2013. № 22. 29 мая.
2. Земля Калачеевская: Страницы истории Калачеевского района. Первая книга серии. Серия «Земля Калачеевская. Летопись сёл и предприятий» /

- сост. В. А. Стародубцев. Воронеж: Центрально-Чернозёмное книжное издательство, 1998. – 144 с.
3. Платонов В. Деревушка у речки Токай: Что пережили осиновцы до того, как их населённый пункт слился с селом Копыл // Эртильские новости. 2022. 21 января. – С. 7.
 4. Попов С. А. Топонимический мартиролог региона как часть национального культурного пространства Российской Федерации // Социолингвистика. 2022. № 3 (11). – С. 104 – 119. DOI: 10.37892/2713-2951-3-11-104-119.
 5. Попова Н., Уразова О., Сиротина М. Почему опустела деревня Осиново // Эртильские новости. 2022. 21 янв. – С. 8–9.
 6. Сталтмане В. Э. Ономастическая лексикография / Отв. ред. А. В. Суперанская. М.: Наука, 1989. – 112 с.

КЛЮЧЕВАЯ ЕДИНИЦА «УСПЕХ» В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

*А. С. Семенова
saurovaal@mail.ru*

Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского
(Симферополь)

Языковые единицы, закрепленные в языковом сознании, не являются однородными. Среди них можно выделить наиболее значимые и периферийные. Под наиболее значимыми единицами понимаются ключевые слова, которые лежат в основе той или иной лингвокультуры и определяют ее систему ценностей и антиценностей. Как показал анализ языкового материала, одним из таких ключевых слов является «успех», которое закрепляет представления носителя русской лингвокультуры об удачных или неудачных действиях, о реализациях поставленных субъектом целей и задач. **Целью** представляемой статьи является лексикографический анализ ключевой единицы «успех» как составляющей русской лингвокультуры. Языковая единица «успех» не привязана к политическим и социальным реалиям напрямую, она соотносится с особенностями восприятия мира данной лингвокультуры. Словарь закрепляет языковую единицу без опоры на гендерные и возрастные особенности. Именно поэтому данная единица является максимально стереотипизированной и обобщенной. Единица «успех» является исконно русской, и ее форма предполагает собой трансформацию

определенных смежных с этой единицей слов. Этот факт нам говорит о том, что данное явление, данное понятие, данный образ был рожден в самой культуре. Это не заимствованное понятие, оно формировалось в контексте русского национального сознания. Непосредственно исконно русских слов, которые стали центром русской лингвокультуры XXI в., не так уж и много.

В нашей работе мы провели историко-этимологический анализ ключевой единицы «успех» в рамках русской лексикографии. Словарь Академии Российской 1822 г. описывает единицу «успех» как «удачное достижение чего» [10, с. 1029]. Изучение этапов развития лексемы успех было проведено В. В. Виноградовым. Этимология определяет происхождение «успеха» от глагола успеть, спеть. Глагол спѣти, спѣю (литовск. *spėti*, греч. *σπάω* и т. п.) в древнерусском языке выражал значения: непереходно: `стремиться, двигаться, спешить'; переходно: `спешно готовить, заготовлять, запасать'; `помогать, способствовать, приносить пользу'; `развиваться, созревать, преуспевать' [4, с. 62]. Позже значения начинают привязываться к определенным производным формам глагола. Часть из перечисленных значений слова *спеть* утратилась, перешла к производному отыменному *спешить*. В «Словаре древнерусского языка» И. И. Срезневского спѣти, спѣю имеют такие лексические значения: `стремиться', `спешно готовить', `преуспевать', `способствовать' [11, с. 474]. В. В. Виноградов указывает на еще одно лексическое значение `напрягаясь, собраться' [4, с. 62]. Слово спѣхъ (поспѣшность) в этом же словаре включает в себя комплекс лексических значений: `быстрота', `усердие', `труд', `успех, преуспевание', `удача, счастье' [11, с. 474]. Впоследствии некоторые из значений слова спѣхъ перешли к лексической единице «успех». Для слова спѣхъ основным значением стало `скорое движение, торопливость, поспешность'. Слова успѣти, успѣю включают значения: `достигнуть, добиться', `помочь, принести пользу', `успеть, поспеть', `иметь время, иметь возможность', `дойти, прийти' [11, с. 1270–1271]. Производное успѣхъ определяется как `польза, движение вперед, движение по службе, поспешность'. Слово успѣшно является производным от успѣхъ и имеет следующие лексические значения: `с успехом', `благоуспешно', `с рвением', `ревностно'. Следу-

ющее производное спѣшьныи – 'полезный', 'имеющий успех', 'достигающий цели', 'успевать, удачно действовать' [11, с. 1272–1273]. В «Словаре старославянского языка» 1994 г. закреплены следующие значения слова «спѣти»: 'делать успехи', 'преуспевать', 'содействовать', 'быть полезным, благотворным'. Слово спѣхъ означает 'усердие', 'старание', 'стремление (к успеху)' [2, с. 620]. На данном этапе в истории единицы «успех» теряется значение 'торопливо идти, поспевать, спешить'. «Словарь синонимов русского языка» под редакцией З. Е. Александровой указывает следующие синонимы единице «успех»: достижение, завоевание, победа, триумф, фурор, торжество [1, с. 465]. Данные синонимы подтверждают утрату значений 'спешить', 'двигаться', 'готовить'.

Как известно, в истории русского языка существует множество примеров этимологических серий слов, которые в ходе развития разделились на самостоятельные словообразовательные базы, которые отчасти вошли в состав основного словарного фонда. Наше исследование является этому подтверждением. Рассмотрим лексические значения единицы «успех» в толковых словарях (1822–2010 гг.). В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля «успевать» определяется как 1. 'успеть в чем – иметь успех, удачу, достигать желаемого', 2. 'успеть куда – посметь, быть к сроку' 3. 'успеть сделать что – удосужиться, управиться, сделать своевременно'. Здесь же успех, успешка определяется как 'спорина в деле, в работе; удача, удачное старанье, достижение желаемого' [5, с. 849]. Д. Н. Ушаков в «Толковом словаре русского языка» предлагает следующее определение единицы «успех»: 1. 'удача в задуманном деле, удачное достижение поставленной цели; удача в военной операции, победа; *только мн.* то же о школьном учении, успеваемость'; 2. 'признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чего-н., чьих-н. достижений'; 3. 'внимание общества к кому-н., признание чьих-н. достоинств, а также удача в ухаживании, флирте и т. п.' [12, с. 490]. В представленном словаре на периферии появляются новые значения: 'удача в военной операции, победа', 'школьном учении, успеваемость', 'признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чего-н., чьих-н. достижений', 'внимание общества к кому-н., признание чьих-н. достоинств, удача в ухаживании, флирте'. В ядре значений

единицы «успех» появились оттенки значений: 'удача в задуманном деле', 'удачное достижение поставленной цели'. В «Словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова дается следующее определение слову «успех»: 1. 'удача в достижении чего-н.'; 2. 'общественное признание' [9, с. 822]. В данном лексикографическом источнике в сопоставлении с предыдущим наблюдается сокращение лексико-семантических вариантов. Следует отметить, что 'удача в военной операции, победа', 'удача в школьном учении, успеваемость', 'внимание общества к кому-н., признание чьих-н. достоинств', 'удача в ухаживании, флирте и т. п.' исчезло из области значений единицы «успех». Значения 'признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чего-н., чьих-н. достижений', 'удача в задуманном деле, удачное достижение поставленной' цели претерпели усечение. В «Словаре русского языка» А. П. Евгеньевой предлагается следующее определение «успеху»: 1. 'положительный результат, удачное завершение чего-л.'; 2. 'хорошие результаты в учебных занятиях, достижения в освоении, изучении чего-л.'; 3. 'благоприятный исход, победа в каком-л. сражении, поединке и т.п.'; 4. 'общественное признание, одобрение чего-л., чьих-л. достижений'; 5. 'признание окружающими чьих-л. достоинств; интерес, влечение со стороны лиц другого пола'. «С успехом – легко, успешно, без затруднений. С тем же (или таким же) успехом – так же безрезультатно, безуспешно» [7, с. 451]. Указанный словарь расширяет спектр лексико-семантических вариантов единицы «успех». В ядре вновь появляются значения 'удача в учении', 'победа', однако имеют новую интерпретацию 'хорошие результаты в учебных занятиях, достижения в освоении, изучении чего-л.', 'благоприятный исход, победа в каком-л. сражении, поединке и т. п.'. Лексическое значение 'общественное признание, одобрение чего-л., чьих-л. достижений' вновь становится актуальным и находится на периферии. Следующее значение периферии отсутствовало в словаре С. И. Ожегова, однако в словаре Д. Н. Ушакова имело другую интерпретацию. В словаре А. П. Евгеньевой появляется оттенок значения 'влечение со стороны лиц другого пола'. «Большой толковый словарь русского языка» С. А. Кузнецова: 1. 'положительный результат, удачное заверше-

ние чего-л; благоприятный исход, победа в каком-л. сражении, поединке и т.п.', 2. 'хорошие результаты в учебных занятиях, достижения в освоении, изучении чего-л.', 3. 'общественное признание, одобрение чего-л., чьих-л. достижений; признание окружающими чьих-л. достоинств; интерес, влечение со стороны лиц другого пола'. С успехом, в значении наречия. «Удачно, успешно. С тем же (таким же) успехом, в зн. нареч. Точно так же, без какого-либо изменения в чем-либо» [3, с. 1400]. На данном этапе развития единицы ядро и периферия остается неизменными. Однако в значении наречия происходят изменения. В «Современном словаре русского языка» Т. Ф. Ефремовой: 1. 'удача в каком-либо деле, удачное достижение поставленной цели; удача в военной операции; победа', 2. 'признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чего-л., чьих-л. достижений', 3. 'внимание общества к кому-л., признание чьих-л. заслуг; удача в ухаживании за кем-л., удачный флирт' [6, с. 823]. В данном лексикографическом источнике центром становится значение 'удача в каком-либо деле, удачное достижение поставленной цели'. Вторая часть значения совпадает со значением, предложенным в словаре Д. Н. Ушакова, однако прилагательное 'задуманный' заменяется местоимением 'какой-либо'. Это значит, что удача может существовать не только в запланированном деле, но и в любом другом, неожиданном, не входящим в планы. В отличие от «Большого толкового словаря русского языка» ближе к ядру перешли следующие значения: 'признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чего-л., чьих-л. достижений'. Вновь становится актуальным значение 'внимание общества к кому-л.', которое было в числе значений в словаре Д. Н. Ушакова, однако вторая часть данного значения получила новый оттенок значения 'признание заслуг'. В данном лексикографическом источнике вместо слова «заслуги» использовалось слово «достижения». Такая перемена связана с изменениями в культурном строе общества, так как словарь отражает представления носителя лингвокультуры. Значение 'удача в ухаживании за кем-л., удачный флирт' тоже следует отметить как вновь актуальное значение, которое является периферийным.

Таким образом, в ходе истории ключевой единицы «успех» некоторые лексические значения утратили свою актуальность, перешли в периферию, а некоторые стали ядром. К значениям, которые утратили свою актуальность можно отнести следующие: `помогать, способствовать, приносить пользу', `спешно готовить, заготавливать, запасать', `стремиться, двигаться, спешить', `развиваться, созревать', `поспешность', `торопливость'. Динамика слова связана с увеличением лексико-семантических вариантов (слово в большой степени отражает реалии) и с изменением общества. К числу значений, понизывающих данное слово в течение длительного периода, мы отнесли: `общественное признание, одобрение чего-либо, чьих-либо достижений'. Периферийным значением является `удача в ухаживании за кем-л., удачный флирт', которое как вспышка появлялись на определенном этапе развития слова. На периферии значений находится лексическое значение `внимание общества к чему-либо'. Данное значение имеет целый ряд оттенков значения: `признание со стороны окружающих', `признание достоинств', `признание заслуг'. Ядерными значениями ключевой единицы «успех» являются: `удача' (в деле), `положительный результат', `победа'. Эти значения в ходе развития единицы приобретают различные оттенки значений: `удачное достижение поставленной цели', `удачное завершение', `удачное достижение', `удача в военной операции', `благоприятный исход'.

Литература

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык, 1986. – 600 с.
2. Благова Э., Цейтлин Р. М., Геродеси С. и др. Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков): Около 10 000 слов. М.: Русский язык, 1994. – 842 с.
3. Большой толковый словарь русского языка: А–Я / Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
4. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. – С. 243–264.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание: В 4 т. Р–Я. М.: АСТ; Апрель, 2001. – 1152 с.
6. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. М.: АСТ, 2005. – Т. 1 А–Л. – 1168 с.
7. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999 – С. 451.

8. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.). М.: Русский язык, 1988.
9. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. М.: «Оникс»; Мир и образование, 2006. – 976 с.
10. Словарь Академии Российской (в 6 томах). 4-е изд., СПб.: Императорская Академия Наук, 1822 – С. 1029.
11. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка. М.: Книга, 1989 – С. 1270–1273.
12. Толковый словарь русского языка: В 3-х т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Вече, 2001 – С. 490–491.

КЛЮЧЕВЫЕ ЗНАКИ ТУЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ОСНОВАННЫЕ НА БАЗЕ ГИДРОНИМОВ

Г. В. Токарев

grig72@mail.ru

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого»
(Тула)

Исследование «Симболорий региональной идентичности» выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 22-28-20342 и Правительства Тульской области (соглашение № 6 от 19 апреля 2022 г.)

Одним из актуальных направлений лингвокультурологических исследований является изучение симболориев региональных культур [3]. Важной составляющей семиотических множеств являются ключевые знаки. Данное понятие активно используется в современных гуманитарных науках [1]. Оно подчёркивает значимость выражаемых смыслов для какого-либо сообщества. Ключевой знак лингвокультуры – это вид лингвокультурной единицы [2], выражающий наиболее значимые для лингвокультурной общности смыслы. Ключевые знаки являются самым распространённым элементом симболория. Семантика ключевых знаков формируется на основе коннотаций языковых единиц, которые стали для них производящей базой. Рассмотрим ключевые знаки тульской культуры, образованные на базе гидронимов.

Воронка – ключевой знак, с которым связаны представления о границах города. Условно южная граница города проходит по этой реке. Существует свадебный ритуал: жених должен перенести не-

весту на руках по мосту через эту реку. Близость реки к Ясной Поляне стало причиной формирования культурных смыслов: любимая река Толстых.

Голубые озёра – ключевой знак, обозначающий озёра в селе Кондуки. Знак отражает представления о водоёмах, образованных в карьерах. Озёра окружены насыпями и имеют необычный голубой цвет.

Гремячий ключ – ключевой знак, указывающий на бьющий из земли ключ недалеко от деревни Зиброво Одоевского района. Со знаком связана легенда о целебных свойствах воды в борьбе с кожными заболеваниями.

Источник двенадцати ключей – ключевой знак, указывающий на источники недалеко от села Свиридово Венёвского района. Со знаком связаны легенды. Двенадцать ключей появились после захоронения своих двенадцати сыновей, погибших на Куликовом поле, старостой села дедом Свиридом. Считается, что вода из источников имеет целебные свойства.

Красивая Меча – ключевой знак, связанный с названием реки. Легенды рассказывают о том, что Мамай, бежавший с Куликова поля, уронил дорогой меч на дно реки; что в воды реки меч уронил князь Ярослав, о том, что на реке сразился богатырь с медведицей, которую называли мечкой. Живописные берега реки называют русской Швейцарией.

Ока – ключевой знак, связанный с названием реки. С данным знаком связаны представления как о естественной границе тульской земли на севере и западе. Легенды, соотнесенные с этим знаком, рассказывают о многочисленных кладах, спрятанных по берегам реки разбойником Кудеяром. С названием реки связаны представления о сосновых борах, растущих по берегам реки, а также с местами отдыха.

Непрядва – ключевой знак, связанный с названием реки. С данным знаком связаны представления о Куликовской битве, о сохранении национальной идентичности и независимости.

Тулица – ключевой знак, связанный с названием реки. В культурном сознании жителей Тулы данный знак соотносится с представлениями о градообразующем компоненте: река, на которой был

основан город, река, давшая название городу. В знаке воплощен образ незначительной, незаметной реке. Не каждый туляк знает, где протекает Тулица.

Упа – ключевой знак, связанный с названием реки. В культурном сознании жителей Тулы данный знак аккумулирует в себе представления о градообразующем компоненте: река, на которой был основан город. Значение знака включает представления о мелком, загрязнённом водоёме.

Таким образом, ключевые знаки отражают повседневные, актуальные для данной культурной парадигмы представления о мире и выступают важным средством идентификации лингвокультурного сообщества.

Литература

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: «Языки русской культуры», 1999. – 780 с.
2. Телия В. Н. Русская фразеология: семантико-прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. – 284 с.
3. Токарев Г. В. Лингвокультурный симболярий: квазисимволы. Тула: ТППК, 2021. – 113 с.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОНТАМИНАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ НЭЙМИНГА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭРГОНИМИИ КУБАНИ)

Т. В. Федотова

Fedotova66@mail.ru

Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина
(Краснодар)

Как известно, любая компания, любое предприятие, будь то общепит, сфера обслуживания или строительная фирма, стараются идти в ногу со временем не только с точки зрения использования новейших маркетинговых технологий, но и с учетом высочайшей конкуренции. В свою очередь, позиционирование организации на рынке начинается с имени (нейма). И от того, как воспринимается это имя внешней средой, зависит во многом и успех предприятия.

Соответственно, необходимо ответственно подходить к процессу нейминга.

Нейминг – это номинативный процесс, при котором происходит создание названий компаний и торговых марок. В качестве основной цели этого процесса можно назвать стремление учредителей создать такое имя, которое будет способствовать развитию бизнеса, привлечению внимания целевой аудитории и, как следствие, его успешности. Особенно ярко данный процесс проявляется в городском пространстве, а именно в сфере эргонимии. К эргонимам относятся названия предприятий или организаций, осуществляющих деятельность в различных сферах жизни общества (политической, экономической, социальной, духовной). Данный термин стал популярным в последние десятилетия, начиная с 80-х гг. XX века, и с помощью системы эргонимов можно составить актуальную языковую карту любого населенного пункта, оценить его индивидуальность и потенциальную коммерческую привлекательность.

В то же время в сфере номинации торговых предприятий и объектов сервиса в последнее время особую популярность приобрело то направление исследований, которое анализирует создание эргонима с позиции творческого акта, специфической отсроченной коммуникации между создателем и адресатом номинации.

В лингвистической литературе появляется понятие «феномен языковой игры», как одна из стратегий авторской номинации [4, с. 66]. А представление о языковой игре как форме лингвокреативного мышления сформировало трактовку явления ономастической игры, в которой имя собственное предстает как знак ассоциативно-коннотативно нагруженный [13, с. 9].

Прежде чем говорить о языковой игре, необходимо провести дефиницию таких понятий, как *лингвистическая креативность*, *языковая игра* и *оказиональная лексика*, так как в лингвистической литературе можно иногда встретить смешение данных терминов.

Так, к лингвистической креативности относится способность носителя языка манипулировать языковой эрудицией для создания новых слов, модификации уже существующих слов и выражений в семантическом аспекте для привлечения внимания, создания комического эффекта, положительного эмоционального настроения. Иначе говоря, лингвистическая креативность представляет собой нетривиальный подход носителя языка к использованию средств языка.

В то же время языковая игра – это проявление лингвистической креативности, ее форма [13], которая интерпретируется как использование комплекса языковых средств, намеренное отступление от норм языка с целью достижения комического, экспрессивного, неожиданного и др. эффекта.

С точки зрения О. Г. Баталова, окказиональное слово выступает как производная неузвальная лексическая единица, отсутствующая в языковой традиции, построенная по словообразовательным моделям различной продуктивности, а также по уникальным моделям авторского словотворчества [1]. В данном случае автор окказионализма опирается на собственное языковое сознание и языковую эрудицию для производства новых слов, подходящих к данной конкретной ситуации. Окказиональное словопроизводство носит внесистемный характер, окказиональное слово представляет собой эстетически обусловленное отклонение от языковой нормы, не всегда имеет целью достигнуть эффекта языковой игры [2, с. 146].

Термин «языковая игра», введенный в лингвистику Л. Витгенштейном в 1945 году, обозначает специфическое употребление языковых единиц, осознаваемое говорящим в функциональном отношении, т.е. соотнесенное со сферой общения. Иначе говоря, языковая игра – преднамеренное нарушение говорящим, в нашем случае – номинатором, системных отношений языка, результатом чего является деструкция речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя/читателя эстетический или иной эффект. Таким образом, сущность языковой игры состоит в генерировании дополнительных окказиональных смыслов, апеллирующих к языковой выразительности и порождающих комический эффект [12, с. 170].

В отечественном языкознании термин приобрел широкую популярность после публикации работы Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой «Языковая игра», хотя само лингвистическое явление имеет достаточно долгую историю изучения [7]. Как указывается в данной работе, к языковой игре относятся «те явления, когда говорящий «играет» с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть

даже самое скромное. Это может быть и незатейливая шутка, и более или менее удачная острога, и каламбур, и разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т. д.)».

С точки зрения Б. Ю. Нормана, «языковая игра (в максимально широком понимании термина) – это нетрадиционное, неканоническое использование языка, это творчество в языке, ориентация на скрытые эстетические возможности языкового знака» [8, с. 168]. В свою очередь, В. З. Санников в монографии «Русский язык в зеркале языковой игры» пишет: «Языковая игра – это языковая неправильность (необычность, неточность), намеренно допущенная говорящим и именно так и понимаемая слушающим» [10, с. 26]. Т. А. Гридина указывает, что «творческое начало языковой игры заключается в поиске возможных приемов выведения знака из типового ... контекста его конструирования, употребления, восприятия. При этом говорящий преследует цель достичь запрограммированного прагматического эффекта, ориентируясь на системные стереотипы, закрепленные в сознании носителей языка как «догматы» узуса и нормы» [3, с. 4]. А. А. Сковородников связывает осознанное нарушение языкового канона с проявлением лингвокреативной способности реципиента [11].

Безусловно, языковая игра представляется исследователями как нарушение языковых норм, однако, по мнению Б. Ю. Нормана, «...эти нарушения не бессистемны и случайны, а происходят по определенным правилам, подчиняются некоторым закономерностям» [8, с. 10].

Понимание явления «языковая игра» в отношении эргонимической номинации в лингвистической литературе приобретает несколько иное значение. Наиболее точно отражает понимание языковой игры в городской номинации определение Т. А. Гридиной: языковая игра – форма «деканонизированного речевого поведения говорящих, реализующая прагматические задачи коммуникативного акта с категориальной установкой на творчество...» [3, с. 7]. Очень важно, на наш взгляд, замечание Т. А. Гридиной, что «эффект языковой игры можно считать достигнутым только при осознании его адресатом» [3].

Таким образом, языковую игру мы рассматриваем как проявление лингвистической креативности с использованием комплекса языковых средств для намеренного искажения норм языка с целью

достижения определенного эффекта: комического, экспрессивного, эффекта неожиданности и пр. При этом следует отметить, что игровые средства, задействованные при создании номинаций, выполняют ряд функций: 1) номинативную, 2) эмотивную, 3) аттрактивную, 4) рекламную и др. [2, с. 146].

Относительно образования эргонимов следует заметить, что в интенциях номинатора на первый план выходит целенаправленное разрушение конвенциональных языковых структур и связанных с ними стереотипов речевого восприятия как эффективный, с точки зрения имядателя, вариант языкового употребления. Данная интенция направлена на создание в языковой структуре нового смысла, незнакомого ранее реципиенту, формирующего некоторый эмоциональный образ, связанный с деятельностью объекта либо с видом предлагаемого товара.

Рассмотрим словообразовательную контаминацию как прием языковой игры, который используется номинаторами в эргонимическом пространстве Краснодара.

Контаминация (от лат. *contaminatio* – смешение, соприкосновение) – «объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональности или семантической близости» [6, с. 256].

В лингвистических исследованиях, а точнее, в исследованиях И. С. Улуханова, контаминация относится к одному из способов словообразования [14, с. 60–62], а именно к переходному явлению между сложением и аббревиацией. С точки зрения семантики, каждая из составных частей эргонима, образованного путем контаминации, вызывает у реципиента своеобразную цепочку ассоциаций. Результатом таких построений является смысловой синтез, где все признаки, которые номинатор желает выразить, отражаются в одном слове. Реципиент таким образом поддерживает языковую игру, заданную номинатором, пытаясь расшифровать закодированные смыслы [9].

В лингвистической литературе описаны виды контаминированных эргонимов. Так, Н. А. Лаврова выделяет три группы подобных эргонимов: прямо информирующих, косвенно информирующих и условных [5].

Результатом такого речетворчества выступает окказиональное слово, которое понимается как «производная неузуальная лексическая единица, отсутствующая в языковой традиции, построенная по словообразовательным моделям различной продуктивности, а также по уникальным моделям авторского словотворчества» [1].

Языковая игра на словообразовательном уровне проявляется в использовании как русских, так и иноязычных элементов и формантов для образования эргонима. Игровой эффект достигается с помощью различных способов:

а) создание слоговых, смешанных и полногласных аббревиатур, создающих либо экспрессивные ассоциации, либо выступающих как абсолютно асемантические: *АнВаРус* (фирма сантехники, созданная тремя учредителями Андреем, Вадимом и РУСланом); *ДиЛена* (аптека, названа по именам детей владелицы Димы и Лены); *Лис* (лабораторно-информационные системы); *Флоридея* (салон цветов: название образовано по аналогии с фитонимом *орхидея*);

б) использование словообразовательных моделей для создания эргонима, нарушающих формантную сочетаемость и являющихся непродуктивными в современном русском языке: *Моделист* (по аналогии с *филателист*), *Едоша* (от *едок*: чередование *к/ш* образует уменьшительно-ласкательное значение), *Забияшка* (от *забияка*: добавление суффикса и чередование *к/ш* создает уменьшительно-ласкательное значение);

в) графическая контаминация. Под графической контаминацией мы понимаем использование иноязычных графических средств (частей слов) для написания слова – намеренного искажения формы и структуры слова с целью создания нового смысла/ов, а соответственно, и привлечения к эргониму внимания, придания ему эмоционально-экспрессивного оттенка.

В лингвистической литературе совмещение графических систем разных языков при создании эргонима носит название «графогибридизация». Так как данный прием мы рассматриваем как разновидность контаминации, то, соответственно, анализу подлежат только эргонимы в аспекте семантической графогибридизации. При семантической графогибридизации встроенные элементы графических систем других языков дополняют эргоним ситуативным прагматическим значением: оно может актуализировать специфику

организации, род деятельности, предлагаемые товары и услуги, атрибут данной услуги, тогда как фонетически слово остается неизменным и произносится без искажения первоначального фонетического облика [2, с. 148]. Семантическая графогибридизация также является элементом языковой игры, так как основная цель данного образования – создание комического, остроумного эффекта.

Семантическая графогибридизация в представленных эргонимах Кубани сформировалась как результат наложения смыслообразующей иностранной лексемы на место одного из слогов, что ведет к усложнению структуры первоначального апеллятива. Необходимо отметить, что иностранная часть образованного слова, как правило, непосредственно связана с родом деятельности организации, его качеством. В качестве примеров приведем следующие: *Beer*лога = *beer* (< англ. *пиво* ') + *берлога* – пивной бар; *Мойcar* = *car* (< англ. 'автомобиль') + мой (императив от глагола *мыть*) – автосервис в сфере мытья автомобилей; *ИнBEST-банк* = *инвестбанк* + *best* (< англ. 'лучший') – лучший банк для инвестиций. Данный вид языковой игры можно отнести также к словообразовательной языковой игре.

г) эргонимы, образованные путем сложения освоенных иноязычных лексем и неосвоенных транслитерированных *Тойс-Юг* (< англ. *тойс* 'игрушки'), *ТехноMix* (< англ. *mix* 'смесь, сочетание') и др. В данных эргонимах на поверхности находится лишь отражение лингвокреатического мышления номинаторов, никаких иных (эмоциональных, юмористических и др.) эффектов они не производят.

Кроме того, анализ эргонимов-контаминантов, выполняющих информативно-прагматическую функцию, позволяет говорить о важности *легитимации* (термин французского философа постмодерниста Жана-Франсуа Лиотара): «слушающий (читающий) также должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение как неправильность или неточность» [10, с. 23].

Таким образом, использование приема словообразовательной контаминативности как элемента языковой игры используется номинатором, в первую очередь, как целенаправленное разрушение стереотипов речевого восприятия, выступает как эффективный вариант языкового употребления, создающий в языковой структуре но-

вый смысл, формирующий некоторый эмоциональный образ, связанный с деятельностью объекта либо с видом предлагаемого товара.

Литература

1. Баталов О. Г. Когнитивно-функциональный аспект окказионального словообразования в художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2004. – 25 с.
2. Бутакова Е. С. Лингвистическая креативность в томской эргонимии // Вестник ТГПУ. 2013. №3 (131). – С. 146–151.
3. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург, 1996. – 213 с.
4. Кочнева Н. С. Языковая игра в аспекте проприальной номинации (на материале произведений В. П. Крапивина) // Вестник ТюмГУ. 2014. №1. – С. 65–71.
5. Лаврова Н. А. К вопросу о языковой игре // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-yazykovoy-igre> (дата обращения: 21.04.2016).
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. – 685 с.
7. Негрышев А. А. Языковая игра в СМИ: текстообразующие механизмы и дискурсивные функции // Inter-Cultural-Net: Международный (электронный) научно-практический журнал. Вып. 5. 2006. – С. 66–79.
8. Норман Б. Ю. Язык: знакомый незнакомец. Минск: Высшая школа, 1982. – 220 с.
9. Носенко Н. В. Языковая игра в современной эргонимической номинации // МНКО. 2015. №2 (51). – С. 365–368.
10. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 2002. – 547 с.
11. Сковородников А. А. О понятии и термине «Языковая игра» // Филологические науки. 2004. № 2. – С. 79–87.
12. Цикушева И. В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. №90. – С.169–171.
13. Шебалов Р. Ю. Ономастическая игра в художественном тексте (на материале ранних рассказов А. П. Чехова): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2004. – С. 3–24.
14. Улуханов И. С. Узуальные и окказиональные единицы словообразовательной системы. Вопросы языкознания. 1984. – №1.

РЕФОРМА ПИСЬМА 1917 г. В ОЦЕНКЕ ЕЁ СОВРЕМЕННОКОВ

А. А. Ховалкина

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»

(Симферополь)

Согласно Толковому словарю русского языка, под реформой понимается «преобразование, изменение, переустройство чего-нибудь» [7, с. 678]. В нашем случае – изменение правил русского письма и русской письменности. Согласно словарю, под письмом понимается «система графических знаков для передачи, запечатления речи», а под письменностью – «совокупность языковых и графических средств письменного общения», а также «совокупность письменных памятников» [7, с. 519].

Русский письменный язык по праву преемственности восходит к древнеславянскому письменному языку, возникшему к середине IX в., когда он получил своё письмо – систему графических знаков – и письменность – совокупность письменных памятников. История древнеславянского языка, общего литературного языка восточных и южных славян, тесно связана с Кирилло-Мефодиевской культурно-религиозной традицией, с идеей славянского единства.

Русское письмо, как известно, претерпело две реформы: Петровскую реформу русской азбуки (1708–1710 гг.) и реформу графики и орфографии (1917–1918 гг.).

Петровская реформа положила начало преобразованию азбуки, на которой создавалась вся церковная литература, в азбуку, на которой создавалась литература светского содержания. Реформа 1917 г. продолжила это движение: из алфавита были удалены буквы Ъ (ять), і десятеричное, ѳ (фита), V (ижица), и Ъ (ерь) в позиции конца слова после твёрдого согласного звука. В этом проявилось действие фонетического принципа графики «один звук – одна буква»: для букв і (десятеричного), И (восьмеричного) и V (ижицы) как представителей звука [и], для ѳ (фиты) и Ф (ферта) как представителя звука [ф], для буквы Ъ (ять) как представителя звука [е], – и семиотического принципа, согласно которому отсутствие знака – тоже знак, для буквы Ъ (ерь) в позиции конца слова. Этот строго

формальный принцип выглядел одновременно и как строго научный, поддержанный высоким авторитетом Орфографической комиссии и личным авторитетом академиков Ф. Ф. Фортунатова и А. А. Шахматова.

Такое упрощение за счёт уменьшения количества букв и устранения дифференциальных признаков в позиции нейтрализации, т. е. устранение различительных признаков для букв Ф (ферт) и ƒ (фита); Ъ (ять) и Ё; И (восьмеричное), і (десятеричное) и V (ижица) при выборе в написании с опорой на их звучание, выглядело вполне рациональным и научно обоснованным и не должно было вызывать никаких возражений. Однако общество ещё в период подготовки к проведению реформы резко разделилось на её сторонников и противников.

Дискуссия по этому поводу велась ещё задолго до революционных событий. Участие в ней принимала широкая общественность, поскольку в неё были включены учителя школ и гимназий, деятели науки и культуры, выдающиеся учёные. Высказывались разумные доводы против такой реформы. «Боюсь, как бы задуманная реформа не возымела печальных последствий, ибо это есть покушение на твёрдость наших навыков и устоев. В лучшем случае после затеянной реформы произойдёт раскол: одни, составляющие культурную часть населения страны, вопреки министерским предписаниям и циркулярам, предпочтут оставаться людьми грамотными, другие – с облегчённым сердцем перейдут в новое сословие неграмотных» – высказывал мнение многих людей образованного класса прославленный русский исследователь, путешественник, государственный и общественный деятель Пётр Петрович Семёнов-Тянь-Шаньский [1, с. 197].

И действительно, резкое неприятие произведённого реформирования выразили многие деятели российского просвещённого общества, в частности выдающийся русский философ, государствовед, писатель и религиозный мыслитель Иван Александрович Ильич.

Его работы, созданные в последние семь лет жизни и составившие двухтомный сборник под названием «Наши задачи», отмечены научностью, историчностью, художественностью, публицистичностью, бескомпромиссностью оценок и высказываний по необъят-

ному кругу вопросов из области философии, права, истории, искусства и литературы. В числе поднятых им острых тем рассматривается и вопрос о следствиях, вызванных декретом от 23 декабря 1917 г. «О введении новой орфографии».

Спустя много лет после проведённой реформы письма, живя в эмиграции и пользуясь традиционной, исторически сложившейся системой графики и орфографии, И. А. Ильин с гневом и болью говорит о потерях, которые претерпел язык, и о ломке воспитанного этим языком сознания, связанной с переходом к «упрощенным» формам его бытования в новое время. Этому вопросу посвящены три статьи из II тома сборника: «О русском правописании», «О наших орфографических ранах» и «Как же это случилось? [Заключительное слово о русском национальном правописании]» [2, 3, 4].

Накопившиеся объективные изменения звукового строя русского языка, с одной стороны, и прагматические цели обучения чтению и письму – с другой, сойдясь в кризисной, переломной точке истории государства, привели к слому непрерывной, идущей от святого равноапостольного Кирилла, системы русского письма.

Введенные графические и орфографические новшества больно ударили по образованным слоям русского общества. Одновременно ущерб был нанесён и смысловой, и этической, и эстетической сторонам не только русского письма, но и русской письменности как таковой. Отмена «лишних букв» приводило к неразличению смыслов, затрудняло понимание, вносило сумятицу в истолкование написанного. Языковое сознание, приученное к дисциплине различения грамматических форм мужского и женского рода, к формальным показателям падежей, к значимости облика слова и отдельных морфем, не могло не реагировать на введённые новшества как на поломку всей графической системы языка.

Вину за случившееся находящийся в изгнании философ возложил на «новое поколение», которое не только не уберегло язык, но и растерзало, изуродовало и снизило его *письменное обличье* и эту искажающую, смысл убивающую, разрушительную для языка манеру писать объявило «новым» «правописанием». Тогда как на самом деле эта безграмотная манера нарушила самые основные законы всякого языка [4, с. 95–96]. И русский народ не может и не должен мириться со вторжением этого варварского упрощения – считает автор [4, с. 98].

Новая «орфография» отменила букву і десятеричное.

«И вот различие между «міром» (вселенной) и «миром» (покоем, тишиной, невойной) исчезло, заодно погибла и ижица», т. е. буква, употреблявшаяся как знак, относящий слово к греческой церковной традиции. Классические примеры отсутствия однозначного указания на передаваемое словом «мир» значение, явившегося следствием отмены букв і десятеричного и ижицы, – это название романа «Война и мир», это речевые обороты из церковнославянского языка при его трансформации в современную графику: «мир миру даруй», «миром Господу помолимся», а также выражение «одним миром мазаны». Для справки: мVро – это название благовонного масла, употребляемого христианской церковью в таинстве миропомазания. Что же касается выражения «расставить точки над и», то у современного человека оно вызывает законное недоумение.

«Затем, – сетует автор, – новая орфография отменила букву «Ђ», и бессмыслица пронеслась по русскому языку и по русской литературе опустошающим смерчем. Неисчислимы омонимы стали в начертании неразличимы, и тот, кто раз это увидит и поймёт, тот придёт в ужас при виде этого потока безграмотности, вливающегося в русскую литературу и в русскую культуру, и никогда не примирится с революционным кривописанием» [4, с.98].

Дифференциация значений путём соотнесения их с разными формами в прежней орфографии и нейтрализация их путём сведения к позиции неразличения в новой, породило то, что теперь принято называть «когнитивным диссонансом». Читатель, воспитанный в традиционной грамотности, соотнося графические знаки с привычными смыслами, тут же сталкивался с необходимостью перечитать и переосмыслить написанное.

Задуманное упрощение, приводящее, напротив, к усложнению, связывается более всего с потерей буквы Ђ, с утратой опоры на её графический образ, повлекшей за собой разрушение ассоциативных рядов.

В двух неразличимых в новой орфографии словах «ведение» (от глагола *вести*) и «ведение» (от глагола *ведать*), ассоциативное мышление не прочитывает в корневой морфеме с утраченным «ятем» ни его прошлого, восходящего к индоевропейской корневой морфеме (*ved-), ни настоящего – с его многочисленными одно-

корневыми образованиями, среди которых не только слово «ведать», но и его производные: *отведать, проведать, вывести; заведовать; вести, известия, весточка, сведения, ведомость, исповедовать, исповедь, совет, совещание, совесть, завет, завещание, медведь, невеста, ведьма, вещунья, вещей, повестка, оповещение, извещение, невежда, известный* и многие другие, легко отождествляемые благодаря букве «Ѣ». Эта знаковая функция тем более важна, что корневая морфема этого слова выступает в виде разных морфов: вѢст-, вѢжд- и вѢщ-.

С утратой буквы Ѣ на письме оказались неразличимы слова Ѣсть (принимать пищу) и есть (форма глагола «быть»), лѢчу (от лѢчить) и лечу (от *лететь*) и многие другие.

Отмена буквы «Ѣ» на том основании, что по слуховым впечатлениям этот звук неотличим от звука [e], разрушает, таким образом, его знаковую функцию. Впоследствии языковое сознание привыкло справляться с этими недоразумениями, опираясь на контекст или речевую ситуацию, но это вынужденное приспособление не отменяет ущербности современной графики. Всё ещё более усугубилось тем, что проявилась и в конечном счёте победила тенденция не отмечать на письме буквой «ё» звук «о» после мягкого согласного под ударением, а с отменой Ѣ многие случаи остаются непрояснёнными: как читать: все или всё? И замена исконной лигатуры *іо* буквой ё – также кровоточащая рана от предыдущих нововведений, – добавим от себя.

Как же это случилось? – вопрошает профессор.

У автора не вызывает сомнения, что эта насильственная акция имеет политический характер, а аргумент, что «новая орфография» (неизменно в кавычках!) проще и для народа легче, совершенно несостоятельна. В статье приводится ссылка на эксперимент, проведённый русским учёным-славистом, член-корреспондентом Российской академии наук (имя его не называется), с 1917 по 1922 год преподававшим в гимназии. Он предложил своим ученикам пользоваться любой из орфографий – либо новой, либо прежней. Выяснилось, что процент слабоуспевающих был одним и тем же, независимо от преподаваемой орфографической системы – старой или новой. В результате был сделан вывод: трудна не орфография, *трудно вообще правило и его применение, независимо от того, что именно предписывает правило* [2, с. 120].

Несостоятельны и ссылки на затруднения, вызываемые употреблением буквы Ъ: случаи его употребления были уже преодолены на чисто мнемоническом пути: они были зарифмованы, проиллюстрированы и представлены в удобной форме для запоминания. «Уже по всей России циркулировала дешёвенькая книжка в стихах и с картинками, где все слова, требующие букву Ъ, были включены в текст»:

Раз бѢлка бѢса побѢдила
И с тем из плѢна отпустила,
Чтоб он ей отыскал орѢхъ,
Но дѢло было то въ апрѢлѢ
В лѢсу орѢхи не созрѢли и т.д.

Запомнить эти стишки ничего не стоит» – заключает автор [2, с. 120].

Что же касается «упрощения», то оно «есть угашение сложности, многообразия, дифференцированности. Но «сложность» прежнего правописания глубоко обоснована, она выросла естественно, она полна предметного смысла. Упрощать её можно только от духовной слепоты; это значит демагогически попирать и разрушать русский язык – это вековое культурное достояние России. Это наглядный пример того, когда «проще» и «легче» означает хуже, грубее, примитивнее, неразвитее, бессмысленнее или попросту – слепое варварство», – заключает мыслитель [2, с. 120].

Были ли у него единомышленники в современном ему обществе – в эмигрантской среде и в России, тогда и теперь?

О них говорит сам философ. Поддержку своим убеждениям, взглядам и оценкам он находит в высказываниях князя С. Н. Трубецкого, писавшего в своём «Учении о Логосе», что «слово есть не только способ выражения мысли, но и способ мышления, само-объектирование мысли»; во взглядах князя С. М. Волконского, настаивавшего на том, что дурное правописание родит дурное мышление; в работе исследователя русского правописания И. И. Костючика «Нашествие варваров на русский язык», утверждавшего: «Не реформа была проведена, а искажение, коверкание русского языка, и при этом – умышленное: отрыв русского языка от его церковнославянских корней, денационализация русского письма, русской этимологии, фонетики, русского мышления» [2, с. 121–122].

Негодовал по поводу новой орфографии академик Алексей Иванович Соболевский – прекрасный знаток русского языка и его истории. Не могли смириться с новой орфографией писатели Куприн и Пастернак, художники Репин и Коровин, но более всех клеймил её как «безумную и беспощадную» прославленный русский писатель Иван Алексеевич Бунин.

По воспоминаниям писателя И. С. Шмелёва, один из членов российской Орфографической комиссии признавал: «старо это новое правописание, оно искони гнезилось на задних партах, у лентяев и неспособных» [2, с. 122].

Как отозвались эти новшества в сознании носителей языка и культурных традиций в самой России?

Существует достаточно обширная литература, освещающая эту тему и дающая ответ на поставленный вопрос. Мы остановимся на реакции двух личностей, чрезвычайно значимых в отечественной науке и культуре: академика Д. С. Лихачёва и писателя Леонида Максимовича Леонова.

В феврале 1992 г. в Институте русской литературы (Пушкинский Дом) Российской академии наук наш современник, выдающийся учёный-филолог академик Д. С. Лихачёв прочёл доклад, уже однажды читанный в 1928 г., в одном из студенческих кружков. Д. С., тогда ещё студент университета, прочёл свой доклад о старой орфографии, в котором доказывал (как он сам признавался, «полушуткой полусерьёзно») её преимущества. Доклад имел следующее название: «Медитации на тему о старой, традиционной, освящённой, исторической орфографии, попоранной и искажённой врагом церкви Христовой и народа российского, изложенные в трёх рассуждениях Дмитрием Лихачёвым. Февраля 3 дня 1928 года». «Доклад был написан и сделан за несколько дней до нашего ареста (арестовали нас 8 февраля 1928 года)», – вспоминал академик Лихачёв. Тезисы доклада были изъяты 8 февраля 1928 г. и послужили одним из мотивов осуждения их автора на пять лет заключения в концентрационные лагеря на Соловках.

Главный тезис доклада, данный в преамбуле, звучал следующим образом: «Русская орфография создавалась в течение десяти веков и странно, если бы в результате она не соответствовала бы духу русского языка и русского духа, не была бы наиболее простой для их выражения. В старину к грамотности относились любовно,

люди были эстетически развитее, в грамоте знали толк: её меньше распространяли, но больше о ней заботились. В старину весь целиком уклад русской жизни был проникнут православием: странно, если бы русская графика и русская орфография – основы этого православного уклада – не соответствовали бы им вполне». Автор логически чётко и последовательно доказывает, что уменьшение количества буквенных знаков приближает тем самым орфографию к фонетической транскрипции по принципу: каждому звуку соответствует один графический знак. «Здесь произошла порча орфографии, понижение уровня грамотности». Орфография, наиболее удовлетворяющая интересам чтения, – это орфография морфологическая (или, по терминологии автора доклада, историческая). «Старая орфография и есть такая морфологическая (или историческая) орфография» – заключает автор тезисов [6].

И, наконец, один из крупнейших русских писателей XX в. – Леонид Максимович Леонов выступил в 1964 г. со статьёй «Прошу слова» на страницах «Литературной газеты» в связи с предполагавшейся очередной, после 1957 г., реформой русской орфографии (републикация была осуществлена в связи с 90-летием писателя). Начиная статью в сдержанном (едва сдерживаемом!) тоне, автор говорит о потребности высказать «кое-какие неквалифицированные соображения» по поводу только что опубликованного проекта новой русской орфографии. «Признаюсь, малость невдомёк: к чему она, уже не первая на памяти моего поколения, реформа правописания? Столь утомительные для запоминания, малообоснованные, они с грустным удивлением воспринимаются братьями-литераторами и терпеливыми нашими корректорами в особенности».

Высказываясь в защиту «вопиющих *«перезжитков»* и в человеческом организме, вроде копчика», писатель сетует на анонимность орфографической комиссии, призывает к массовому обсуждению выдвинутого проекта «братьев-читателей» и выражает надежду, что «авторитетные инстанции не допустят выпуска изданий, которым потомкам придётся расценивать как заведомый полиграфический брак». «Если таким путём стремились пощадить нежные мозги школьников, сберегая их от неизбежного, при письме, умственного напряжения, то... стоит ли?» – вопрошает писатель. «Систематическое *высвобождение* юной смены от так называемых *излишних* гуманитарных и смежных с ними сведений, исторических фактов, скажем,

библейской мифологии, мягко говоря, не во всём привело к добру. <...> В старых благодарной памяти моей русских гимназиях обязательными были стяжавшие ненависть недорослей древнеславянский язык и классическая латынь» (выделено автором).

И уже с едва сдерживаемым раздражением, переходящим в открытый протест, автор заявляет во весь голос: «Это уже не первый заход по русскому правописанию. Интересно – последний или имеется в запасе ещё что-нибудь? Возможно, всё торопливо высказанное здесь и не во всём благозвучно, но, простите, бывают такие поводы, когда на площади в рельсу бьют» [5].

Если отвлечься от конкретных доводов «за» и «против», от яростных выпадов в ходе полемики, которая сопровождала подготовку реформы, и особенно проявилась после её проведения, то, обобщая, можно со всей ответственностью сказать, что в ней обнаружилось глубинное противостояние двух направлений мировосприятия: рационалистического, связываемого с западной эгалитарной идеей, и мировосприятия, верного традициям, воспринятым от высокой византийской культуры.

Борьба с буквами кириллического алфавита, поддерживавшими видимую связь с истоками русской письменности, с кириллическим письмом, обеспечившим трансляцию вершинных достижений духа в народную традицию, была борьбой против самих истоков, что вполне отвечало духу предреволюционного и тем более революционного времени: одним из первых декретов советской власти вводилась реформа русской письменности – графики и орфографии. Впрочем, следует заметить, что сам академик А. А. Шахматов – один из именитых реформаторов, доживший до этой реформы, – до последних своих дней следовал правилам дореформенного письма.

И завершить рассматриваемую тему было бы уместно заключительной цитатой из работы И. А. Ильина.

«Правописание имеет свои исторические, конкретные и в то же время философические и национальные основы. Поэтому оно не подлежит произвольному слову, но лишь *осторожному, обоснованному преобразованию*, совершенствованию, а не разрушению. Пусть же нарушители русской национальной орфографии получат навеки прозвище «друзей безграмотности» или «сподвижников хаоса», и пусть первым актом русского национального Министра

Просвещения будет восстановление русского национального правописания» [2, с. 122].

Литература

1. Григорьева Т. М. Три века русской орфографии (XVIII–XX вв.). М.: Эллис, 2004 г. 456 с.
2. Ильин И. А. Как же это случилось? (Заключительное слово о русском национальном правописании). // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов. В 2-х т. Т. II / Подготовка текста и вступит. статья И. Н. Смирнова. М.: МП «Рарогъ», 1992. – С. 118–122.
3. Ильин И. А. О наших орфографических ранах // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов. В 2-х т. Т. II / Подготовка текста и вступит. статья И. Н. Смирнова. М.: МП «Рарогъ», 1992. – С. 99–104.
4. Ильин И. А. О русском правописании // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов. В 2-х т. Т. II / Подготовка текста и вступит. статья И. Н. Смирнова. М.: МП «Рарогъ», 1992. – С. 95–99.
5. Леонов Л. Прошу слова // Русская речь. Москва, 1989, № 3. – С. 44–46.
6. Лихачёв Д. С. Медитации на тему о старой, традиционной, освящённой, исторической орфографии, попоранной и искажённой врагом церкви Христовой и народа российского, изложенные в трёх рассуждениях Дмитрием Лихачёвым. Февраля 3 дня 1928 года // Русская речь. Москва, 1993, № 1. – С. 45–51.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. Москва: «А ТЕМП», 2004. – 944 с.

НЕПОЛНЫЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ: ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КРАТКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Т. В. Шемелева

shemelevatv@mail.ru

ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет
(Краснодар)

Характеристика каждой единицы грамматического уровня определяется взаимообусловленностью нескольких факторов: формой, значением и функцией. Такой комплексный подход объективно отвечает сущности самих языковых явлений, он позволяет

рассматривать грамматику не только как классификационную единицу, но и как строго организованный объяснительный механизм, раскрывающий особенности образования и функционирования слова.

В словоизменительной (морфологической) парадигме отражается функционирование различных грамматических категорий, характерных для определённой лексемы. К её основным характеристикам относится наличие устойчивой невариативной части, закреплённость грамматических значений, непополняемое количество парадигматических звеньев, расположенных в определённом порядке (что превращает парадигму в закрытую систему) и полное соответствие позиции и форманта.

Однако в морфологической парадигме могут появляться «пустые клетки» либо возникать вариативные – лишние – формы. У некоторых слов в связи с невозможностью или затруднённой образованием из парадигмы «выпадает» одна из словоформ. Встречаются также примеры «выпадения» целого ряда форм. Лингвисты продолжают спорить о том, каков состав и причина появления дефектных парадигм, как следует классифицировать их; до сих пор в данной области нет строгой терминологии: более употребительным считается термин «неполная парадигма» [5, с. 455], реже в отношении таких парадигм используются термины «дефектная», «ущербная» [6, с. 140]. Системная дефектность является наиболее строгой. Она проявляется в случаях максимально возможной несогласованности между концептуальными сферами лексики и грамматики, семантического конфликта между компонентами грамматических категорий или, при невозможности образовать ту или иную форму, объясняемой законами фонологии.

Нормативной дефектностью представлены случаи, когда системой подразумевается заполнение части парадигмы, но его (заполнения) по какой-либо причине не происходит. Нормативную дефектность можно разделить на собственно нормативную и узуальную.

При характеристике прилагательного отмечается непроцессуальность выражаемого им признака. Краткие же формы прилагательных, наоборот, часто употребляются в значении состояния, которое способно возникнуть, развиваться и полностью протекать в

определённый временной промежуток. Об этой семантической разнице в отношении полных и кратких прилагательных писал В. В. Виноградов: «В кратких формах имени прилагательного значение качества переходит в значение качественного состояния» [2, с. 221].

Исследование семантического соотношения полной и краткой форм в предикативной функции показывает, что полные и краткие прилагательные-предикативы не являются семантико-стилистическими эквивалентами (сравним: *Дом был пуст* – *Дом был пустой*; *Она была худа* – *Она была худая* и т. д.). Полные прилагательные являются экстенсивными членами, то есть семантико-стилистически немаркированными, и представляют полный диапазон степеней признака, выраженного качеством данного прилагательного. Краткие же прилагательные являются интенсивным членом, то есть семантико-стилистически маркированным. Они устанавливают определённую степень данного признака и могут иметь различные семантические оттенки: выражать эмоциональность, экспрессивность, аугментативность, эксцессивность, субъективную и ситуативную оценку. Например: *Река глубокая* – *Река глубока*. В последнем примере передаётся отношение говорящего (указательный дейксис) к этому факту, а именно – впечатляемость. Можно утверждать, что коррелятивные полные и краткие предикаты-прилагательные являются аллосемами одной и той же семемы, а возможны и случаи развития полисемантности. Например: *Плох я стал, болею* (значение формы *плох* «слаб здоровьем» отсутствует у полной формы *плохой*).

При образовании краткой формы отмечается словообразовательно-грамматический запрет на появление той или иной формы. Хотя образование кратких форм является характерной особенностью качественных прилагательных, граница между лексико-грамматическими разрядами непостоянна и поэтому разряд качественных прилагательных пополняется за счёт относительных (*стальной столб* – *стальной характер*; *каменный забор* – *каменное лицо*). Результатом такого процесса «окачества» является развитие грамматической дефектности. Хотя, согласно утверждению авторов «Русской грамматики», «относительные прилагательные, употреблённые в переносном, качественном значении могут образовывать краткие формы» [5, с. 542].

Кроме полной дефектности частной морфологической парадигмы кратких форм (случаи, когда невозможно образовать краткую форму вообще), наблюдается частичная дефектность (случаи, когда невозможно образование краткой формы только определённого рода или числа). Единства в характеристике подобных единиц нет и в научной литературе. Например, «Русская грамматика» характеризует слово *вдовый* как имеющее краткую форму только мужского рода [5, с. 556], а в «Грамматическом словаре русского языка» [3, с. 343] и «Большом грамматическом словаре» [1, Т. 1, с. 74] для данного слова не указаны ограничения в образовании кратких форм. Подобные различия находим в характеристиках слов *лысый* и *хворый*. Интересно, что, обратившись к Национальному корпусу русского языка, можем найти примеры употребления кратких форм женского рода и множественного числа слов *лысый* и *хворый* («...теперь вовсе не лыса...» (Д. Липскеров «Последний сон разума», 1999); «Они лысы...» (В. Орлов «Альтист Данилов», 1980); «...сама ходила проверять, хворы ли крестьянки...» (М. Шишкин «Всех ожидает одна ночь», 1993 – 2003) [4]. Для слова *карий* в «Русской грамматике» отмечена невозможность образования форм единственного числа [5, с. 557], но в «Грамматическом словаре русского языка» отсутствуют какие-либо ограничения [3, с. 321], а в «Большом грамматическом словаре» данное слово описано как вообще не имеющее кратких форм [1, Т. 1, с. 440]. В ряде источников, в том числе в «Большом грамматическом словаре» для слова *сонный* отмечено отсутствие краткой формы мужского рода [1, Т. 2, с. 514], а в «Грамматическом словаре русского языка» для него не указано никаких ограничений [3, с. 389].

В «Грамматическом словаре русского языка» представлено более тысячи лексических единиц, отмеченных как частично дефектные (чаще фиксируется отсутствие краткой формы мужского рода). Однако для большей части прилагательных, которые отмечены как имеющие способность образовывать какие-либо краткие формы, не находится примеров употребления таких форм в живой речи. Предположительно объяснение этому явлению можно найти во введении к данному источнику, где говорится о том, что в словаре не отмечается степень употребительности форм, поскольку ограничения зачастую продиктованы не морфологическими особенностями, а семантикой слова [3, с. 7]. То есть теоретически образовать форму

можно – это позволяет функционал языковой системы. Носители языка могли бы образовывать многие из таких потенциальных форм при возникновении коммуникативной необходимости, в настоящее же время такой необходимости не возникает. Появление неузульных образований демонстрирует активное действие закона аналогии: типажный «Мир жив и даже не *сонен*, пока еврей “всё одним глазком смотрит на мир”» (В. В. Розанов «Апокалипсис нашего времени», 1917–1918) [4].

На возможности образования кратких форм и на их способность образовывать все числовые и родовые формы оказывает влияние также и степень употребительности слова. Исходя из такой характеристики мы разделили прилагательные на 4 подгруппы:

1 подгруппа – слова, имеющие только краткую форму и характеризующиеся высокой частотностью употребления (*крутенок, тяжёленек*);

2 подгруппа – слова, имеющие полные формы, но употребляющиеся чаще в целях стилизации, для передачи речевой характеристики какого-либо персонажа (*люб, радёшенек*);

3 подгруппа – слова, краткие формы которых активно употреблялись в XIX и первой половине XX веков, но не имеющие данных форм в современном русском языке (*глубоконек, коротенок*);

4 подгруппа – слова, зафиксированные лишь в специальных лингвистических словарях (*близенек, твёрденек*). Изучение прилагательных, которые вошли в данную группу, возвращает нас к проблеме соотношения грамматической допустимости и речевой реализации в языке.

Грамматические особенности кратких прилагательных, их особая синтаксическая функция и некоторая непоследовательность в реализации именной морфологической парадигмы может свидетельствовать о незначительном отрыве кратких прилагательных от полных, что подтверждает их двойственный характер по отношению к прилагательному и глаголу.

Литература

1. Большой грамматический словарь / авт.-сост. Л. З. Бояринова, Е. Н. Тихонова, М. Н. Трубаева: в 2-х т., Т.1. М.: ФЛИНТА, 2011. – 656 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Рус. яз., 2001. – 702 с.

3. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. М. : Русский язык, 1980. – 880 с.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]: информационно-справочная система. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>
5. Русская грамматика: В 2-х т., Т. 1. М.: Наука, 1980. – 783 с.
6. Семиколенова Е. И., Чабаненко Т. С. Парадигмы с «пустыми клетками»: состав, разновидности, способы номинации // Научный вестник Херсонского государственного университета. Сер.: Лингвистика. 2013. № 18. – С. 140–145.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В МИРОВОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ЛАТИНСКИЕ ТЕРМИНОЭЛЕМЕНТЫ КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ ЯЗЫКА МЕДИЦИНЫ

Г. В. Байбуз

galina.baybuz@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет»

Минздрава России

(Краснодар)

Специальная лексика является предметом исследования различных направлений языкознания. Известно, что каждая наука имеет свой терминологический аппарат – систему основных вербализованных понятий, т. е. терминов, составляющих ядро той или иной области знания. В широком смысле под термином понимается «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов». Термины в научном тексте несут основную информативную нагрузку, обеспечивают качество общения специалистов какой-либо области знания и обладают определенными признаками: моносемичностью, экспрессивной, эстетической и модальной нейтральностью, системностью, однозначностью, краткостью и др. [2, с. 308–313].

Формирование терминологии обусловлено развитием человечества, так как всякое новое явление в специальной сфере должно обозначаться термином с последующим уточнением понятия, а также возможным сужением значения термина по мере развития данной области науки. Терминологическая система исторически изменчива и может иметь множество различных источников при формировании.

В терминологической системе медицины традиционно выделяют три группы терминов, к которым относятся:

- *анатомио-гистологическая*, включающая номинации для описания органов и систем живого организма;

- *клиническая*, используемая в практической деятельности врача и необходимая для обозначения патологических процессов, синдромов, названий болезней, признаков заболеваний и др.;

- *фармацевтическая*, содержащая названия лекарственных средств растительного и химического происхождения.

Медицинская терминология всегда синхронизируется с развитием самой медицины. Новые явления, названия болезней и лекарственных препаратов, требуют новых номинаций терминов.

Путь развития медицинской терминологии связан со значительным числом заимствований из других языков. Исследователи выделяют три группы заимствованных иностранных слов:

- иностранные слова, прочно вошедшие в русский язык, не воспринимающиеся в настоящем времени как иноязычные: *акушер* (от франц. *accoucheur*), *гормон* (от греч. *hormon*), *малярия* (от итал. *Malaria*);

- иноязычные слова, которые не получили широкого распространения. К этой группе относятся и слова, имеющие русские параллели, но отличающиеся от них объемом выражаемого понятия или оттенком смыслового значения: *лентиго* – веснушка, пигментный невус в виде пятен от желто-коричневого до почти черного цвета диаметром 1,5–3 мм и *веснушка* – пигментные пятна рыжеватого-коричневого цвета на коже, не возвышающиеся над ее уровнем, не шелушащиеся и не вызывающие субъективных ощущений; под влиянием ультрафиолетовых лучей и ионизирующей радиации интенсивность пигментации нарастает, в их отсутствие – уменьшается;

- образования, построенные из греко-латинских элементов: *стетоскоп*, *флюорография*, *резектоцистоскоп* [1, с. 25].

М. Н. Чернявский подчеркивает, что все отрасли медицины базируются в своей терминологии на латинском и древнегреческом языках, а термины функционируют с латинскими и греческими терминологическими элементами [3, с. 412].

Терминологический элемент (ТЭ) – это словообразующий элемент (корень, основа, приставка, суффикс), который обладает постоянным значением и образует термин одного смыслового ряда. ТЭ являются смысловой опорой, необходимой для понимания термина.

В клинической терминологии традиционно выделяют следующие группы ТЭ:

- греческие корневые терминологические элементы;
- конечные терминологические элементы, которые обозначают патологические изменения органов и тканей, оперативное вмешательство, методы диагностического исследования или лечения, например;
- аффиксы (префиксы, суффиксы), которые несут определенную информацию.

Частотными являются ТЭ: *стено-* (грудь), *остео-* (кость), *мело-* (щека), *нозо-* (болезнь); *-малация* (размягчение), *-ластика* (восстановительная пластическая операция), *-стомия* (хирургическая операция наложения отверстия), *-схизис* (расщепление органа).

В медицинской терминологии активно используются аффиксы. Клиническая терминология использует суффиксы и в гораздо меньшей степени префиксы. Так, продуктивными являются префиксы: *а-*, *гипо-*, *гипер-*, *дис-*, *ультра-*, *микро-*, *пара-*, *пери-*, *экстра-* и т.п. (*ахолия*, *гипотония*, *гиперплазия*, *дисплазия*, *ультразвук*, *микроркорнеа*, *паралексия*, *периодонтит*, *экстратон*); суффиксы: *-оз*, *-ёз*, которые образуют термины, обозначающие патологические состояния невоспалительного характера (*тромбоз*, *карбункулёз*, *сальмонеллёз*); *-ома*, *-ёма* – термины, которыми называют опухоли (*саркома*, *папиллома*, *гранулёма*); *-ит*, образующий термины, называющие воспалительные процессы и мотивированные названиями больного органа (*бронхит*, *гепатит*, *плеврит*); *-иаз*, обозначающий патологический процесс (*сиалолитиаз*, *псориаз*).

Появляются многокомпонентные термины, сохраняющие дискретность своего значения: *оториноларингология*, *феноксиметилпенициллин*, *дезоксирибонуклеиновая кислота*.

Таким образом, латинские и греческие слова и терминологические элементы, являющиеся базовыми для терминологии всех наук, и в первую очередь медицины, участвуют в постоянном процессе создания неологизмов.

Роль заимствований в период формирования языка медицинской терминологии не ограничивалось только тем, что они помогли обогащению отраслевых терминологий. Греческий и латинский языки традиционно признаются основными источниками пополнения медицинской лексики. Появление заимствованных терминов, обусловленное интенсивным развитием медицины (как сферы науки, так и практического обслуживания) требует их тщательного

изучения, а также знания латинского и других иностранных языков. Большинство терминов продолжает активно создаваться в наши дни на базе различных клинических дисциплин. Таким образом, многообразие клинической терминологии вызывает необходимость ее классификации по типу специализации. Кроме того, появление новой медицинской терминологии в профессиональной литературе российских и иностранных издательств и интернет-источниках пробуждает осознанную потребность в изучении вышеописанного лексического явления (заимствования), а также раскрытие значения термина и употребления его в конкретном контексте.

Литература

1. Жидкова Ю. Б. Функционирование медицинской терминологии в художественных произведениях русских писателей XIX – начала XXI веков (на материале прозы А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова, Ю. П. Германа, В. П. Аксенова, Л. Е. Улицкой): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Воронеж, 2008. – 185 с.
2. Татаринов В. А. История отечественного терминоведения. Классики терминоведения: Очерк и хрестоматия. М.: Московский Лицей, 1994. – 408 с.
3. Чернявский М. Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии: учебник. М.: Медицина, 2004. – 412 с.

ИНОЯЗЫЧНЫЕ СЛОВА В ПРОЛОГЕ И ЭПИЛОГЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ПОВЕСТИ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА «ДАРГИНСКИЕ ДЕВУШКИ»

М. Д. Ваджибов

malikvad@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
(Махачкала)

Предметом исследования являются иноязычные слова, использованные в прологе и эпилоге русскоязычной версии повести дагестанского писателя Ахмедхана Абу-Бакара «Даргинские девушки» [1]. Это произведение было переведено с даргинского языка на русский язык в 1963 г. В. Лукашевичем и опубликовано в том же году в журнале «Роман-газета».

Общеизвестно, что филологические термины (пролог и эпилог) по происхождению являются древнегреческими словами: пролог означает предисловие, а эпилог – заключение, выводы.

По нашим данным, переводчик обратился к иноязычным словам, большинство из которых уже адаптированы к законам русского языка. Это привело к образованию в новой лингвистической системе неологизмов, воспринимаемых русскоязычными дагестанцами как исконно русские слова (речь прежде всего идет о прилагательных). Даем перечень наличествующих в прологе и эпилоге слов в начальных формах, ср.: *автоматический, акт, алмаз, алфавит, альпийский, арба, арка, артист, архитектор, атласный, аул, аульный, балкон, бархатный, берта, бриллиант, бугай, буква, бунтарь, веранда, галифе, громада, деньги, диванхана, диплом, дипломный, драматург, железный, зал, зарегистрировать, заштопанный, институт, история, ишак, канцелярский, карандаш, кипа, кирпич, колхоз, комедия, комната, костюмчик, культура, кумачовый, кунак, купол, курдюк, куш, лазурный, лента, люстра, магазин, машина, меч, национальный, очаг, палисадник, папаха, папка, пиджак, пистолет, план, плита, почта, проект, профессор, рампа, реагировать, резиденция, реконструкция, сакля, секретарь, серпентин, сиярь, спектакль, стиль, стихия, сцена, табун, талант, театр, театральный, традиция, труба, труппа, туман, тюрьма, университет, фараон, фиалка, флаг, фойе, хинкал, чабан, чабанский, чесуча, чугу́р, шапка, шкаф, школа, штраф, этаж, юмор. При определении происхождения данного списка лексических единиц пользовались рядом словарей иноязычных слов [3; 4; 6; 7].*

В прологе и эпилоге использованы тематически разные европейские и восточные слова. Это лексемы из немецкого, французского, итальянского, арабского, тюркских и других языков.

В указанных частях книги представлены и два даргинских слова: *-аци, куш* (по-даргински «к^ъуш») и общекавказская лексема «хинкал». Оба даргинских слова, которые мы называем даргинизмами или же регионализмами-дагестанизмами, использованы в прологе, а лексема «хинкал» (кавказское национальное блюдо из теста) употреблено и в прологе, и в эпилоге.

При условии активного применения в русской речи дагестанцами понятия «куш» произошло бы появление омонимичной пары *куш*¹ (дарг.) – *куш*² (фр.) «крупный выигрыш, взятка».

Что касается лексем *-аци*, то к данному слову часто обращаются в вербальной или письменной коммуникации русскоязычные даргинцы или же представители других дагестанских народов при

общении с даргинцами. Таким образом переводчик, употребляя региональную лексику, старается передавать дагестанский менталитет. Здесь уместно отметить, что применение в переводе большого количества тюркизмов (ср.: *аул, арба, алмаз, бугай, кирпич, кунак, курдюк, очаг, ишак, папах* и др.) также способствует сохранению своеобразного горского колорита, ибо местные автохтонные языки изобилуют тюркизмами. При этом ряд дагестанских народов (в том числе и даргинцы) непосредственно контактируют с тюркскими этносами. В указанных частях повести нами обнаружено около 20 тюркизмов.

В переводе использованы слова из мертвых языков, что подчеркивает давнишнюю связь русского народа с другими народами, ср.: *традиция* (лат.), *комната* (лат.), *фараон* (др.-гр.), *стихия* (др.-гр.), *автоматический* (др.-гр.), *меч* (гот.) и др.

Происхождение нескольких слов точно не определено, ибо в разных источниках по-разному подается их этимология, ср.: *громада* (из древнеиндийского языка или же из латинского); *сакля* (из тюркских языков или же из грузинского) и др.

В прологе и эпилоге повести мы находим как сочетания, в которых одно слово является русским (или общеславянским), а второе – иноязычным (ср.: *дипломная* (гр.) *работа* [1, с. 8], *крик чабана* (тюрк.) [1, с. 7], *наш аул* (тюрк.) [1, с. 10], *молодой архитектор* (др.-гр.) [1, с. 8], *атласное* (араб.) *платье* [1, с. 155], *Дом культуры* (лат.) [1, с. 155, 156], *утренний туман* (тюрк.) [1, с. 154] и др.), так и сочетания, в которых оба слова по происхождению являются иноязычными (ср.: *театральный* (др.-гр.), *институт* (лат.) [1, с. 155], *национальный* (лат.) *стиль* (др.-гр.) [1, с. 156], *заштопанный* (нем.) *пиджак* (англ.) [1, с. 9], *проект* (лат.) *архитектора* (др.-гр.) [1, с. 8], *кипы* (нем.) *папок* (нем.) [1, с. 9] и др.).

В переводе использованы и сочетания, в которых одно слово считается европеизмом, а другое – ориентализмом (*автоматический* (др.-гр.) *карандаш* (тюрк.) [1, с. 7], *реконструкция* (лат.) *аула* (тюрк.) [1, с. 8], *кумачовые* (араб.) *флаги* (голл.) [1, с. 154] и др.).

В тексте дано только одно словосочетание, в котором прилагательное этимологически представляет собой ориентализм, а существительное является регионализмом, ср.: *чабанский* (тюрк.) *хинкал* (кавк.) [1, сс. 7, 155]. В прологе наличествует и сочетание «регионализм + ориентализм», ср.: *хинкал* (кавк.) *с курдюком* (тюрк.) [1, с.

7]. При этом в нескольких сочетаниях представлены исконно русские слова и регионализмы, ср.: в *горских саклях* (если лексему «сакля» рассматривать как общекавказское слово) [1, с. 7], *мрачную двухъярусную саклю* [1, с. 7], *недалекого куша* [1, с. 7] и др.

Переводчиком в основном использованы существительные, прилагательные, образованные посредством русских суффиксов, и несколько глаголов, корни которых проникли в русский язык из немецкого языка, ср.: *реагировал* [1, с. 9], *в заштопанном* (прич.) *на локте клетчатом пиджаке* [1, с. 9], *зарегистрировал* [1, с. 10].

Ряд заимствований подается с комментариями или же с пояснениями, ср.: *сиярь* (араб.) (история войн пророка Мухамеда) [1, с. 9], *куш* (дарг. «кьюш») (стоянка чабанов) [1, с. 7]; *свежий овечий сыр* - берта (ит.) [1, с. 7] и др. Даже мужское имя Даштемир, состоящий из двух корней (*даш* (таш) «камень» + *темир* (демир) «железо»), переводчиком дается с толкованием: «...*Даштемир, что означает «Железный камень»*» [1, с. 9].

В обоих мини-текстах даны и единичные заимствования, ср.: *веранда* (хинди), *чесуча* (кит.), *меч* (гот.), *флаг* (голл.), *железный* (санскр.), *пиджак* (англ.) и др. Используя название материала для шитья «чесуча», переводчик применяет прилагательное «китайский». Таким способом конкретизируется происхождение ткани: «... в легком костюмчике *из китайской чесучи*» [с. 155].

В анализируемых частях повести представлены несклоняемые существительные, ср.: «*Валом повалил народ в фойе, ...*» [1, с. 156], «*в ...суконных галифе*» [1, с. 9]. Оба эти слова заимствованы из французского языка. В тексте имеется еще одна лексема, которая не склоняется и которая выполняет функцию приложения. Это даргинское слово «-ази», которое означает «дядя». Используется три раза при обращении к старшему по возрасту человеку, ср. в повествовании: «...*уважаемый Осман-ази, ...*» [1, с. 8]; в вопросительных предложениях при диалогических обращениях, ср.: «– *Вы помните тот день, Даштемир-ази?*»; [1, с. 10] «– *А скажите, Даштемир-ази, они в самом деле родились в один день?*» [1, с. 10]. При этом данное слово в русскоязычной версии передается так, как оно используется в даргинской речи (-ази стоит после собственного имени), что характерно и для других дагестанских языков, ср. в лезгинском и табасаранском языках: *Осман халу* «дядя Осман» и *Даштемир халу* «дядя Даштемир».

Из слов, которые имеют только форму мн.ч., в тексте реализована одна этимологически тюркская лексема в в.п., ср.: «*Очень не хотелось терять деньги...*» [1, с. 9]; «*Возьми, дорогой, свои деньги назад, я больше не в силах молчать*» [1, с. 9]. При этом латинское слово «арка» употреблено дважды во мн.ч., ср.: *под многоцветными арками* [1, с. 7]; «*...простые арки старинных строений сочетались с...*» [1, с. 156]. Правда, в форме мн.ч. спорадически (единично) использованы и другие заимствования, ср.: *удобные шкафы, противостоять стихиям, записей актов, со времен египетских фараонов* и др.

В прологе (во вступлении к произведению), и в эпилоге (в заключительной части) мы находим следующие слова (в скобках на первом месте дано количество употреблений лексемы в прологе, а на втором – в эпилоге), ср.: *аул* (13+7), *сакля* (8+2), *чабан* (3+2), *колхоз* (2+2; аббревиатура образована из иноязычных корней), *архитектор* (2+1), *институт* (1+1), *школа* (1+1), *арка* (1+1), *балкон* (1+1), *чабанский* (1+1), *туман* (1+1), *проект* (1+1), *хинкал* (1+1).

Как видим, больше всего в указанных частях использовано тюркское слово «аул» (село), ср.: *аул* (им.п.) [1, сс. 8, 10], *аула* [1, сс. 8 (форма дается три раза: «...Заур избрал реконструкцию родного аула», 8 («А вон и старая часть аула...»), 8 («...старая часть аула напоминает окаменевший водопад»), 10, 154, 156 (людям аула), 156 (уроженца соседнего аула), 156 (жители аула)], *посреди аула* [1, с. 8]. *аулу* [1, с. 10]; *в аул* [1, с. 155 (*первый спектакль приехавшего в аул Даргинского народного театра...*), 155 (*вернется в родной аул*)], *на аул* [1, с. 156], *в ауле* [1, с. 7, 9], *аулы* (в.п.) [1, с. 8], *аулов* [1, с. 7], *в аулах* [1, с. 7]. При этом отмечаем, что даргинцы само слово «аул» в речи не употребляют. Кстати, в специальной литературе читаем, что «*дагестанцы свои селения не называют аулами*» [5, с. 351]. Даргинцы село называют «*махи*», аварцы – «*росу*», лезгины – «*хуьр*», лакцы – «*шыравалу*», табасаранцы – «*гьул*» и т.д.

Второе место по частотности употребления в прологе и эпилоге занимает лексема «сакля», ср.: *сакли* (р.п.) [1, с. 7], *саклю* [1, с. 7, 8], *в сакле* [1, с. 8, 156], *сакли* (и.п.) [1, сс. 8 (*сакли спрятались*), 8 (*сакли прижались*), 8 (*сакли сгрудились*), 156], *в саклях* [1, с. 7].

Ряд иноязычных слов переводчиком использован или в прологе, или же в эпилоге. При этом в начальной части таких слов больше, нежели в заключительной.

По результатам исследования, в прологе нами обнаружено 61 иноязычное слово, ср.: диплом, дипломный, реконструкция, арба, машина, берта, бриллиант, профессор, штраф, этаж, школа, шапка, чугу́р, фиалка и др.

В эпилоге представлены 34 слова, ср.: университет, театр, атласный, артист, аульный, альпийский, бархатный, труппа, рампа, веранда, комедия, костюмчик, талант и др.

Много европеизмов, которые связаны с филологией, искусством и культурой, наличествуют в заключительной части повести, ср.: *спектакль, театр, комедия, драматург, артист, культура, труппа, стиль, сцена* и др. При этом в прологе приведено персидское сложное слово «диванхана» (диван «суд» + хана «помещение, вместилище»), которое давно стало архаизмом в дагестанских языках (ср.: *диванхана* [1, с. 8], *между Домом Совета и диванханой* [1, с. 9]) и означало судебное помещение (или помещение для суда). В описываемом тексте же дано следующее пояснение по отношению к рассматриваемому понятию, ср.: *«Прежде здесь была диванхана, резиденция старшины Юзбека;...»* [1, с. 8], то есть это помещение, в котором вершили суд в дореволюционном Дагестане. В настоящее же время в ряде дагестанских языков слово «диван» имеет два значения, ср.: *суд* и *мебель*. Лексема «хана», во-первых, – это плохой результат, конец, как и в русском языке. Во-вторых, она означала вместилище, помещение, хранилище и т.д., а в современной речи дагестанцев не употребляется ср.: *китабхана* «библиотека», *ъаьзархана* «больница», *чапхана* «издательство», *чайхана* «чайная» и др. Такие лексемы в местных языках заменены словами, проникшими в автохтонные языки из русского языка или через его посредство, ср.: *библиотека, больница* и др.

Отмечаем, что использованные в прологе и эпилоге заимствованные лексемы обогащают русскоязычную речь дагестанцев, что важно в современной полилингвальной коммуникации. Не случайно мы подчеркивали: *«В регионе происходит взаимодействие русского и дагестанских языков, что является естественным процессом, который мы рассматриваем как положительное явление»* [2, с. 101–102].

Итак, в русскоязычной версии вступления и заключения повести дагестанского писателя А. Абу-Бакара «Даргинские девушки» нами прослеживается применение европеизмов, ориентализмов и

регионализмов. Большинство из этих лексем так или иначе представлены и во всех 30 главах повести. Кроме того, в произведении встречаются и другие иноязычные слова (в том числе и дагестанизмы), которые не употреблены в прологе и эпилоге и которые станут предметом наших дальнейших научных исследований.

Литература

1. Абу-Бакар А. Даргинские девушки. Чегери. Снежные люди. Браслет с камнями. М.: Изд-во ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия». – С. 7–10, 154–156.
2. Ваджибов М.Д. Дагестанские регионализмы в русской речи: плюсы и минусы // Русский язык в поликультурном мире: V Международный симпозиум (8–12 июня 2021 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. науч. статей. В 2-х т. Т. 1. Симферополь: Издательский дом КФУ, 2021. – С. 100–107.
3. Васюкова И. А. Словарь иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 640 с.
4. Егорова Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка. М.: Аделант, 2014. – 800 с.
5. Маллаева З. М., Магомедов М. А., Халидова Р. Ш. Культурологический аспект перевода на русский язык произведений аварской художественной литературы: на примере книги Р. Гамзатова «Мой Дагестан» // Полилингвальность и транскультурные практики. 2021. Т. 18. № 4. – С. 347–357.
6. Словарь иностранных слов. М.: Рус.яз., 1988. – 608 с.
7. Шипова Е. Н. Словарь тюркизмов в русском языке. Алма-Ата: «Наука» КазССР, 1976. – 444 с. URL: https://altaica.ru/LIBRARY/turks/Шипова_Словарь%20тюркизмов%20в%20русском%20языке%201976.pdf (дата обращения: 20.02.2023).

К 50-ЛЕТИЮ СИМФЕРОПОЛЬСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО СЕМИНАРА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ГРАЖДАН ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКИ ГЕРМАНИИ

В. В. Васильев, О. А. Васильева

vassilev.valerii@gmail.com, alexa.vasilieva@mail.ru

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского

Б. Н. Коваленко

borisspb@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный университет

(Симферополь, Санкт-Петербург)

Особое место в системе международной образовательной деятельности университетов Российской Федерации занимают краткосрочные формы обучения иностранных граждан русскому языку.

Их история в Симферопольском государственном университете им. М. В. Фрунзе начинается с 1973 г., когда был проведён первый семинар по русскому языку для граждан Федеративной Республики Германии [8, с.7]. Этот уникальный семинар, единственный в то время в Советском Союзе, стал ежегодным и получил широкую общеевропейскую известность.

Цель настоящей статьи – осветить основные аспекты истории Симферопольского семинара для немецких русистов.

Инициатором семинара выступил вице-председатель Общества русистов ФРГ доктор филологии Йоханнес Баар. В декабре 1972 г. он обратился в министерство высшего и среднего специального образования СССР с просьбой предоставить возможность проведения трехнедельного семинара для 30 немецких участников в любом месте Советского Союза. В апреле 1973 г. через советское посольство в Бонне был получен ответ, что такой семинар может быть проведён в сентябре того же года в Симферополе [1, с. 59].

В июне 1973 г. В. П. Елютин, министр высшего и среднего специального образования СССР, подписал приказ об организации в Симферопольском государственном университете ежегодного семинара по русскому языку для граждан ФРГ с числом участников 30 человек и сроком проведения – 3 недели [7, с. 187–188]. Через два месяца, 24 августа, доктор Йоханнес Баар с первыми 29 немецкими студентами прилетел из Берлина в Симферополь. Позже он вспоминал: «Нас действительно ждали: в аэропорту, в университете, на кафедре. Мы достигли желанной цели. Это была и моя личная цель!» [9, с. 76]. С 1973 по 1982 год семинары немецких русистов в Симферопольском госуниверситете продолжались 3 недели, а с 1983 г. они стали четырехнедельными [2, с. 140].

Крым как место проведения семинара для немецких русистов был выбран не случайно. В начале 1970-х годов солнечный полуостров был хорошо известен общественности Западной Германии, благодаря имевшим широкий резонанс «крымским встречам» Генерального секретаря ЦК КПСС Л. И. Брежнева и канцлера ФРГ Вилли Брандта в рамках политики разрядки международной напряжённости. Именно в это время значительно выросло количество туристов из ФРГ, посещавших Южный берег Крыма. Для желающих изучать русский язык Крым представлял значительный интерес своими многочисленными историко-культурными памятниками и

литературными музеями. Учитывался тот факт, что в Симферополе в 1972 г. был образован университет, имевший хорошую материальную базу и опытные педагогические кадры, необходимые для осуществления международной образовательной деятельности.

Многогранная и ответственная работа по подготовке и проведению семинаров по русскому языку для граждан ФРГ была возложена на кафедру методики преподавания русского языка и литературы, которую в то время возглавляла доцент А. А. Соловьева. Первыми руководителями семинара стали доценты В. Н. Михайлов и Э. М. Попова. Преподаватели кафедры проводили большую учебную, научно-методическую и культурно-ознакомительную работу с иностранными учащимися, что позволило накопить ценный международный опыт в деле организации краткосрочных форм обучения иностранных русистов. Большой вклад в успешную работу семинаров, которые стали важной составной частью университетской жизни, внесли проректоры по учебной работе В. Г. Ена и В. Ф. Шарпа, деканы по работе с иностранными студентами А. И. Ишин, Ю. И. Горбунов, В. В. Васильев [3, с. 413].

Основная цель Симферопольского международного семинара по русскому языку состояла в совершенствовании навыков аудирования и говорения, формировании лингвистической компетенции немецких русистов. Учебная программа предусматривала лекции и практические занятия по развитию навыков устной речи, фонетике и переводу, участие в спецкурсах по русскому языку, литературе и страноведению. На семинаре сложилась традиция аспектного преподавания русского языка, были выделены следующие аспекты: лексико-грамматический, разговорно-страноведческий, практическая фонетика и перевод [6, с. 110].

До приезда на семинар немецкие студенты мало знали о Симферополе и Крыме. Поэтому для них была разработана обширная культурная программа. Они познакомились с достопримечательностями Симферополя, совершали экскурсии на Южный берег Крыма и в Бахчисарай. В Ялте – настоящей жемчужине Крымского полуострова – они не только восхищались Чёрным морем и пальмами, но и посещали великолепные дворцы и музеи, в том числе Ливадийский дворец, где в феврале 1945 года Сталин, Рузвельт и Черчилль решали судьбу Германии. Известный ханский дворец в Бахчисарае казался им волшебным замком из сказок «Тысяча и одна ночь».

Участники семинара почувствовали искреннее гостеприимство жителей Крыма, побывали в семьях, приобрели много друзей. Такое общение очень помогало им совершенствовать разговорный русский язык. Немецкие студенты смогли достаточно быстро адаптироваться в новых для них условиях. Так, студентка Кристина Нотлих в 1987 г. в начале семинара записала в своём дневнике: «Многое здесь безобразно, безрадостно, неудобно...», а уже через несколько дней: «Боже мой, сердце тает в этой стране, как здесь хорошо!» [9, с. 76].

Всего за прошедший период более одной тысячи немецких русистов стали участниками Симферопольского семинара. Как вспоминал доктор Йоханнес Баар: «...в течение всех лет семинара я не встретил никого, кто бы не был в восторге от того времени, которое провёл в Симферополе. Это время и для каждого участника, и для меня незабываемое» [9, с. 76].

Благородная деятельность Йоханнеса Баара, связанная с преподаванием и популяризацией русского языка, получила международное признание. В 1985 году он был удостоен высшей награды Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) – медали имени А. С. Пушкина [5, с. 113]. В 1990 году доктор Баар был избран Почётным доктором Ленинградского (ныне Санкт-Петербургского) государственного университета. По мнению директора Европейской Комиссии Лотара Флосса, «доктор Баар стал уникальным строителем мостов взаимопонимания, своего рода светским понтификом» [4, с. 90–91].

Во второй половине 1990-х годов эстафету Йоханнеса Баара приняли его ученики: сначала Хайко Хедрих, а затем – Кристина Мильш. В настоящее время она возглавляет старейший в Западной Европе международный семинар по русскому языку в немецком городе Тиммендорфер Штранд на побережье Балтийского моря.

Родившийся в условиях советской политики «разрядки напряженности» Симферопольский международный семинар русского языка стал широко известен в период «брежневского застоя», получил новый импульс в годы «горбачевской перестройки», сохранился при распаде СССР и успешно работал в новых реалиях постсоветской Украины.

В современных условиях усилилась конкуренция между университетами на международном рынке образовательных услуг. В

то же время значительно повышается интерес иностранных граждан к получению образования в нашем университете, который с 2014 г. называется Крымским федеральным университетом имени В. И. Вернадского. Причиной этого является высокий рейтинг вуза, хороший кадровый потенциал, многолетние традиции и богатый опыт международной образовательной деятельности. Поэтому есть уверенность, что число иностранных студентов, а также любителей русского языка и литературы, приезжающих на учёбу в университет, в последующие годы будет увеличиваться.

Литература

1. Баар Й. Об истории русских семинаров Немецкой ассоциации русистов // Русский язык за рубежом. 2003. № 1. – С. 58–61.
2. Васильев В. В., Васильева О. А. Краткосрочные формы обучения русскому языку иностранных граждан в Таврическом национальном университете им. В. И. Вернадского // Диалог культур: лингвокультурологическая база гуманитарного образования. Материалы IV Междунар. научно-практической конференции 10–12 сентября 2013 г. Симферополь: ДОЛЯ, 2013. – С. 139–141.
3. Васильев В. В., Васильева О. А. Язык до Симферополя доведёт. К 90-летию со дня рождения доктора филологии Йоханнеса Баара // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24 (63). № 1. Ч. 1. – С. 411–415.
4. Васильев В. В., Коваленко Б. Н. Доктор Йоханнес Баар – патриарх немецкой русистики // Русский язык за рубежом / Специальный выпуск: Русистика Германии. 2017. – С. 90–95.
5. Материалы МАПРЯЛ. Награждение медалью А. С. Пушкина // Русский язык за рубежом. 1986. № 3. – С. 112–113.
6. Попова Э. М., Новикова Т. Ю., Васильев В. В. XV Международный семинар русистов из ФРГ в Симферополе // Русский язык за рубежом. 1988. № 2. – С. 110.
7. Сборник документов по вопросам приема, обучения и материального обеспечения иностранных граждан, обучающихся в СССР. М.: Изд-во Московского университета, 1974. – 285 с.
8. Baar J. Grusswort // Russisches Sprachseminar in Timmendorfer Strand – 40 Jahre. 1966–2005. Timmendorfer Strand, 2005. – 54 s.
9. Baar J. Wie die russische Sprache mich bis nach Simferopol führte // Krim-Ferien. 2011. №1 (12). – S. 74–76.

К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КОННОТАЦИЯХ ДИАЛЕКТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Е. В. Дехтярева

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

(Симферополь)

Одно из направлений исследований современной лингвистики – изучение связи языка, культуры и национального менталитета, рассматривающих язык как культурный код нации, позволяющий проникнуть в ее мировоззрение. В этой связи перспективным является исследование фразеологии, которая не только передает информацию о происходящем, но и хранит в себе культурные смыслы, стереотипные представления о мироздании, отражает национально-культурные традиции.

Фразеологизмы – это особые знаки языка, играющие важную роль для выявления национальной самобытности русской культуры и русского языка в частности, формирующие фразеологическую картину мира. В. Н. Телия отмечает, что основной целью лингвокультурологического анализа фразеологизмов является «выявление и описание культурно-национальных коннотаций, узואльно сопровождающих значение в форме образных ассоциаций с эталонами, стереотипами и другими культурными знаками и соотносимых друг с другом посредством когнитивных процедур, придающих этим коннотациям осмысление» [6, с. 310].

Фразеологический состав языка играет важную роль в формировании национальной языковой картины мира, поскольку восприятие и интерпретация народом окружающей действительности находит свое выражение в языке, «где, с одной стороны, в языковых фактах ярко отражаются этнопсихологические особенности социума, а с другой – четко прослеживается влияние языка на формирование его менталитета» [2, с. 33].

Для дальнейшего исследования национального фразеологического фонда языка ценным является изучение диалектной фразеологии наряду с фиксацией диалектных фразеологических единиц

(далее – ДФЕ) в конкретном языковом ареале, что составляет, бесспорно, историческую ценность как составляющую словесной культуры народа.

На сегодняшний день, отмечает И. А. Кобелева, «интенсивно развивается и диалектная фразеология, при этом основное внимание уделяется формальной (структура, варьирование), семантической, этимологической и этнокультурной сторонам диалектной фразеологической единицы» [4, с. 4].

Цель статьи – описать диалектные фразеологизмы, употребляемые в текстах художественной литературы, как средство сохранения и передачи культурной информации.

С помощью ДФЕ можно воспроизвести каждое явление остроумно, метко, ярко, оригинально и колоритно, в них в наибольшей степени запечатлен вековой опыт, этика, эстетика, мудрость народа, то есть диалектные фразеологизмы – это источник представлений об окружающем мире, который активно используют авторы художественных текстов.

Диалектные фразеологизмы, введенные писателями в произведения, являются образцом мастерства в создании речевых характеристик персонажей, подчеркивая их национальные черты, традиции; предоставляют читателям и исследователям уникальную возможность понять внутренний мир персонажа, выявить его основные культурные, нравственные ценности, самобытность и природное своеобразие. «Предмет художественного текста – мир человека, его творческого сознания. ... Национальный характер есть совокупность духовных особенностей народа, выражаемый в слове, в художественном произведении» [1, с. 142].

Значительная часть ДФЕ, зафиксированных в художественных произведениях, отражает многообразные, присущие только данному этносу понятия и представления об окружающем мире, например: *В деревнях распространен обычай выходить замуж, и брать жён уходом* (Г. Успенский. *Власть земли*); – *Погоди, у нас еще на верхосытку кое-что есть. Откупорил сливянку и налил себе и ему, а на закуску положил сдобные пирожки с вишнями* (В. Гиляровский. *Суслик*) [7, с. 66].

ДФЕ в течение всей истории народа аккумулируют в себе информацию разного рода. Как лингвистические единицы, они отражают фонетические, словообразовательные, морфологические,

синтаксические, лексические особенности определенного диалекта; иллюстрируют различные отношения фразеологических единиц и языковые особенности регионального, общеславянского или европейского пространства. Как единицы словесной культуры, они отражают факты истории, быта, фольклора, мифологии народа: *На окне герань и бабьи сплетни. Это цветок так называется. Он вьется и переплетается клейкими листьями, цепляясь за все, что подвернется* (В. Астафьев. Перевал) [7, с. 647]. Это связано с тем, что в разговорной речи людей проявляется то, что живет теперь, то, что отмирает (реликтовые черты), и то, что рождается, обнаружено в большей или меньшей степени [3, с. 4].

Диалектные фразеологизмы в художественном тексте, с одной стороны, привлекают внимание читателя своей необычностью, оригинальностью, с другой – заставляют задуматься о традиционных ценностях персонажей, обо всем, что их окружает: – *Премудрости господни! – глубоко вздохнула старушка в тёмно-синем сарафане... покрытая черным платком в роспуск* (Короленко. В пустынных местах) [7, с. 577], где ДФЕ **в роспуск** – способ подвязывания платка так, что два конца лежат на спине, а два других завязаны под подбородком. Как известно, платок – это не только элемент женского народного костюма, но и неотъемлемая часть культуры русского народа, символ женственности, любви, красоты.

Каждая ДФЕ, попадая в авторский текст, передает ему ту энергию, которая сформировалась и закрепилась во фразеологизме на протяжении длительного функционирования в языке: – *Так он, Маркушка-то, сильно, говоришь, болен! – Да совсем в худых душах... Того гляди, душу богу отдаст* (Мамин-Сибиряк. Дикое счастье), где **в худых душах** – едва дышит, чуть жив, при смерти [7, с. 218]. Диалектные фразеологизмы с компонентом *душа* занимают совершенно особое место в национальной картине мира, что обусловлено своеобразием менталитета народа.

ДФЕ в художественных произведениях чаще всего используются для речевой характеристики персонажей не только с точки зрения их психологических особенностей, но и для иллюстрации принадлежности к определенной социальной группе или определенной территории: – *Куда пойдешь? – Куда глаза глядят... Вниз по реке поплыву... – Ну и возьмут тебя на притужальник. Сам в*

петлю лезешь (Ф. Таурин. Байкальские крутые берега). *Притужальник* – деталь ручного ткацкого станка (кросен), которой закрепляют передний вал в неподвижном положении, натягивая или отпуская прищву [7, с. 43].

Наиболее трудными для восприятия считаются диалектные фразеологизмы, содержащие непонятный читателю компонент, требующий дополнительного толкования: *Начинаются морозы, снег по лядинам уже до коленей, – не сразу заговорил он. – Если мы на этой неделе не выйдем, хлебать нам тогда здесь мурцовку поди-ко до февраля. И дойдем мы до тюки... Ты человек больной, извоженный, тебе питанье хорошее нужно, иначе беркулёз* (В. Астафьев. Сон о белых горах), где ДФЕ **хлебать мурцовку** обозначает терпеть лишения, маяться, голодать. *Мурцовка* (обл.) – кушанье из воды или кваса с крошеным в них хлебом, иногда луком, сметками [7, с. 723].

Поэтому диалектные фразеологизмы писатели обычно используют в небольшом количестве на фоне общелитературной речи: *В доме стоял рёв. Нюшка с плачем кидала на пол что попало, вся в слезах кричала и металась по избе и материла весь белый свет... Иван Африканович растерянно хмыкал. Он еле поднялся, сперва на четвереньки, потом, опираясь на руки, долго разгибал колени, с трудом выпрямился: – Хм! Вот ведь... Бес, не девка. В ухо плюнуть да заморозить* (В. Белов. Привычное дело) [7, с. 475].

Следует отметить и то, что не все ДФЕ из художественных произведений отмечены в словарях. Но исследователи выделяют их, определяют семантику (часто по контексту) и пишут о том, что такие единицы обязательно должны быть зафиксированы, поскольку они, отражая реалии жизни людей в определенной местности, позволяют сформировать полную фразеологическую картину мира русского народа. «Диалектизмы, “допущенные” в художественный текст не только писателем, но и литературной нормой, свидетельствуют о влиянии диалектной подсистемы языка на литературную, что важно для внимательного изучения их не только как средства создания экспрессивности текста, но и средства реализации компонентов русской национальной культуры» [5, с. 79].

Таким образом, диалектные фразеологические единицы, попадая в художественный текст, представляют собой специфические

языковые формулы, рисующие картины мира с закодированной информацией о традициях, обычаях, обрядах, о прошлом наших предков. Работа с художественными текстами является актуальным и перспективным направлением исследования диалектной фразеологии в лингвокультурологическом аспекте.

Литература

1. Алахвердиева Л. К., Локтионова Н. М. «Донские просторы» русского языка в произведениях М. А. Шолохова // Вестник МГУКИ. 2014. № 4 (60). – С. 142–145.
2. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика. Київ: Довіра, 2007. – 262 с.
3. Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови. Київ: Радянська школа, 1966. – 347 с.
4. Кобелева И. А. Современная русская диалектная фразеология: лексико-грамматический и лексикографический аспекты: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Сыктывкар, 2012. – 355 с.
5. Литвинникова О. И Диалектная составляющая художественного текста И. Шмелева // Живое слово: фольклорно-диалектологический альманах. Вып. 5: материалы Всерос. науч. конф. «Диалекты как экологическая зона языка, посвящ. памяти проф. Р. И. Кудряшовой. Волгоград: Изд-во ВГСПУ, 2017. – С. 75–79.
6. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. М.: Наука, 1993. – С. 302–314.
7. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЗАЛОГ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ И ДРУЖБЫ. НА ПРИМЕРЕ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ НГУЭУ (НОВОСИБИРСК) И ТНУ (ДУШАНБЕ)

Л. С. Захидова

ls@ngs.ru

Новосибирский государственный университет экономики
и управления (ФГБОУ ВО «НГУЭУ», НГУЭУ)
(Новосибирск)

Знаменательно, что 2023 год, по сообщению Фонда «Русский мир», объявлен годом русского языка как языка межнационального общения в СНГ. Владимир Владимирович Путин высоко оценил

инициативу Косым-Жомарт Токаева о создании в СНГ международной организации по продвижению русского языка. В. В. Путин подчеркнул, что Россия не может не поддержать такой проект, поскольку русский язык в СНГ является языком межнационального общения, следовательно, играет важную роль, которая имеет и практическое измерение. Русский язык назван В. В. Путиным объединяющей силой, скрепляющей единое пространство на территории СНГ. Нет сомнений, что Год русского языка будет способствовать духовному и культурному обогащению стран – участниц Содружества.

Понимая особую значимость и роль русского языка всегда, а особенно в наше время, участники заседания совета глав правительств стран СНГ, состоявшегося 28 октября 2022 года в столице Казахстана, одобрили план мероприятий Года русского языка, включающего свыше 150 различных акций и событий, в том числе мероприятий, направленных на повышение квалификации учителей русского языка, а также на поддержку одарённых детей при изучении русского языка.

Хочется верить, что значимость мероприятия, без сомнения, понятна всем, кто считает себя цивилизованным человеком, однако особая ответственность лежит на тех, кто преподаёт русский язык.

Хочется поделиться опытом работы факультета базовой подготовки (декан факультета – Лада Викторовна Шеховцова), кафедры философии и гуманитарных наук (зав. кафедрой – Олег Альбертович Донских) НГУЭУ, Новосибирск (ректор университета – Павел Анатольевич Новгородов) по продвижению русского языка на территории Таджикистана и сотрудничеству с ТНУ (Душанбе).

Совместная работа наших вузов осуществляется с марта 2022 года, когда был подготовлен пакет проекта документов по организации сотрудничества ТНУ в лице руководителя Русского центра ТНУ, председателя Общества дружбы «Таджикистан – Россия», доктора филологических наук, профессора М. Б. Нагзибековой и НГУЭУ, кафедры философии и гуманитарных наук в лице доктора философских наук, профессора, PhD (Monash, Australia), заведующего кафедрой философии и гуманитарных наук О. А. Донских и победителя конкурса лучших учителей России 2007 года (Президентский грант), кандидата филологических наук, доцента Л. С. Захидовой.

В рамках сотрудничества преподаватели НГУЭУ были приглашены на Международную научно-практическую конференцию «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода», на которой с докладами выступили О. А. Донских «Становление национального языка науки» и Л. С. Захидова «Перевод художественного текста как прикладной аспект повышения лингвистической профессиональной составляющей специалиста (Лоик Шерали, перевод с таджикского языка стихотворения Забонгумкарда)». Тезисы докладов были опубликованы в «Вестнике ТНУ» за 2022 год.

В рамках работы конференции Л. С. Захидова провела несколько мероприятий в ТНУ, среди которых открытое занятие с будущими переводчиками, знатоками русского языка. Каждое слово на занятии встречалось с каким-то особенным вниманием, было ощущение полного понимания и трепетного отношения к русскому языку со стороны студентов.

Заслуживает внимания конкурс чтецов, проведённый в рамках конференции: лучшие классические тексты на русском языке звучали в исполнении таджикских студентов. Сколько уважения к русскому языку и литературе звучало в каждой выученной наизусть строчке!

Интересно прошёл Круглый стол с преподавателями русского языка: решались проблемы, связанные с преподаванием русского языка как иностранного и актуализацией интереса к его изучению.

В процесс совместной работы включились школьники, руководимые большим энтузиастом своего дела, прекрасно владеющим русским языком, патриотом России и Таджикистана – Маликой Абдухафизовной Сафаровой. Эту замечательную учительницу можно с полным правом считать победителем конкурса лучших учителей России. Хочется назвать только основные вехи её труда, способствующие укреплению связей с Россией и прививающие любовь к русскому языку школьникам и студентам Таджикистана.

М. А. Сафарова – победитель пилотного проекта «Факел русского языка на Великом шёлковом пути» в номинации «Игровые моменты в моей педагогической практике», который прошёл с 11-15 апреля 2017 г. в РУДН; победитель проекта «Русский язык в Таджикистане: новые горизонты»; лауреат конкурса учительского мастерства «Русский язык в Таджикистане: новые горизонты»;

участник Международного семинара «Инновационные подходы в преподавании русского языка: проблемы, перспективы, обмен опытом» // Фонд «Русский мир», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова; победитель районного этапа педагогического конкурса «Учитель года 2020»; участник Международных педагогических конкурсов «Русская чайка», «Учитель-международник» 2021 г., «Школа без границ»; победитель Международного педагогического конкурса «Учитель-международник». С 2018 года М. А. Сафарова бессменно является национальным куратором Международного конкурса юных чтецов «Живая классика» – конкурс по продвижению русского языка и популяризации русской литературы и культуры.

Начало совместной работы на Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода» дало большой опыт и абсолютное убеждение в правильном направлении нашего труда, а также утвердило понимание необходимости помогать в продвижении русского языка в Таджикистане, где с такой любовью к нему относятся.

Совместная научная работа продолжалась через обмен мнениями о кандидатских диссертациях. Были написаны отзывы об авторефератах П. М. Курбановой «Методические основы формирования профессиональной компетенции студентов – будущих экономистов по русскому языку в современных условиях полилингвальной учебной среды», представленной на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (13.00.08.04 – Теория и методика гуманитарных наук, профессиональное образование); Ма Дэу «Предупреждение и преодоление грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев», представленной на соискание учёной степени доктора философии (PhD), доктора по специальности 6D012200 – русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения (6D012201.02 – теория и методика обучения (профессиональное образование); Чи Вэн Юан «Основы развития речевой деятельности студентов-китайцев в системе обучения русскому речевому общению», представленной на соискание

учёной степени доктора философии (PhD), доктора по специальности 6D012200 – русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения (6D012201.02 – теория и методика обучения (профессиональное образование).

Летом 2022 года с ответным визитом Новосибирск посетила руководитель Русского центра ТНУ, председатель Общества дружбы «Таджикистан – Россия», доктор филологических наук, профессор М. Б. Нагзибекова. На уровне ректора НГУЭУ Павла Анатольевича Новгородова прошла встреча, на которой состоялся обмен мнениями по вопросам развития дальнейшего сотрудничества вузов: был заключён договор о сотрудничестве, а также принято решение о присвоении звания почётного профессора НГУЭУ ректору ТНУ – господину Хушвахтзода Кобилджону Хушвахту.

Профессор М. Б. Нагзибекова посетила не только НГУЭУ, но и НГУ в Академгородке, ознакомилась с достопримечательностями знаменитого на весь мир центра науки Сибири, пообщалась со студентами и преподавателями. Получив массу впечатлений, она, вернувшись домой, рассказала об организации работы в новосибирских университетах, ответила на вопросы тех, кто хотел бы продолжить образование в магистратуре наших вузов.

Результатом совместной научной работы стала статья Захидовой Л. С. и Нагзибековой М. Б. «Специфика формирования профессионального языка при обучении русскому языку как иностранному» в «Вестнике Таджикского национального университета» (2022, №11, Душанбе. – С. 183-190). В настоящее время коллектив факультета базовой подготовки НГУЭУ работает над проектом, который будет способствовать решению проблемы, актуализированной президентами двух стран – В. В. Путиным и Эмомали Рахмоном, – об успешном изучении и развитии русского языка на территории Таджикистана, что особенно актуально в 2023 году, названном Годом русского языка в СНГ. Наш проект решает проблему государственного уровня. Целевая аудитория проекта – студенты и преподаватели ТНУ, поскольку это ведущий вуз страны, чьё влияние распространяется на все учебные заведения Таджикистана. Основная идея проекта – укрепление дружеских связей двух стран через развитие и усиление интереса к изучению русского языка и литературы в рамках проведения Молодёжного Форума «Русский

язык – язык дружбы» на базе ТНУ. Мы очень надеемся на получение Гранта Фонда «Русский мир» для проведения мероприятия такого грандиозного масштаба.

Русский центр Таджикского национального университета подтверждает актуальность и значимость для молодежи республики Таджикистан проекта «Молодёжный Форум «Русский язык – язык дружбы» по пропаганде русского языка в стране и укреплению его статуса на постсоветском пространстве.

Проект направлен на повышение у представителей современной молодёжи Таджикистана интереса к русскому языку и русской литературе и усиление их мотивации к изучению русского языка как неродного с целью обогащения лингвистическим и культурно-историческим опытом, а также на развитие и укрепление форм международного сотрудничества посредством пропаганды изучения русского языка на территории стран СНГ. Проект сможет стать прекрасной формой сплочения единомышленников, работающих на благо развития русского языка в Таджикистане.

С целью подготовки проекта проделана большая работа по изучению опыта преподавания русского языка как иностранного как в России, так и в других странах. Факультет базовой подготовки НГУЭУ принял участие в мероприятиях в честь 70-летия образования кафедр РКИ, проходивших в Санкт-Петербургском государственном университете с 26 сентября по 5 октября 2022 года: с докладом «Из опыта создания совместного учебника по русскому языку как иностранному для таджикских студентов (диалог культур)» на этом мероприятии выступила Л. С. Захидова. В планах совместной работы – создание общего учебника силами двух вузов (НГУЭУ и ТНУ), публикацией которого заинтересовалась Анна Владимировна Голубева, главный редактор издательства «Златоуст», кандидат филологических наук. С целью подготовительной работы Л. С. Захидова прошла курсы повышения квалификации по программе «Современный учебник по РКИ: технология моделирования» в рамках мероприятий в честь 70-летия образования кафедр РКИ. Закрепление полученных знаний прошло в виде доклада «О работе над составлением учебного пособия с элементами рабочей тетради «Русский язык для иностранных студентов подготовительного отделения, базовый уровень»» на Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания

русского языка как неродного / иностранного: российские и зарубежные практики», Ставрополь, 2022.

В Ереване на Международной научно-практической конференции преподавателей и учителей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке» (14.10.2022) прошло секционное выступление Л. С. Захидовой с докладом «Актуализация мотивации к изучению русского языка через обращение к художественным текстам национально ориентированного характера».

На научно-практическом семинаре «Обучение русскому языку персоязычных студентов: методисты Ирана и методисты России», проведенном 27 октября 2022 года совместно с вузами Исламской республики Иран, также получен большой опыт работы со студентами-иностранцами, изучающими русский язык.

Традиционным стало участие Л. С. Захидовой в мероприятиях РУДН. В 2022 году на VI Международном конгрессе преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ (12–15 октября 2022 года, РУДН, Институт русского языка) в Москве состоялось секционное выступление с докладом Л. С. Захидовой «Обучение русскому языку на культурологических текстах».

В апреле-мае 2023 года с целью подготовки материалов для совместного учебника и чтения лекций в ТНУ планирует приехать доктор философских наук, профессор, PhD (Monash, Australia), заведующий кафедрой философии и гуманитарных наук НГУЭУ Олег Альбертович Донских.

В настоящее время заинтересованная группа НГУЭУ готовит документы на получение гранта Фонда «Русский мир» для проведения совместно с ТНУ Молодёжного Форума «Русский язык – язык дружбы» по пропаганде русского языка в стране и укреплению его статуса на постсоветском пространстве. В рамках мероприятия планируется провести большой праздник открытия Форума молодёжи под девизом: «Как будто целый мир тебе знаком, / Когда владеешь русским языком». Символичными станут слова:

*Мир разобщённых безрадостно тесен,
Спаянных мир необъятно велик.*

*Таджикистан и Россия едины!
Выучи русский язык!*

В открытии Форума, наряду со студентами, будут принимать участие школьники под руководством М. А. Сафаровой. В рамках Форума планируется провести открытые лекции для студентов-переводчиков, круглый стол для преподавателей русского языка, конкурс чтецов на русском языке для студентов нефилологической направленности и школьников, а также олимпиаду по русскому языку. Важнейшей составляющей частью Форума станут беседы по русской культуре, планируемые в рамках Форума доктором философских наук, профессором, PhD (Monash, Australia), заведующим кафедрой философии и гуманитарных наук НГУЭУ Олегом Альбертовичем Донских. Думается, что эти беседы помогут найти точки соприкосновения культуры России с культурой Таджикистана.

Хочется надеяться, что великий русский язык станет крепкой основой дружбы между двумя странами: Россией и Таджикистаном.

Литература

1. Асозода Х. Таджикская литература в XX столетии. Душанбе: Маориф, 1999. – С. 18 (на тадж. яз.).
2. Захидова Л. С. Актуализация мотивации к изучению русского языка через обращение к художественным текстам национально ориентированного характера // «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке». Матлы Междунар. научно-практич. конференции преподавателей и учителей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов, посвящённой 90-летию академика АПСН РФ, доктора педагогических наук, профессора БЕЛЛЫ МАРКОВНЫ ЕСАДЖАНЯН. Ереван, Издательство «Асогик», 2022. – С. 131.
3. Шерали Л. Полное собрание сочинений: в 2 т. Сост. Бахриддин Ализода (Алави), Ромиш Шерали, Л. Шерали. Худжанд, 2001. Т. 1. Кн.1. – 722 с. (на тадж. яз.).
4. Шерали Л. Полное собрание сочинений: в 2 т. Душанбе: Адиб, 2008. Т. 2: Поэзия. – 559 с. (на тадж. яз.).

КОНЦЕПТЫ
«ХОРОШО» («ЖАҚСЫ») И «ПЛОХО» («ЖАМАН»)
В РУССКОМ И КАРАКАЛПАКСКОМ ЯЗЫКАХ
КАК ОЦЕНОЧНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Р. Б. Мамбетова, Г. А. Шерниязова
roza.mambetova.66@bk.ru

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха
(Нукус)

Концепт – мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода. А. Аскольдов утверждает, что концепт познания имеет всегда отношение к какой-нибудь множественной предметности – идеальной или реальной [1, с. 269]. Он определяет слово как органическую часть концепта.

З. Д. Попова и И. А. Стернин, определяют концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [6, с. 24].

А. П. Бабушкин в монографии «Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка» рассматривает концепты как структуры представления знаний. Он понимает концепт «как любую дискретную содержательную единицу коллективного сознания, отражающую предмет реального или идеального мира, хранимого в национальной памяти носителей языка в виде познанного субстрата. Концепт вербализуется, обозначается словом, иначе его существование невозможно» [2, с. 29].

Таким образом, анализ существующей литературы свидетельствует о том, что порой под термином *концепт* лингвисты понимают самые разные явления. Диапазон интерпретаций достаточно широк – от лексического значения слова до характера субъектив-

ных переживаний, составляющих содержание национального менталитета. На наш взгляд, концепт представляет собой систему представлений о явлении, характерную для носителей определенной культуры, до определенной степени манифестируемую в языке и характеризующую национальный менталитет. Именно концептуальное содержание способно дифференцировать такие универсальные явления, как понятия.

Объектом нашего исследования являются концепты «хорошо» и «плохо», выраженные в ФЕ русского и каракалпакского языков, как оценочная категоризация действительности.

В каракалпакском языке представления о понятиях «хорошо» и «плохо» охватывают всю семантическую систему. Они закономерным образом представлены в лексике, фразеологии и паремиологии. Если они отражают языковые и психические стандарты, то и сами, в свою очередь, формируют миропонимание новых поколений. Само наличие знака для обозначения стандарта служит показателем ментальных установок, для новых поколений такие установки служат воспитывающими средствами, нормами, свидетельствующими о том, как мы видим и понимаем мир.

Концепты «хорошо» («жақсы») и «плохо» («жаман»), являясь оценочной категоризацией действительности, представляет собой сложный многофакторный процесс, характеризующийся особыми языковыми и когнитивными механизмами и принципами формирования оценочных смыслов. Специфика концептов «хорошо» («жақсы») и «плохо» («жаман»), обусловленная их зависимым, релятивным характером, заключается в классификационном характере данных категорий. Это означает, что семантическое поле концептов составлено из множества других категорий, точнее, из их конкретных характеристик, подлежащих оценке. Когнитивную основу оценочных категорий составляют оценочные концепты «хорошо» и «плохо», включающие знание ряда характеристик, обуславливающих выделение двух типов оценочной категоризации:

- 1) оценка реальных фактов действительности;
- 2) оценка абстрактных явлений действительности.

Динамический характер оценочной категоризации определяет процесс переконцептуализации. Оцениваемая структура получает новую, оценочную интерпретацию при взаимодействии с содержательными характеристиками оценочных понятий.

Совокупность знаний носителей языка (русских и каракалпачков) об окружающей действительности составляют фон для оцениваемых существенных характеристик.

Оценочная категоризация, основанная на конкретной референции, включает подтипы оценочной категоризации окружающей действительности. На основе результатов анализа концептов «хорошо» («жақсы») и «плохо» («жаман») выделяются следующие типы оценочной категоризации:

- оценка деятельности человека;
- оценка социального статуса человека;
- оценка физиологических особенностей человека;
- оценка внешних и внутренних качеств человека;
- оценка материальных благ;
- оценка окружающей действительности.

Для каждого из перечисленных типов на основе анализа были выделены наиболее существенные концептуальные характеристики.

1. Первая группа «оценка деятельности человека» характеризует человека как лицо создающее или разрушающее, дает оценку способностям человека: *Жақсы ислер оңынан келиў, сәтине түсиў - жақсы болып шығыў, талабы келисиў – иси жақсыланып кетиў* (дела идут хорошо, успешно). *Кери кетиў – жақсы халдан жаман халға түсиў* (дела пошли наперекосяк). *Асығы алышы келиў – жақсылық, бахытлылық* (везение) [4:43, 137, 157].

Немаловажную роль при этом играет возраст человека, приобретенный жизненный опыт (доминантной семой является «опытный / неопытный»): *Драть козла груб. – прост. петь плохо, неприятным голосом или очень плохо играть на музыкальном инструменте. Валить через пень колоду – делать медленно, неповоротливо, неумело или кое-как. На соплях очень плохо, непрочо. Алтын фонд. Қолы гүл. На ять. Собаку съест. Знать толк в ком, в чем. Стреляный воробей. Рука набита* [3: 146, 202, 446, 4: 11,113; 3:543, 443, 478, 510, 395].

Действия человека могут быть как отрицательными, так и положительными: *Ни на что не похоже – никуда не годится, очень плохо, скверно, выражение возмущения, негодования, резко отрицательного отношения к чему-либо. Забыть хлеб-соль – проявлять*

неблагодарность по отношению к тому, кто оказывал гостеприимство и расположение. Хорошенькое (хорошее) дело – выражение возмущения, неодобрения по поводу чего-либо. Жаман айтқа қойды-уятқа калды. Жаман көзи менен қарады, жаман көрди – жақтырмады. Тамырына балта урыў (выбить почку из-под ног). Аяқтан шалыў (давать подножку). Орынсыз (жәнсиз) абыройын төгиў (облить грязью). Ийтке терис мингизиў (вешать собак). Жақсысын асырды, жаманын қашырды (возвысить добро, унижить зло). Жақсы көриў (нравится). Всем сердцем – разг. очень сильно, беспредельно, горячо (любить, верить, сочувствовать и т. п.). Тилегин тилеў, жақсылық қылыў, жырын жырлаў, ақ көкирегин ашыў, баўырына басыў – жақсылық етиў [3:541, 551; 4:63-64, 5, 40, 25, 143, 31, 16, 40, 130, 27, 83, 2: 146-149].

2. Вторая группа дает оценку социальному статусу, уровню образованности, квалифицированности, профессиональной принадлежности человека: *Еки жанның аўереси (ни рыба ни мясо), шымшық сойсада, қассап сойсын (пусть сапоги шьет сапожник, а платье портной). На большой палец – Очень хорошо, отлично, великоленно. В подметки не годится кому, чему-либо или что-либо неизмеримо ниже, хуже другого по своим качествам, достоинствам, положению и т.п. Пустое место – человек, от которого нет никакого, никакой пользы, никакого проку в чем [3: 308, 216, 246,110].* Здесь значимы такие концептуальные характеристики, как: «социальное положение человека», «уровень образованности» и «профессиональная принадлежность человека».

3. В группе «оценка физиологических особенностей человека» доминантной является сема «состояние здоровья»: *Тяжёл на ногу (ноги)- не может много ходить, быстро устает. Едва (чуть, еле, с трудом) ноги волочить (таскать)- очень медленно ходить, двигаться, обычно от усталости, слабости, болезни и т. п. Глазах темнеет - кому-либо становится дурно, плохо, обычно от усталости, слабости, волнения и т. п. Слепая курица - близорукий, плохо видящий человек [3: 485, 154,77, 473, 54, 218].*

4. Группа «оценка внешних особенностей и внутренних качеств человека» включает в себя оценку эмоционально-психологических качеств или состояний человека, общую оценку, внешность, внутренние качества: *Айтқандай-ақ екен (идеальный). Алтын фонд*

(самый лучший). Жолы дүзеу (честный, добрый). Бахасы жоқ, алдына түсетіні жоқ (бесценный). Жақсы айтпай жаман жоқ (Не узнав, что хорошо, не поймешь, что плохо). Жақсыға ер, жаманнан қаш (с хорошим дружи, от плохого беги). Жақсының сөзине қара, өзине қарама (обрати внимание на высказанные слова хорошего человека, но не обращай внимание на его поведение). Жақсының өзи өлсе де, сөзи өлмес (Хороший может умереть, но слова его вечны). Гүлдей ашылыу (цветение). Көзди қууантқандай-сулыу. Хороший хозяин в такую погоду и собаку не выгонит. Хорош тот, кто поит и кормит, а и тот не худ, кто хлеб-соль помнит. Хороший умирает, но слава его не умирает. Хороший человек верен своему слову. Бир жаманның кесапатынан, мәужиреген дарья құрыйды, бир жаманның кесири жети жұртқа тийер (ложка дегтя испортит бочку меда). Жаман малы болса, жақынын танымас (бедный от богатства ослепнет). Плохой товарищ врагу выдаст. Плохой и дружбу заводит с плохим., Небо с [в] овчинку кажется кому – становится невыносимо тяжело, плохо, страшно и т. п. Вешать нос <на квинту – приходит в уныние, в отчаяние, огорчаться. Не в духе – в плохом настроении. Туча тучей – мрачен, хмур, в плохом настроении [4:7-11,49,96; 2:48-57; 3:30,67,535,190,219, 308,272, 34, 63, 77, 148, 231, 334, 484, 141; 2:141-146].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что взаимодействие всех вышеназванных характеристик с содержательными характеристиками оценочных сем обеспечивает оценочную категоризацию объекта или явления и формирование на этой основе определенного оценочного смысла. Совокупность всех знаний человека о том или ином объекте или явлении составляет основу для выделения фигуры – непосредственно оцениваемой характеристики.

Литература

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под общ. ред. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика. Воронеж: Истоки, 2006. – 226 с.
3. Қарақалпақ фольклоры.Т.88-100. Б. ред: Альниязов А. И., Хошниязов Ж. Нөкис. «Илим», 2015.
4. Молотков А. И. Фразеологический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986. – 543 с.

5. Пахратдинов Қ., Бекниязов Қ. Қарақалпақ тилинің фразеологизмлер сөзлігі. Нөкіс: «Qaraqalpaqstan», 2018.
6. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. – 250 с.
7. Русские народные пословицы и поговорки / Сост. А. Жигулев. М.: Московский рабочий, 1969.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «ДОРОГА» И «ДОМ»

А. Б. Насырова

Alya9300@mail.ru

НАО «Карагандинский технический университет имени А. Сагинова
(Республика Казахстан, Караганда)

В русистике традицию в изучении концептов заложил С. А. Аскольдов, полагавший, что психологический подход к данному феномену подчеркивает его субъективную природу: концепт – это «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1, с. 268]. Данное понимание концепта как заместителя понятия было развито и продолжено Д. С. Лихачёвым. В своей статье «Концептосфера русского языка» он указывает, что лингвокультурологическое понимание концепта возникает как «отклик на предшествующий языковой опыт человека» [9, с. 4]. В современной когнитивной лингвистике концепт рассматривается как основная ячейка культуры, как «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний в ментальном мире человека. Главное в концепте – это многомерность и целостность его смысла, существующая в непрерывном культурно-историческом пространстве, и поэтому располагающая к культурной трансляции из одной предметной области в другую.

Актуальность исследования заключается в том, что в нем впервые делается попытка охарактеризовать концепты «дорога» и «дом» в их связи в казахской и русской картинах мира. Важно отметить, что в системе национальных ценностей данные концепты занимают ключевые позиции.

Среди ученых, занимающихся изучением структуры и содержания концептов в русском и казахском языках, можно выделить

М. К. Егизбаеву, К. М. Сатыбалдинову, Р. И. Утепову, О. А. Черепанову, Э. М. Зиангарову, Э. Мещерякову и др.

Исследователи сходятся во мнении, что задача описания национальной самобытности непосредственно связана с проблемой взаимопонимания, которая особенно остро ощущается в наше время, когда, с одной стороны, по словам Г. Гачева, «народы мира максимально сближаются по образу жизни, быту, производству, культуре, а с другой – обостряется национальная чувствительность» [3, с. 59].

Цель статьи – охарактеризовать концепты «дорога» и «дом», выявить их взаимосвязь, описать общие черты и различия, связанные со спецификой отражения их в языковой картине мира двух народов.

Нами был проведен теоретический анализ литературы по теме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ устойчивых лексических единиц казахского и русского языка.

Для анализа были выбраны пословицы и поговорки, фразеологические единицы казахского и русского народов, так как именно в них национально-культурный компонент представлен наиболее ярко. Кроме того, поскольку «концепты по-разному вербализуются в разных языках в зависимости от собственно лингвистических, прагматических и культурологических факторов» [8, с. 90], представляется необходимым использование сопоставительных методов.

Материалом исследования послужил языковой материал (пословицы, поговорки, фразеологические единицы), отобранные из «Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі» І. Кенесбаева, «Пословицы русского народа» В. И. Даля.

Одними из основополагающих, базовых концептов являются концепты «дорога» и «дом». Мы выходим в дорогу из дома и возвращаемся домой. Два этих концепта тесно связаны между собой и являются отражением пространственных и временных отношений.

Для человека выйти в дорогу всегда было непростым мероприятием, требовало определенной подготовки. Очень много обрядов и суеверий связано с дорогой. Даже сам обычай «присесть на дорожку» возник не на пустом месте. Очень многие обряды совершались на перекрестках дорог, которые считались местами концентрации силы, как доброй, так и злой. Достаточно вспомнить русские народные сказки, где герой обязательно должен был выбрать одну из трех дорог.

Концепт – явление глубокое и многоплановое, включающее в свой состав оппозиции противоположных значений. О. А. Черепанова выделяет в концепте «дорога» оппозиции жизнь – смерть, «освоенный мир, ойкумена» – «неосвоенный мир, хаос» («дом» – «вне дома», «свой» – «чужой») [12, с. 32].

По мнению К. М. Сатыбалдиновой, «кочевник строит свои отношения с пространством и временем иначе, чем оседлый. Естественное состояние непрерывного движения, перемещений вырабатывает в нем знание законов пути, включающих в себя не только практические навыки использования условий экологической среды, но и систему этических норм, эстетических принципов, философских умозаключений. В арсенале понятий кочевника о связях с окружающим миром одно из главенствующих мест занимает понятие «дорога» [10, с. 10]. Казахи используют это слово, желая удачи «*Жол болсын*» (Пусть будет дорога), и проклинаят, тоже упоминая дорогу: «*Жол ұрсын!*» (Пусть ударит дорога!).»

Дорога у кочевников прежде всего является символом жизни. Главное, чтобы была дорога, чтобы было, куда идти. Русскому «счастливого пути» соответствует казахское «*жол/жолын болсын*» [7, с. 114]. Особую значимость лексемы «*жол*» можно наблюдать и в следующих выражениях: *жолды болу* – (иметь дорогу) – быть удачливым, *жолым болды* (дорога была) – повезло, *ата жол* (дедов путь) – традиция, *жол көрген қыз* (девушка, видевшая дорогу) – девушка, воспитанная на традициях [7, с. 116–117].

По мнению казахов, «жизнь – это перекочевка – *тал бесіктен жер бесікке дейін* (от колыбели из тальника до колыбели в земле)» [11, с. 83].

У казахов дорога прежде всего соотносится с жизненной дорогой (*өмір жолы*), где каждый этап символически должен быть обозначен. Когда ребенок начинает делать первые шаги, обязательно проводится обряд «*тұсау кесу*». Предстоящий путь символизирует белая ткань, по которой должен пройти малыш. Когда девушка выходит замуж, при проходах она тоже должна пройти по символической дороге из отчего дома, и окружающие ей желают «*ақ жол*» (доброй дороги). Ну и провожая в последний путь, мулла задает вопрос о том, может ли что-то помешать усопшему отправиться в его последний путь в дальний мир из бренного мира.

«Все дороги ведут к дому», – утверждает русская пословица. Концепт «дом» является значимым для всех языков. Если говорить о пространственной составляющей данного концепта, то здесь имеется одно важное различие. Русский дом всегда стационарен, в отличие от казахского жилища. И потому дом в сознании русского человека, да и любого представителя оседлого народа, является местом, где он защищен. Английская поговорка «*Мой дом – моя крепость*» применима и к русскому дому.

Дом же казаха является мобильной конструкцией, что позволяло ему располагать его практически в любом месте. Общее у обоих народов можно найти в том, что дом русского человека, юрта казаха – это символ малой родины, символ семьи.

В казахском языковом сознании концепт *дом* маркирован такими лексемами, как *үй*, *юрта*, *шанырақ*. Юрта для казаха имеет сакральное значение. Все философы отмечают то, что юрта является отражением представлений кочевников о космосе. Для казаха юрта – это его Вселенная, это модель того, как устроен мир. Они же отмечают, что кочевники любят философствовать. К этому, конечно, располагает дорога. Постоянное передвижение от жайляу к кыстау и обратно, жизнь в согласии с природой выработали особый склад ума и характера.

Для казаха центр мира всегда был там, где находился его аул, где стояла его юрта. Причем этот центр постоянно смещался в пространстве из-за постоянных перекочевков. Юрта для казаха – центр мира, крохотная точка в бескрайнем просторе.

Юрта как сборно-разборное жилище состоит из нескольких частей: *шанырақ*, *кереге*, *босаға* и др. Центральной и главной частью является *шанырақ*.

Шаңырақ – навершие юрты, был семейной реликвией, символом продолжения рода. Он передавался из поколения в поколение.

Когда умирал последний представитель рода, на его могиле оставляли *шаңырақ*. Символ *шаңырақа* – крест в круге – знак вечного движения в природе солнца, символ эволюции, развития жизни.

Фактически можно сказать, что понятие «*шанырақ*» включает в себя все значения, которые свойственны понятию «дом».

Шанырак – символ семейного благополучия, мира, спокойствия. «Қара шанырак» (букв. «черный остов») юрты отца почитался сыновьями как святыня. В серьезных случаях казах клялся, глядя при этом на шанырак. Именно родительский дом называют «*қара шанырақ*». По приезду в аул необходимо было зайти туда, отведать угощения [5, с. 182].

Слово «шанырак» обозначает также понятие «семья». О главе семьи говорят «*шанырақ иесі*». О молодоженах говорят, что они создали семью, подняли шанырак – «*шаңырақ көтерді*». С этим словом связаны как благопожелания, так и проклятия: «*Шаңырағың биік болсын!*» (Пусть будет высоким твой шанырак!), «*Шаңырағың ортасына түссін!*» (Пусть сломается шанырак!). Уважение к шаныраку как части жилища выразилось и в обычаях: его нельзя перешагивать, при перекочевке его перевозили отдельно на верблюде, который возглавлял караван. Если хотели указать на то, что в чужом доме необходимо вести себя поскромнее, говорили: «*Шаңыраққа қара!*» (Посмотри на шанырак!).

В национальном самосознании, мировоззрении казахов «шанырак» является символом очага, продолжением рода, традиций и воспитания, духовной близости. О потомках рода обычно говорили: «*Әкесінің шаңырағын құлатпай, түтінін түтетіп отыр*» (Не уронив шанырак, поддерживает огонь), что означает «Достоинно продолжает отцовский род». Шанырак тесно связывают с понятием семьи, поэтому, когда в семье происходила большая беда или семья распадалась, говорили: «*Шаңырағы шайқалды*» (Шанырак покачнулся) [6]. Для русского человека тоже важна верхняя часть дома: «Хоть худ дом, да крыша крепка». Верхняя граница – крыша или защита сверху.

Для русского человека дом – это прежде всего его жилище, и потому традиционной является связь человека с ним, родными, прошлым. Дом в русском языке – это символ освоенного, обжитого пространства, символ безопасности. Недаром *В гостях хорошо, а дома лучше; Дома и стены помогают; Ищи добра (или: оброк) на стороне, а дом люби по старине!* [4, с. 91].

Элементы дома, как и концепт «дом», могут восприниматься как символы. Окно и порог – границы дома. Граница – место наибольшего удаления от центра «своего» мира, место, где ослаблены защит-

ные силы «своего» и начинают действовать законы чужого пространства. Со словом «порог» русский народ создал много фразеологических единиц: *споткнуться на пороге, обивать пороги, девичий стыд до порога* и т. д. Дверь – средство связи с миром. [2].

В русском языке *показать дверь, указать на дверь* означает «прогнать вон». Казахи же, наоборот, первое приглашение в гости называют *есік көрсету, есік ашар* (показать дверь, открыть дверь). Если человек, придя к кому-то домой, не застанет его дома, он скажет *есікті сыйпап кеттім* (ушел, погладив дверь). Интересными являются фразеологизмы со словом *есік* по отношению к женщине: о женщине, принявшей мужчину ночью, говорят *есік ашты* (открыла дверь), о побывавшей замужем – *есік көрген* (видела дверь) [11, с. 197].

Для любого казаха его дом – это «*алтын босага*» (золотой порог). В казахском языке у слова «босага» есть 2 значения: 1) пространство по обе стороны двери, 2) место возле двери, напротив почетного места [7, с. 139].

В представлении казахов порог – это сакральная граница между внешним и внутренним миром – *ақ босага, алтын босага*. Из-за этого ни в коем случае нельзя наступать на порог. Или не дай бог стоять на нем. Это вообще святотатство. Именно на пороге (под порогом) находился хранитель жилища. Дух предков. Он защищал обитателей от всего плохого. В древние времена у казахов прах предков хранился под порогом дома, тревожить их, передавая что-либо через порог, считалось крайне опасным.

У русского и у казахского народа плохой приметой считается передавать что-либо через порог. Порог у древних славян считался местом обитания бесов. До сих пор порог считается границей между двумя мирами. Отсюда и пожелание молодым: «*Босагаларың берік болсын*» (Пусть крепким будет порог).

Отсюда и запрет вставать на порог, опираться, прислоняться к дверному косяку, держаться за притолоку – «*Босагага тұрма – жетім боласын*» (Не вставай на порог, осиротеешь).

Нельзя возвращаться с полдороги. Это суеверие также связано с порогом и именно с его функцией границы между мирами. Не достигнув цели, человек возвращается домой ослабленный, и именно на пороге-границе его может ждать что угодно – от оскорблённых

излишним беспокойством духов предков до сущностей, мечтающих просочиться в наш мир.

Таким образом, казахская юрта – это не только жилище, в котором можно укрыться от непогоды, но конструкция, которая представляет собой модель Вселенной, являясь отражением религиозно-мифологической картины мира кочевника. Моделью языковой картины мира казахов послужила природа во всех ее проявлениях.

Основное культурологическое содержание концептов «дорога», «дом» совпадает, что подтверждает их базовый, универсальный характер.

Дорога – это символ движения, развития, обновления, изменений, а также символ будущего, неизвестности и тайнств, символ жизни. Не случайно и в русском, и в казахском языках у слова *дорога-жол* развилось со временем переносное значение *жизненный путь – өмір жолы*.

Несмотря на коренное сходство, имеются и различия, связанные, прежде всего, с образом жизни двух этносов, их философским мировоззрением.

Дорога для русского человека всегда обозначала нечто новое, неизвестное. Для кочевника же дорога является символом жизни, символом ее бесконечности.

Концепт «дом» относится к числу основополагающих, всеобъемлющих ментальных пространственных величин, с древних времен функционировавших в человеческом сознании.

Конечно, имеется различие в понимании концепта «дом» в казахском и русском языках. Для русского народа, как и для и всех оседлых народов, дом – это место, где он чувствует себя в безопасности, где уютно и тепло. У казахов же, важно не место, где стоит дом, ибо его можно всегда переместить, а важно ощущение родины, которая всегда с тобой. Ведь, кочуя, казах перевозит самую важную часть дома – шанырак. И поэтому можно сказать, что для казаха дом всегда рядом, всегда с ним. И если для европейца все дороги ведут домой, то для казаха главное – это чувство, что ты всегда дома, твоим домом может быть бескрайняя степь.

Литература

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: антология. М.: Academia, 1997. – С. 267–279

2. Валеева Д. Р. Репрезентация концепта «дом» в русской языковой картине мира: автореф. дис...канд. филол. наук. Казань, 2010. – 23 с.
3. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца. М.: Институт ДИДИК, 1999. – 368 с.
4. Даль В. И. Пословицы русского народа. В 2 т. М.: Академический проект, 2018.
5. Егизбаева М. К. Юрта и особенности мировосприятия казахов // Электронный научный журнал «edu.e-history.kz». № 1(05). 2020.
6. Ислам А. Мировоззренческие концепты: лингвокультурологический анализ. // Sosval Bilimler Dergisi. 2008. Save: 20. – С. 263–270
7. Кенесбаев І. Қазақ тілінің фразологиялық сөздігі. Алматы: ҚазАқпарат, 2007. – 356 б.
8. Кубрякова Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике (О концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1999. Т. 58. № 5–6. – С. 3–12.
9. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52. № 1.– С.3–9.
10. Сатыбалдинова К. М. Генеалогический подход в истории философии // Вестник РУДН, Серия: Философия, 2014. № 3. – С.7–13.
11. Тасибеков К. Ситуативный казахский (Мир казахов). Алматы, 2014. – 264 с.
12. Черепанова О. А. Путь и дорога в русской ментальности и древних текстах // Материалы XXVIII межвузовской научно-методической конференции. СПб., 1999. Вып. 7. – С.29–34.

СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА В ЗЕРКАЛЕ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ

Н. Н. Романова

romanova-mgtu@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

(Москва)

Национальная языковая политика как компонент социальной политики государства является той «мягкой силой», которая служит инструментом нормативно-правового регулирования речевой практики общества. В этой связи русский язык (РЯ), имеющий в России статус государственного и выступающий основным средством коммуникации между представителями разнотипных этни-

ческих и социальных групп, на уровне внутренней политики призван обеспечивать взаимопонимание, содействовать консолидации и духовному развитию нации. В то же время отмечается заметное сближение проблем языковой и внешней политики государства, когда первая выступает инструментом реализации второй, когда языковая политика, связанная с социальными процессами и формирующая общественное мнение внутри страны, одновременно отражает и национальные интересы, становясь фактором мировой политики. И так было на протяжении всего пути формирования и развития РЯ как языка русской нации в различные ее эпохи и в различных ее социальных формациях.

В исторической ретроспективе отметим, что геополитическое расположение «на перекрестке» цивилизаций и культур позволило РЯ соединить в себе достижения классических и новых языков Запада и Востока с самобытной духовной культурой русского народа. И это изначально определило великую миссию РЯ как хранителя культурного наследия мировой цивилизации.

В новейшей истории РЯ приобрел статус языка крупнейшей мировой державы: языка развитых науки и техники, систем образования, культуры и искусства. События XX – начала XXI веков закономерно повлияли на развитие и функционирование РЯ как в количественном, так и в качественном отношении («волнообразные» изменения в числе владеющих им как родным / вторым / иностранным, трансформации в модусе лингвокоммуникативной деятельности общества). Наиболее выраженный «скачкообразный» характер эти изменения имели в переломные периоды становления и распада СССР, которые характеризовались сходными процессами в речевой практике реформируемого общества: резкой политизацией и идеологизацией языка, преобладанием агрессивной коммуникативной парадигмы и экспрессивно-оценочных средств выразительности, социальной маркированностью лексикона значительной части социума, расшатыванием языковых и стилистических норм в массовом употреблении, публичной речи, текстах СМИ.

По данным фонда «Русский мир», пик глобального распространения РЯ и русской культуры пришелся на вторую половину 1980-х годов, когда «порядка 350 миллионов человек говорили по-русски ... и русский превратился в один из ведущих мировых языков, который использовался во всех крупнейших международных организациях. ... В 36 странах были созданы десятки высших учебных заведений, сотни центров профобразования, школ, техникумов, где шло преподавание на русском языке» [1].

После распада СССР, к 2011 году, по словам В.М. Никонова, РЯ как родной называли уже около 160 млн. человек, порядка 130–150 млн. человек владели им как вторым языком. Оставаясь по степени распространения 5-м или 6-м в мире, РЯ ожидаемо оказался наиболее представлен в странах «ближнего зарубежья». Однако существовавший там ранее баланс в функционировании языков был принципиально изменен: статус государственного везде, кроме Беларуси, был закреплен за национальным языком, в результате чего РЯ стал стремительно «уходить» из социально значимых сфер жизни данных государств, в том числе из сферы культуры и образования. В странах «дальнего зарубежья» использование РЯ сократилось кардинально: в большинстве стран Восточной Европы он был исключен из систем образования, а в странах Запада с прекращением финансирования «советологии», предусматривавшей изучение России и РЯ как «языка врага», на порядок снизилась и потребность в соответствующих специальностях [1].

В последующее 10-летие ситуация с РЯ в мире оценивалась аналитиками как имеющая положительную динамику. Установки на глобализацию всех сфер жизни мирового сообщества определили приоритетный курс государственной языковой политики на продвижение РЯ за рубежом как средства межкультурной коммуникации в указанных сферах, популяризации достижений российской культуры, науки и образования. Наиболее четко вопрос интеграции России в международный культурно-исторический процесс посредством укрепления позиций РЯ был поставлен в Послании В.В. Путина Федеральному собранию РФ в 2012 г.: «...Качественному образованию на русском языке необходимо придать глобальный характер и в целом расширять присутствие России в мировом гуманитарном, информационном и культурном пространстве» [2]. Столь же

определенно в более раннем указе было обосновано создание общественного фонда «Русский мир»: «в целях популяризации русского языка, являющегося национальным достоянием России и важным элементом российской и мировой культуры, а также для поддержки программ изучения русского языка за рубежом» [3].

Следование названным установкам государственной политики позволило РЯ не только преодолеть последствия дезинтеграции некогда единого административно-территориального и лингвокоммуникативного пространства, но и продемонстрировать гибкость и жизнестойкость, оставшись языком научного, культурного, образовательного, профессионального взаимодействия для достаточно обширного региона стран СНГ.

Так, по результатам масштабного исследования, осуществленного ГосИРЯ им. А.С. Пушкина как базовой организацией по преподаванию РЯ в странах Содружества, в 2021 г. был опубликован отчет о мониторинге положения РЯ в мире и конкретно в СНГ. В документе был представлен многоаспектный статусный показатель РЯ, или индекс, объединивший в своем составе 2 интегральных компонента: *индекс глобальной конкурентоспособности РЯ* (ГК-индекс) и *индекс устойчивости РЯ* в странах постсоветского пространства (УС-индекс) [4].

ГК-индекс был определен на материале 12 мировых языков, проанализированных по 6 параметрам: по числу говорящих, по количеству международных организаций, где языки являются официальными или рабочими, по числу публикаций в международных научных базах данных, по количеству СМИ, по числу пользователей сети Интернет и по количеству сайтов в сети Интернет. На основе обобщения полученных данных было констатировано следующее:

1. РЯ по ГК-Индексу занял 5-е место в перечне 12 ведущих языков мира, уступив английскому, испанскому, китайскому, французскому;
2. РЯ в индексе занимает невысокие позиции по численности говорящих, пользователей Интернет и по количеству СМИ. Однако он «стремится к сильным позициям» по числу научных публикаций, статусу в международных организациях и доле сайтов в Интернет;

3. РЯ можно отнести к числу «неровных» языков («разбег» позиций в различных сферах функционирования составляет от 2 до 9) [4].

В комментариях тогдашнего ректора ГосИРЯ им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкой справедливо отмечается, что «в современном мире роль языков определяется не только и не столько численностью носителей. Функциональная нагруженность языка, то есть его способность удовлетворять потребность человека в получении образования, информации, социальном и профессиональном взаимодействии, – гораздо более важный фактор в определении его конкурентоспособности» [4].

УС-индекс был рассчитан на основе анализа данных о положении РЯ в странах СНГ по 4 параметрам его использования в социально значимых сферах: государственно-общественной, образовательной, научной и в СМИ. Обобщение полученных данных позволило заключить: «В целом же русский язык и русскоязычное образование продолжают играть заметную роль в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств, сохраняя свою функцию одного из цементирующих, связующих элементов этого пространства» [4].

Значимость подобных аналитических исследований очевидна: их выводы могут способствовать коррекции государственной языковой политики, определению ресурсов и мер поддержки РЯ в стране и за рубежом.

В нынешнее время, отмеченное резким противостоянием Западной и Восточной цивилизационных парадигм, сменой ценностно-смысловых и нравственно-культурных приоритетов, особое значение приобретает опора на основополагающие положения социальной политики государства, в том числе языковой. Вектор этой политики был задан еще Указом Президента РФ от 31.12.2015 г. «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», где установки на сбережение русского языка и отечественной культуры были квалифицированы как вопросы государственной безопасности, сохранения национальной идентичности в многополярном мире. Согласно Указу, «для решения задач национальной безопасности в области науки, технологий и образования необходимы:

1. <...> повышение качества преподавания русского языка, литературы, отечественной истории, основ светской этики, традиционных религий;
2. <...> активное развитие международных связей в области науки и образования, наращивание экспорта качественных образовательных услуг, ... прежде всего в государства – члены Содружества Независимых Государств, повышение привлекательности образования на русском языке на мировом рынке образовательных услуг» [5].

В этой связи отметим, что 2023 год, объявленный Советом глав СНГ Годом русского языка, призван активизировать практическую деятельность филиалов российских вузов на территориях стран СНГ, выездные методические семинары и мастер-классы российских специалистов в рамках образовательных проектов межгосударственных организаций.

Другая сторона проблемы межкультурных и межъязыковых контактов обнаруживает себя в политике регулирования миграционных процессов. Не углубляясь в данную тему, заслуживающую отдельного рассмотрения, укажем, что названное направление требует решения целого ряда многоаспектных задач, в ряду которых:

«1) регулирование потока мигрантов путем требований обязательного владения русским языком (достаточного для осуществления коммуникации) с целью обеспечения их безопасности в период пребывания в России;

2) выработка методики и механизмов тестирования иностранных граждан по русскому языку;

3) создание условий для обучения русскому языку детей мигрантов в рамках общеобразовательных школ и специализированных учебных подразделений <...>;

4) уточнение требований к итоговой аттестации школьников (мигрантов) старших классов: <...> решение о возможности для учащихся, не являющихся гражданами России, проходить в качестве итоговой аттестации <...> тестирование по системе ТРКИ (на уровень В1), которое дает возможность в дальнейшем поступать в российские вузы» [6].

Продолжением политики укрепления позиций РЯ внутри страны и за ее рубежом является подписанный президентом РФ

28.02.2023 г. Федеральный Закон № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». РЯ определяется в документе «как язык государствообразующего народа [курсив наш – Н.Р.], входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации», а принятые положения законодательно «обеспечивают гарантии свободного доступа граждан Российской Федерации к изучению русского языка, создают условия для изучения русского языка иностранными гражданами и лицами без гражданства на территории Российской Федерации и за ее пределами, а также оказывают поддержку соотечественникам, проживающим за рубежом, в получении и распространении информации, пользовании информацией на русском языке на территориях государств проживания соотечественников» [7].

В контексте актуализации роли РЯ на государственном уровне необходимым представляется акцентирование этой роли при определении профессионально-коммуникативных компетенций специалистов в федеральных образовательных стандартах высшей школы, поскольку «из 600 действующих приказов об утверждении таких стандартов только в 11 упоминается о необходимости по итогам обучения овладеть именно «государственным языком Российской Федерации» [8, с. 6].

Законодательное укрепление позиций РЯ на внутригосударственном уровне призвано упрочить его позиции и на уровне внешнеполитическом. В целях предотвращения дальнейшего снижения статуса РЯ в мире, поддержания национального суверенитета в сфере международного культурно-образовательного и научно-информационного обмена следует актуализировать определенные направления национального языкового строительства: мировые достижения научной мысли во всех областях знаний должны быть представлены в текстах на РЯ, практика публичной речевой деятельности также должна активно развиваться на РЯ, в том числе (где это возможно) в сфере официальной международной коммуникации.

Таким образом, в известном смысле можно говорить о «переходе от «оборонительной» стратегии к «наступательной» [6, с. 75] как смене вектора государственной внутренней и внешней языковой политики России в меняющихся геополитических условиях.

Литература

1. Вячеслав Никонов о статусе русского языка в мире. – <https://russkiymir.ru/publications/85858/?ysclid=lejxyjdnh697653607>.
2. Послание Президента Владимира Путина Федеральному собранию Российской Федерации. – <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36699/page/2>.
3. Указ Президента Российской Федерации о создании фонда «Русский мир». – <http://www.kremlin.ru/acts/bank/25689>.
4. Индекс положения русского языка в мире. – <https://russkiymir.ru/publications/299384/?ysclid=lejwl42czb314295111>.
5. Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 683. – <http://government.ru/docs/all/104911/?page=3>.
6. Петрулевич И. А., Месропян Л. М. Современная языковая политика Российской Федерации: основные векторы и тенденции развития // Гуманитарий юга России. 2015. № 4. – С. 66–76.
7. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». <http://publication.pravo.gov.ru>
8. Государственный язык Российской Федерации в жизни современной России. СПб.: СПбГУ, 2016. – 36 с.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА ПО ОТНОШЕНИЮ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И. И. Скачкова, А. А. Скачкова

irinask.2007@mail.ru, a.skachkova@mail.ru

Волгоградский институт управления – филиал РАНХиГС
(Волгоград)

Государственный язык «в огромной степени обеспечивает суверенитет, единство и идентичность российской нации» [2]. Поэтому в России необходимо формировать «активную и целостную языковую политику, которая обеспечит сохранение и развитие русского языка... и в России, и в мире» [там же]. Таким образом, одной из задач языковой политики Российской Федерации (далее – РФ) является реализация «действенной системы поддержки русской языковой среды за рубежом в информационной, в образовательной, в гуманитарной сферах» [там же]. Это, в свою очередь, будет способствовать «глобальной конкурентоспособности, притягательности русского языка как современного, живого, динамично развивающегося средства общения» [там же]. Сказанным объясняется актуальность данной работы. Целью нашего исследования является

изучение внутренней и внешней языковой политики РФ. Для достижения этой цели необходимо изучить языковую ситуацию и языковую политику на постсоветском пространстве, поскольку языковая политика по отношению к русскому языку в ближнем и дальнем зарубежье влияет на языковую политику РФ и безопасность государства. В данной статье мы рассмотрим языковую политику по отношению к русскому языку за пределами РФ и ее влияние на идентичность русскоязычного гражданина РФ.

Упоминание об идентичности является важным, поскольку исходным положением данной статьи является утверждение А. Г. Дугина о том, что русская идентичность – это цивилизационная идентичность. Согласно его мнению, «Россию нельзя сравнивать просто со странами, как, например, Швейцарию с Францией, Францию с Германией, Бельгию с Англией, Италию с Испанией. Россию надо сравнивать с Европой, либо с исламским миром, либо с китайской цивилизацией. То есть Россия – это цивилизация, именно поэтому русская идентичность – это идентичность цивилизационная» [8]. В данной статье феномен «русская идентичность» эквивалентен феномену «российская идентичность». Следует отметить, что данное утверждение требует тщательного исследования для подтверждения или опровержения данного предположения. Но подтверждение/опровержение данного тезиса не входит в задачи статьи. В качестве подтверждения можно привести комментарий Зуфара Язарева под записью сообщества «Говорим по-русски | Русская культура» о международном дне родного языка, который отмечается 21 февраля: «*Я татарин, но для меня родной язык – русский язык!*» [4]. В этом высказывании подчеркивается связь языка и идентичности.

В настоящее время всячески подчеркивается отличительная черта идентичности граждан России – державность, когда один за всех и все за одного [7]. Президент РФ подчеркнул единство и сплоченность россиян в послании Федеральному собранию 21 февраля 2023 г. и во время митинга-концерта в Лужниках «Слава защитникам Отечества!» 22 февраля 2023 г., сказав: «Когда мы вместе – нам нет равных» [5].

В нашем исследовании мы придерживаемся той точки зрения, что язык является важной характеристикой идентичности, несмотря на произвольность связи языка и идентичности. Кроме того,

язык – это фундаментальное и исключительно человеческое свойство, сознательное средство передачи культуры [13, с. 90].

Далее следует упомянуть феномен языковых прав. В нашем исследовании языковые права – официально закрепленные индивидуальные и коллективные права человека и гражданина выбирать язык или языки для общения в частной или общественной обстановке [10, с. 42]. Языковые права – официально закрепленные индивидуальные и коллективные права человека и гражданина выбирать язык или языки для общения в частной или общественной обстановке. Цивилизационная особенность русской идентичности подразумевает преобладание коллективных языковых прав представителей русской / российской общности над индивидуальными.

В последнее время участились случаи попыток ограничить реализацию языковых прав человека на использование родного (русского) языка за пределами РФ со стороны неофициальных агентов языковой политики. Например, 19 января 2023 г. в г. Алматы местный мужчина с яростью набросился на русского водителя с оскорблениями и матом. Причиной этого можно назвать тот факт, что водителями недавно купленных в России автобусов работают носители «чистого русского языка» [1]. В этой же статье сообщается о неоднократных случаях резко отрицательного отношения к русскоговорящим. Например, в Сети есть ролик, в котором «обозлённая женщина заявляет, что в республике якобы теперь действует ”только казахский язык”» [там же]. Следует добавить, что кричала эта женщина на русском языке. Автор статьи также упоминает «дикий случай, когда русскую девушку водитель избил за то, что она не знала казахского языка» [там же]. Про языковые патрули мы писали ранее [10].

Ситуации ограничения использования родного (русского) языка встречаются и в других странах. Например, в феврале 2023 г. в Швейцарии фанаты швейцарского клуба «Базель» во время футбольного матча избили сына пресс-атташе тульского «Арсенала» за то, что говорил по-русски [9].

Попытки ограничить реализацию языковых прав русскоговорящих предпринимают так же официальные представители языковой политики. Например, экс-спикер парламента Молдавии Михай Гимпу 12 января 2023 г. заявил: «Пока мы не остановим русский

язык, наши люди не начнут говорить корректно на румынском. Русский язык продолжает душить наш родной язык» [6].

Из вышесказанного можно сделать предварительный вывод, что для постсоветского пространства характерна рестриктивная языковая политика, ограничивающая возможность человека использовать свой родной язык (в данном случае – русский) и повлиять, таким образом, на идентичность русскоговорящих на постсоветском пространстве.

Литература

1. «Завтра казахи придут, тебя сожрут»: в Казахстане стали травить русских водителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ug.tsargrad.tv/news/zavtra-kazahi-bridut-tebja-sozhrut-v-kazahstane-stali-travit-russkih-voditelej_706730 (дата обращения: 21.02.2023).
2. Заседание совета по русскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/61986> (дата обращения 19.02.2020).
3. Каюк В. Русская идентичность: взгляд из Швейцарии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kubnews.ru/obshchestvo/2020/04/06/russkaya-identichnost-vzglyad-iz-shveytsarii/> (дата обращения 21.02.2023)
4. Международный день родного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-73546564_162018(дата обращения 24.02.2023).
5. Митинг-концерт «Слава защитникам Отечества!» Выпуск от 24.02.2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.1tv.ru/shows/koncerty/koncerty/miting-koncert-slava-zashitnikam-otechestva-vypusk-ot-22-02-2023>(дата обращения 25.02.2023).
6. Молдавский политик: русский язык душит наш родной язык – румынский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-52620949_1359431 (дата обращения 24.02.2023).
7. Панова Е. П., Тюменцева Е. В., Жуманова З. О., Фролова Н. Н., Харламова Н. В. Особенности межкультурной коммуникации в современном меняющемся мире // Парадигмы управления, экономики и права. 2022. № 1 (5). – С. 32–38.
8. Русская идентичность [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.geopolitika.ru/article/russkaya-identichnost> (дата обращения 20.02.2023).
9. Русского болельщика избили на стадионе в Швейцарии. Подробности скандала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rsport.ria.ru/20230220/ovsyannikov-1853119015.html> (дата обращения 26.02.2023).

10. Скачкова И. И. Языковая политика США в отношении миноритарных языков. Волгоград: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Волгоградский филиал, 2015. – 296 с.
11. Скачкова И. И. Языковая политика Казахстана по отношению к русскому языку // Безопасность в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2022. – С. 146–149.
12. Ценностные ориентации современной молодёжи как динамическая система / Д. В. Семикин, Ю. Г. Семикина, Е. В. Гуляева, Л. Г. Компанеева // Парадигмы управления, экономики и права. 2021. № 1(3). – С. 87–93.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В БЛИЖНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ В 20-ые гг. XXI в.: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ

Е. А. Худоренко, С. С. Хромов

khudorenko@gmail.com, chelovek653@mail.ru

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Московский политехнический университет

Проблемы языковой политики, место и роль русского языка в разработке концепции внешней политики России занимают особое место в последние годы. Свидетельство тому – II Международный конгресс «Языковая политика стран Содружества независимых государств» (СНГ) 26–28 октября 2021 г. в Алма-Ате, который показал большой интерес к этим проблемам как в России, так и в ближнем зарубежье. Другое доказательство интереса к данной проблематике – международный научный конгресс «Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация» 1–3 ноября 2022 г., а также проводимый в Ялте в седьмой раз наш международный симпозиум «Русский язык в поликультурном мире». Диапазон вопросов, рассматриваемых в рамках этой проблематики, широк и многогранен.

Нами роль русского языка за рубежом рассматривается в качестве инструмента мягкой силы во внешней политике России, к мероприятиям которой можно отнести следующие: экспорт российских образовательных услуг, расширение объемов подготовки ино-

странных специалистов в российских образовательных учреждениях, поддержку изучения русского языка за рубежом, подготовку иностранных преподавателей-русистов, системную работу с иностранными выпускниками российских вузов, развитие молодежных обменов, проведение международных фестивалей, конгрессов, конференций, симпозиумов, просветительские радио и телевизионные программы и др.

Для текущей ситуации характерно сочетание как негативных, так и позитивных тенденций, которые проявляются в комплексе, в единстве. Начнем с тревожных тенденций, определяющих ситуацию с языковой политикой России за рубежом. В первую очередь это:

1. сужение ареала русского языка;
2. изменение статуса русского языка в международном пространстве;
3. снижение количества русскоязычного населения в постсоветских странах;
4. нехватка учебников, учебных пособий;
5. недостаточное количество квалифицированных учителей-русистов;
6. сложности с повышением квалификации и, как следствие, снижение профессионализма среди молодых преподавателей русского языка и литературы;
7. падение престижа профессии учителя-русиста (почти повсеместно в СНГ и Балтии);
8. уменьшение числа школьников, изучающих русский язык в сельских районах (прежде всего из-за нехватки учителей в республиках Средней Азии).

Данная ситуация является общей для всех стран постсоветского пространства, а также для государств-партнеров Евразийского экономического союза, кроме Беларуси. Еще одной тенденцией стало повсеместное усиление позиций английского языка вплоть до объявления официального «трехъязычья» в Казахстане и неофициальной, но тем не менее устоявшейся к настоящему времени практики изучения трех языков в Азербайджане.

Исторически важным событием является отказ от кириллицы и переход на латиницу в таких странах, как Молдова, Азербайджан,

Узбекистан, Туркменистан и Казахстан. Причем все это происходит одновременно с усилением «выдавливания» русского языка на Украине, в Грузии, Молдове и странах Балтии, формирующегося в условиях неблагоприятной политической обстановки и постоянного нагнетания напряженности.

Проблема снижения значимости русского языка является общей для всех стран ближнего и дальнего зарубежья. Она носит комплексный характер, имеющий далеко идущие гуманитарные и политические последствия. Как справедливо утверждают Н. В. Юдина и М. В. Мельничук, «... анализ развития языковой политики в странах ближнего зарубежья демонстрирует явную переориентацию государственной политики в сферу укрепления национальных интересов и снижения значимости русского языка» [7, с. 66].

В то же время в последние годы наметились и позитивные тенденции в языковой политике России за рубежом в целом и в евразийском пространстве в частности. К ним можно отнести следующие.

1. Значительное по сравнению с предыдущими годами увеличение количества иностранных граждан, изучающих русский язык и российскую литературу, доля которых растет в составе студентов всех вузов России [5]. По данным Института статистики ЮНЕСКО, Россия вошла в шестерку стран, наиболее привлекательных для иностранных студентов, занимая шестое место наравне с Германией. Предполагается, что к 2025 году число иностранных студентов в России вырастет до уровня в 710 тысяч человек [5].
2. Рост числа студентов, дополнительно изучающих русский язык. По данным Центра социального прогнозирования и маркетинга, в 2009 г. курсы русского языка в российских вузах посещало 7637 желающих изучить язык, а в 2019 – уже 18963. В 2019–2020 учебном году общее количество иностранных студентов поднялось до отметки в 315 тысяч человек, что составило уже около 8% от общего числа студентов в России. С развитием российской языковой политики связан и наблюдаемый в настоящее время рост поддержки соотечественников. Так, следствием внесения поправок в основной закон страны, стало появившееся в Конституции РФ 2020 г., положение о защите их прав и интересов за рубежом [4].

3. В январе 2021 г. был утвержден «Комплексный план основных мероприятий по реализации государственной политики Российской Федерации в отношении соотечественников, проживающих за рубежом, на 2021–2023 гг., в котором большое значение придается созданию и развитию информационных ресурсов организаций соотечественников, содействию привлечению молодых соотечественников к обучению в России [3].
4. Рост экспорта образовательных услуг связан с ростом интереса иностранных студентов к русскому языку. А это значит, что потребность в русском языке как языке науки, образования и инноваций не только сохранилась, но и демонстрирует тенденцию к увеличению [6].
5. Согласно индексу глобальной конкурентоспособности, разработанному в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина, русский язык занимает пятое место в мире после английского, испанского, французского и китайского. Анализ индекса устойчивости русского языка на постсоветском пространстве определил тройку лидеров с самыми сильными позициями русского языка. Это: Беларусь, Киргизия и Казахстан. Самые слабые позиции – в Грузии, Литве и Туркменистане [1, 2].
6. В странах постсоветского пространства даже в условиях неоднозначной официальной политики русский язык является одним из самых востребованных языков межнационального общения.

Следует также отметить, что ежегодно как в России, так и за ее пределами проводится целый ряд мероприятий, направленных на поддержку и продвижение русского языка в поликультурном и международном пространстве. В качестве примера можно привести фестиваль «Великое русское слово» в Крыму, в рамках которого российские и иностранные политики, филологи, лингвисты, социологи и ученые иных специальностей обсуждают и дают практические рекомендации по укреплению русского языка и совершенствованию языковой политики России, продвижению русского языка в ближнем и дальнем зарубежье. Целью фестиваля является усиление позиций русского языка, развитие русской культуры и международного сотрудничества в гуманитарной сфере.

Таким образом, реальное положение русского языка в международном пространстве, зависит от множества причин, зачастую взаимоисключающих или взаимодополняющих друг друга.

Литература

1. Арефьев А. Л. Информационно-аналитическая записка по основным проблемам функционирования русского языка в мире и пути их решения (рекомендации по поддержке русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья и повышению его статуса). М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга. 2019. – 42 с.
2. Камышева С. Ю. Объективные инструменты оценки глобальной конкурентоспособности языков // II Междунар. конгресс «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств (СНГ)» (Алма-Ата, 26–28 октября 2021 г.): сб. тезисов / сост. и ответ. ред. С. Ю. Камышева. Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – 300 с.
3. Комплексный план основных мероприятий по реализации государственной политики Российской Федерации в отношении соотечественников, проживающих за рубежом, на 2021–2023 годы (утв. Президиумом Правительственной комиссии по делам соотечественников за рубежом, январь, 2021 г.). – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400417732/>
4. Новый текст Конституции РФ с поправками 2020. – Режим доступа: <http://duma.gov.ru/news/48953/>
5. Рекордное количество иностранных студентов выбрали Россию в 2020 году. – Режим доступа: https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/?sphrase_id=249117
6. Россия вошла в список самых привлекательных для иностранных студентов стран. – Режим доступа: <https://ria.ru/20181210/1547722136.html>
7. Юдина Н. В., Мельничук М. В. Языковая политика в странах ближнего зарубежья // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. № 10 (6). – с. 66–71.

ЦЕННОСТНЫЕ СМЫСЛЫ РУССКОГО СЛОВА И ИХ ТРАНСФОРМАЦИИ

Т. Т. Черкашина
ttch2004@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина»
(Москва)

Знания человека о мире и способ его концептуализации отличается каждый национальный язык. Именно родной язык навязывает человеку ценностные установки, помогающие ему ориентироваться в мире. Известные научные школы, представленные исследованиями авторитетных ученых (В. фон Гумбольдт, Н. Д. Арутюнова, Ю. Д. Апресян, А. Вежбицкая, Ю. Н. Караулов, Э. Б. Кондельяки, А. А. Потебня и др.), по-разному интерпретируют способ восприятия мира: «языковой промежуточный мир», «языковая репрезентация мира», «языковая модель мира». Сегодня в науке появился новый термин – *когнитивная война*, полем битвы которой является мозг человека, по сути, когнитивное поле. Современное состояние языкового пространства и формируемого им общественного сознания позволяет предположить, что сдвиги в мировидении молодежной аудитории, как наименее готовой к критическому осмыслению сказанного и услышанного, приводят к тому, что симулякры влияют на формирование несуществующих кодов в сознании. С легкостью перемалываются в публичном дискурсе принципиально важные понятия, представляющие собой коды национальной культуры, такие как *любовь, добро, сострадание, патриотизм, истина, ложь, правда* и проч. Напомним, что симулякр (от лат. *simulo*, «делать вид, притворяться») – это «копия», не имеющая оригинала в реальности. Другими словами, семиотический знак, не имеющий означаемого объекта в реальности. По Л. Н. Синельниковой, «...все, что можно заменить на все, переставить местами, оторвать от логики здравого смысла, убрать различительные признаки» [4, с. 216–217], ведет к ценностным трансформациям. Еще американский психолог, психолингвист, автор методики семантического дифференциала Ч. Осгуд утверждал: одни и те же партизаны могут быть *борцами за свободу, мятежниками и террористами*. Это обусловлено тем, что каждый человек в силу своего образования, мировоззрения выделяет любой объект реального мира и оценивает его значимость для себя, пользуясь системой биполярных знаков [3, с. 46–48]. Мы помним, как сдачу в плен азовцев в Мариуполе украинские СМИ называли эвакуацией. Заметим: лексические подмены в качестве новых форм интерпретации субъекта реального мира порождают соответственно новые формы осознания действительности.

Каждое слово представляет особый микрокосмос, в нем, как в калейдоскопе, находят отражение фрагменты национальной языковой картины мира. При этом, безусловно, случаются и отклонения, иногда существенные, от принятых в культуре смыслов. М. Бахтин подчеркивал: «Ценности высказываний определяются не их отношением к языку (как чисто лингвистической системе), а разными формами отношения к действительности, к говорящему субъекту и к другим» [1, с. 319].

Безусловно, любая информация имеет знаковую природу и фиксируется человеком в виде вербализованных символов. Можно ли считать случайной в лихие 90-е подмену исконно русского слова *народ* на нейтрально-обезличенные слова – *массы и электорат*. Простая этимологическая экспертиза слова-символа *род* убеждает в принадлежности этой семы к базовым ценностям национального самосознания, закрепленным за этим корнем разнообразных смыслов, которые были созданы русскими за века: *рождение, родитель, роженица, родной, породниться, сородич, родственник, дородная, родоначальник...* И все эти слова незримой нитью связаны с корнем *род-*. Язык сохранил и другие яркие слова-жемчужины, пронизанные добром: *Рождество, роднуля, родня, родненький, новорожденный, родимое (пятно), родинка, родничок у новорожденного, роддом...* Продолжим цепочку: *рожь* – злаковое растение, название которого обозначало обильный урожай. Известны превращения еще одного слова, семантически связанного с корнем *род*. У древних славян слово *уродина* считалось комплиментом, приставка *у-* была усилительная (как, собственно, и в самом слове *усилить*, то есть сделать что-то еще более сильным), ведь *урод* – тот, кто рядом с *родом*. Кстати, в польском языке до сих пор слово *урод* имеет значение «красивый». Между тем в современном русском языке эти слова стали антонимами. Рассуждения в этой парадигме приводят к иному восприятию известной пословицы: «В семье не без урода».

Для того чтобы осознать глубину когнитивной пропасти, разделяющей слова *народ, электорат и массы*, вспомним, что любой абстрактный знак, по Й. Хейзингу, «есть речевой образ, всякий речевой образ есть не что иное, как игра слов» [5, с. 24]. Системный анализ взаимообусловленности понятий *слово* и *мировоззрение* позволил А. Ф. Лосеву, на наш взгляд, вполне справедливо задаться

вопросом: «Что такое данное и активное выраженное самосознание? Это есть слово. В слове сознание достигает степени самосознания» [2, с. 133–134]. Обратимся к толкованию слов *электорат* и *масса* из открытых источников. Электорат – это совокупность граждан, которые обладают активным избирательным правом (то есть могут голосовать на президентских, парламентских и прочих выборах). В более узком смысле электорат – это группа избирателей, голосующих за определённого кандидата или политическую силу. Масса – это достаточно организованное, сознательное образование с нечеткими границами, которое отличается разнородностью и поэтому не слишком устойчиво. Масса представляет собой совокупность большого количества людей, составляющих аморфное образование, не имеющих обычно непосредственных контактов, но объединённых общими устойчивыми интересами. Выделим некоторые отличительные черты массы: а) анонимность индивидов; б) отсутствие взаимодействия членов массы между собой; в) неспособность действовать согласованно и т. д.

В результате проведенных наблюдений можно подчеркнуть, что структура языка отражает не только способ мировосприятия, но и культурный код народа. Это понятие сродни генетическому коду, но в отличие от него культурный код передается в результате социального наследования: генетический код означает наследственно закрепленные природные задатки, культурный код – социально приобретенные и закрепленные нормы [6, с. 133–134].

Обобщая, скажем, что размывание и подмена понятий как явление известно давно. Так, известный французский социолог Гюстав Ле Бон, первым начавший изучать явление превращения разумных людей в толпу, заметил, что эффективнее всего в манипуляции сознанием толпы действуют слова, которые не имеют определенного смысла, которые можно трактовать в зависимости от намерения. При помощи таких слов, которые профессор МГУ Е. С. Кара-Мурза называет словами-пустышками (*свобода, равенство, братство* и др.), было разрушено не одно государство. До недавнего времени в нашей стране целенаправленно превращали народ в толпу посредством а) изменения типов школ, б) забвения традиций, в) безудержного восторга либеральных СМИ от вестернизации сознания и проч. Бесспорно одно: язык является

главной конституирующей характеристикой человека, по-прежнему остается важнейшим маркером верификации личности в контексте определенной национальной культуры, создающей возможные миры, запечатлевая в себе динамику мысли и способы представления ценностей национальной культуры с помощью средств языка.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М., 1986. – С. 297–325
2. Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура. М., 1991. – С. 23–192.
3. Осгуд Ч, Суси Дж., Таннебаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствометрия. М., 1972. – С. 46–48.
4. Синельникова Л. Н. Языковые симулякры как материализованная энтропия, или В мире заблуждений // Структура представлення знань про світ, суспільство, людину: у пошуках нових змістів. Т. 1. Луганск, 2003. – С. 216–229.
5. Хейзинга Й. Homo ludens: Статьи по истории культуры. М., 1997. – 415 с.
6. Черкашина Т. Т. Лексические подмены: синтагматическая и парадигмальные оси // Русский язык и русская литература в цифровую эпоху : коллективная монография; сост. И. В. Костомарская, Д. А. Беляков. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2022. – С. 35–42.

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ЭКОЛОГИИ ЯЗЫКА

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ: КАК УЧИТЬ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНТА

И. В. Абрамец

ida-abramec@rambler.ru

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет
имени Владимира Даля»
(Луганск)

Задача статьи – привлечь внимание к проблемам преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» на нефилологических факультетах вузов. Хотя недостатка в учебных изданиях по этой дисциплине нет, некоторые методические проблемы остаются нерешёнными.

Первое. Дисциплина «Русский язык и культура речи» преподаётся на первом курсе в первом семестре. Учебным планом лекции не предусмотрены. На изучение дисциплины выделяются только практические занятия в количестве 51 часа. Во втором семестре студенты изучают дисциплину «Русский язык в сфере профессиональной коммуникации». Однако в данной статье речь идет только об учебном предмете «Русский язык и культура речи».

Второе. Большинство вчерашних школьников не знают теории (научного описания) языка вообще и русского языка в частности. Ярким примером ненаучности школьного курса русского языка является обучение фонетике без ознакомления учащихся с основополагающими понятиями: *позиция, позиционная мена*. Не вводится в школе и понятие трехкомпонентной оппозиции *буква – фонема – звук*. Вникните в схему школьного фонетического разбора, где гласные и согласные звуки должны описываться по отдельности, а не в порядке их следования в реальном фонетическом слове, речевом такте и фразе. В то время как их произношение, т. е. реализация орфоэпических правил, зависит от позиции в слове (нахождение гласного в ударном или безударном положении, согласного перед гласным, перед звонким или глухим согласным, в конце слова и др.). Ученик, пользуясь такой схемой разбора, может ошибочно

описать звуки [л] и [с] в слове *мороз* [млрós] как [о] и [з], т. е. фактически охарактеризовать буквы, а не звуки. Если в школьную практику не будет введена триада *буква – фонема – звук*, у школьников мало шансов овладеть орфоэпической и орфографической грамотностью. Попытки преподавать в советской школе фонетику на научной основе были, и их признавали успешными. Сильным аргументом в поддержку данной точки зрения является борьба за научность школьного курса русского языка, которую вёл замечательный лингвист, фонетист и фонолог М. В. Панов [3]. «Мы считаем, что научный подход, естественно, ограниченный рамками возрастного развития учащихся, не только не усложняет описание языка, но, наоборот, облегчает понимание языковых законов. Научное понятие способно точно назвать то, что обычно описывается многословно и приблизительно. Это видно хотя бы на примере понятия «фонема», введение которого позволило бы назвать эту языковую единицу, которой соответствует в русском письме буква. Введение ключевых понятий МЛШ фонетическая позиция, позиционные чередования звуков – помогает **избавиться** от принятой в школе бессодержательной формулировки «сомнительные гласные и согласные» и **просто сформулировать главный принцип** русской орфографии – **необозначение на письме позиционных изменений звуков**» [2]. Пока в школьный курс русского языка не будут введены обозначенные научные понятия, цель преподавания первокурсникам учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» должна быть существенно минимизирована: **сообщить** некоторые новые теоретические сведения о системе русского языка и добиться повышения языковой компетенции посредством знакомства с различными типами ошибок: акцентологические, орфоэпические, орфографические (уровень фонетики), лексические, морфологические, синтаксические и пунктуационные, а также **мотивировать** студентов на овладение основными нормами культуры речи, рассмотреть распространенные примеры их нарушения: *пoнъял – пoнъяла* вместо *пoнъял – пoнъялá*; *афёра* вместо *афера* и т. п. Для того чтобы добиться более существенных результатов, необходимо продолжить изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» на втором и третьем курсе.

Третье. Один из путей сохранения мотивации к изучению дисциплины «Русский язык и культура речи» при 50-часовом курсе видится в уменьшении объема учебной информации. Это значит, что теоретический материал по современному русскому языку, являющийся базой для усвоения норм культуры речи, следует адаптировать и ввести в планы практических занятий по курсу. Главный аспект адаптации – это форма презентации теоретического материала. В качестве формы адаптации рекомендуется **ОСНОВНОЙ ТЕЗИС**. Он представляет собой краткое изложение (или просто формулировку) темы занятия и отсылку к учебной литературе. Эта информация предваряет практические задания по теме занятия и помогает студентам настроиться на усвоение знаний о системе русского языка, необходимых для овладения конкретными нормами культуры речи. Другой формой подачи и систематизации теоретического материала являются обобщающие таблицы. Адаптация материала в виде **ОСНОВНОГО ТЕЗИСА** и его оптимизированный объем – обязательные, можно сказать, **концептуальные** принципы. Они сформировались в процессе общения со студентами в период дистанционного обучения с помощью системы MOODLE: увеличение объема заданий приводит к бóльшему числу незачетов. При таком подходе к отбору материала следует неукоснительно соблюдать диалектическое единство принципов научности и доступности в преподавании.

Форма, содержание и объем **ОСНОВНЫХ ТЕЗИСОВ** разнообразны и находятся в прямой зависимости от того, насколько системно и качественно осуществлялось обучение русскому языку в школе, а также от характера изучаемого материала. В качестве примера приведём практическое занятие № 4 «**Функциональные стили современного русского литературного языка**».

ОСНОВНОЙ ТЕЗИС. Функциональными стилями называют такие разновидности литературного языка, которые обслуживают различные сферы производственной или бытовой деятельности человека и характеризуются определенным набором языковых единиц разных уровней, употребляющихся только или преимущественно в данном стиле. Вопрос о количестве стилей в современном русском литературном языке решается по-разному, но чаще всего выделяются следующие стили: научный, публицистический, официально-деловой, разговорный – повседневно-обиходная речь

на бытовые темы. Некоторые исследователи выделяют стиль судебного красноречия, ораторский, религиозный. Стили различаются функциями или их набором: в научном и официально-деловом реализуется информативная функция, в публицистическом – информативная и побудительная (функция воздействия); в разговорном могут реализовываться все функции языка: коммуникативная, информативная, функция воздействия.

Художественная речь функциональным стилем не является. Сведения о художественной речи можно почерпнуть из учебника Крысина Л. П. «Лексическая семантика». С необходимыми для данного занятия дефинициями и особенностями функциональных стилей речи целесообразно ознакомиться по этому же учебнику» [1, с. 16–17].

ОСНОВНОЙ ТЕЗИС в данном случае представляет собой краткое изложение темы с опорой на школьные знания. По изданиям, представленным в списке рекомендованной литературы, студенты ознакомятся с новыми сведениями о жанрах функциональных стилей речи. Практические задания нацелены на формирование умения находить в предложенных преподавателем текстах черты конкретных стилей на разных уровнях структуры языка.

В некоторых случаях ОСНОВНОЙ ТЕЗИС можно брать из учебных пособий. Например, для практического занятия №17 **«Правописание частиц НЕ и НИ с разными частями речи»:**

«ОСНОВНОЙ ТЕЗИС изложен в учебном пособии Кайдаловой и Калининой в разделе «Правописание частиц» (с. 115–116) и §44 (с. 116–117). Обучающимся необходимо ознакомиться с этим материалом самостоятельно» [1, с. 58].

Для наиболее сложных теоретических (как правило, вводных) тем требуется несколько ОСНОВНЫХ ТЕЗИСОВ. Так, для практического занятия №2 **«Русский язык как система и предмет научного изучения»** требуются следующие ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ:

Язык есть важнейшее средство человеческого общения (В. И. Ленин). **Язык** – это особая система знаков, которая служит средством общения людей друг с другом. *Особая* означает естественная и вербальная (словесная). Если **язык** – это средство общения, то **речь** – это само общение, использование этого средства. Речь материальна, она воспринимается слухом и зрением; она **линейна**, так как представляет собой последовательность языковых

единиц. Язык – абстрактная система, имеющая **уровневую** организацию.

Языкознание XX в. (структурализм) сделало вывод о том, что язык имеет уровневую структуру (Э. Бенвенист, американский лингвист).

Таблица 1. Уровневая структура языка

Уровни структуры языка	Единицы уровней	Разделы лингвистики, в которых изучаются единицы данного уровня
Синтаксический	Словосочетание Предложение	Синтаксис
Морфологический	Словоформа	Морфология
Лексико-семантический	Слово	Лексикология Семасиология Фразеология Лексикография
Словообразовательный	Морфема	Морфемика Словообразование
Фонетический	Звук (фонема)	Фонология Орфография Фонетика Орфоэпия Графика Акцентология

Понятие «национальный русский язык» объемное. Включает все, что когда-либо говорилось, писалось, говорится и пишется на русском языке. Национальный русский язык делится на несколько **разновидностей**: диалекты, просторечия, жаргоны – это нелитературные разновидности русского языка; **литературный русский язык** – высшая форма национального языка [1, с. 10–11].

Для нестандартных тем – нестандартные **ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ**. Пример тому – практическое занятие № 24 «**Проблемы современной русской пунктуации**».

«**ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ**. Подготовлены на основе материалов двух книг, указанных в списке литературы к данному занятию. **Пунктуация** – это система знаков препинания и раздел синтаксиса об этой системе правил. В наше компьютерное время орфографическая и пунктуационная грамотность довольно низка. Особенно

это касается пунктуационной грамотности. Текстовый редактор помогает выявить некоторые орфографические ошибки, но не пунктуационные». Рекомендованная литература:

1. *Русское правописание сегодня: О Правилах русской орфографии и пунктуации.* / Борунова С. Н., Еськова Н. А., Иванова О. Е., Кузьмина С. М., Лопатин В. В., Чельцова Л. К., Валгина Н. С. М.: Дрофа, 2006. – 256 с.
2. *Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В. В. Лопатина.* – М: Эксмо, 2006. – 480 с. [1, с. 75, 79].

Возможны и другие формы ОСНОВНОГО ТЕЗИСА. Его главное предназначение – вводить студента в проблематику материала практического занятия, сохранив при этом единство принципов научности и доступности обучения, т. е. выполнять функцию опорного конспекта В. Ф. Шаталова.

Литература

1. Абрамец И. В. Русский язык и культура речи: практикум. – Луганск, 2022. – 93 с. (в печати)
2. Кузьмина С. М. О принципах построения учебника русского языка для средней школы под ред. М. В. Панова: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=199902701>.
3. Панов М. В. Лингвистика и преподавание русского языка в школе. М.: Фонд «Развития фундаментальных лингвистических исследований», 2014. – 272 с.

ЯЗЫКОВАЯ ЭКОЛОГИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ НАЦИИ

Е. Н. Вакулова

vakulova-en@ranepa.ru

Северо-Западный институт управления
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
(Санкт-Петербург)

Глобальные геополитические изменения последней четверти XX века не могли не затронуть сознания носителей русского языка.

Взаимообусловленность социальных, политических и, как следствие, языковых изменений привела к серьезным трансформациям языковой картины мира.

Подобные изменения сознания неизбежно находят отражение в языке. Среди этих изменений как ментального, так и чисто лингвистического плана, весьма большая часть – это изменения, трактуемые как негативные, деформирующие общественное сознание и систему его выражения – язык. Нельзя не признать, что они часто приводят к ситуациям, квалифицируемым как угрожающие базовым понятиям языковой системы.

Современное состояние русского языка сопряжено с целым рядом угроз разного масштаба и происхождения. Изменения последних десятилетий отличаются особой динамичностью и радикальностью.

Как правило, общество прежде всего беспокоит вполне очевидный процесс активизации заимствований из английского языка, или, как его чаще называют, – американизации русского языка (бесспорно, речь здесь не о британском, а об американском английском).

Влияние американской разновидности английского языка затронуло все уровни языковой системы: наиболее очевидный, бросающийся в глаза лексический уровень, словообразовательный, синтаксический и даже фонетический, затронув интонационный строй русского языка (вопросительная интонация в повествовательном предложении – вместо нормативной утвердительной).

Нарушением языковой экологии следует признать бездумные заимствования наподобие не очень нужного для задач коммуникации, но привлекательного с позиций «красоты» и престижности слова *коллаборация*. Весьма быстрое распространение данной лексемы в бизнес-коммуникации, языке «офисного планктона» и текстов в сфере различных «духовных практик» показывает бедный словарный запас и слабое знание истории XX века. Негативная коннотация в структуре однокоренных лексем *коллаборационист* (предатель национальных интересов, сотрудничающий с врагом из соображений материальной выгоды), *коллаборационизм*, *коллаборационистский* не осознается или игнорируется в связи с тем, что слова эти относятся к редко используемым или неиспользуемым молодыми носителями языка.

Простые лексические заимствования не могут остаться чисто лексическим явлением, не затрагивая в той или иной степени других уровней. В языках аналитического типа грамматическая характеристика части речи, например, существительного или прилагательного, часто зависит от позиции слова в предложении. Так, в английском языке подавляющее большинство существительных без изменения их формы в зависимости от места в предложении (в позиции другому существительному) могут выполнять функцию имен прилагательных, что для языков флективного типа, языков синтетических, каким является русский язык, абсолютно невозможно. Поэтому при заимствовании единиц типа *бизнес-план*, *бренд-менеджер*, *коворкинг-пространство*, *чек-лист* или *опинион-лидер* система русского языка вынуждена решать проблему графического, орфографического и грамматического оформления и трактовки таких единиц: как сложных имен существительных с двумя корнями (слитное или дефисное написание), что происходит более естественно для единиц, где второй элемент не является в русском языке самостоятельным словом (*прайм-тайм*, *пресс-релиз*), либо как адъективных словосочетаний, где первое слово играет роль прилагательного, но тогда оно может оформляться при помощи русских словообразовательных элементов и длительное время оставаться не связанным с определяемым именем существительным, но в большей или меньшей степени странно выглядящим, непривычным для русского глаза: *брендовый*, *джиаровский*, *консалтинговый*, *кринжовый*, *маркетинговый*, *медийный*, *нюдовый*, *трендовый*, *фейковый*, *хайповый*, *холдинговый*.

Одна из важнейших коммуникативных составляющих культуры речи – чистота речи (т.е. ее свобода от нелитературных форм – жаргонизмов, диалектизмов, просторечия, табуированной лексики (мата) и заполнителей хезитативных пауз или слов-«паразитов») – в последней четверти XX и первого десятилетия XXI века подвергается серьезным угрозам и теряет свою устойчивость.

Парадоксально, что в одном ряду с загрязняющими речь элементами часто рассматривают заимствования, о которых речь шла выше. Не избежал этого и «Закон о государственном языке Российской Федерации», в одной из статей которого (ст.1 п. б) говорится: «При использовании русского языка как государственного языка

Российской Федерации не допускается использования слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке» (в ред. Федерального закона от 05.05.2014 N 101-ФЗ) [2].

Неудачность подобной трактовки очевидна, поскольку использование заимствованных лексем, имеющих исконно русские синонимы, само по себе не является нарушением нормы, чем-то недопустимым (заимствование – естественный языковой процесс, происходивший и происходящий на всех этапах развития языка), при этом у большинства из этих единиц имеются синонимы.

Как известно, полных, абсолютных синонимов (дублетов) крайне мало, практически нет, а язык обладает способностью заимствовать только реально необходимое для целей и задач коммуникации, а с ненужными, лишними единицами он расстается, архаизируя и отправляя их в пассив. Закрепившись в системе, заимствования обогащают словарь новыми оттенками значения, сочетаемостью, возможностью обслуживать ту или иную сферу коммуникации. Ведь даже у таких иноязычных заимствований, как *конституция, президент, федерация* имеются синонимы: *основной закон, глава государства, правитель, союз, объединение* и др., однако данный факт не может быть причиной отказа от этих слов, необходимых для всего языкового сообщества, для народа, для всей нации⁸.

Таким образом, заимствованную лексику и неумеренное ее использование вряд ли можно признать ключевым фактором нарушения такого базового коммуникативного качества речи, как ее чистота. Другое дело – единицы, нарушающие языковую экологию, загрязняющие речь (хотя и они могут быть связаны с упомянутой выше американизацией). Здесь ключевую роль сыграли причины экстралингвистического характера – излишне широко понимаемая в результате перестроечных процессов конца XX в. свобода от сковывающих индивидуальность правил и ограничений.

Состояние языка последних лет показывает изменение социального статуса инвективной лексики, что обусловлено снятием

⁸ При этом в названии самого государства слово *союз* было заменено на заимствование *федерация*, очевидно, по причинам политико-идеологическим.

ограничений этического плана, снижением поведенческих норм. Неверное истолкование понятия свободы привело к освобождению от «устаревших» ограничений и размыванию моральных установок в социуме. На активизацию языкового снижения также оказывает влияние интернет-коммуникация с ее анонимностью, позволяющей автору скрываться под маской и пользоваться безнаказанностью; грубость воспринимается как мастерство, умение высокого уровня (ср. публичные выступления А. Невзорова под названием «Искусство оскорблять»). Кроме того, сетевое общение перенесло разговорные неточность, неправильность, недоговоренность в сферу письменной речи, что размывает представление о функциональных стилях, языковой норме и ее обязательности.

Одним из наиболее заметных новых явлений последних десятилетий стали также изменение отношения к тематике «телесного низа» и детабуизация соответствующей лексики, использование которой отмечается не только в разговорной речи, но и в публичной коммуникации. Запрет на табуированную лексику остался, однако большую свободу приобрела грубо-просторечная лексика, криминальные жаргонизмы (*фиг, фигня, мочить в сортире, хрен знает, общак, лавэ*), перифразы и эвфемизмы (*нагнуть Данию* – в значении «заставить датские власти действовать против их воли»; *эрогенные зоны власти*); а в целом, расширенная трактовка понятия свободы приводит к расшатыванию моральных ограничений в языке.

Отказ от общекультурных поведенческих норм приводит к изменениям в словаре: *сексуальный* сменяет прилагательное *соблазнительный*; существительное *отношения* (во множественном числе) сужает своё значение, обозначая интим, сожитительство, половые отношения. Обращение к телесности и, как следствие, растабуирование лексики для ее обозначения при номинации реалий, прежде не обсуждавшихся публично, требует применения эвфемизмов особого рода: *абзац, блин, булки, буфера, давать, (ото)драть, вдуть, жарить, жить, киска, (по)иметь, (пере)спать, нагнуть, натянуть, песец/писец, трахнуть, хозяйство, яйца* – при этом исходные единицы начинают в первую очередь восприниматься в «неприличном» значении, как табуированные, и само их написание или произнесение – как нарушение обще-

ственных приличий. Отражая изменения в коллективном общественном сознании, язык фиксирует сдвиги нравственного состояния социума, сигналом чего служит замена целомудренности вседозволенностью и распушенностью.

Микротрансформации не столь заметны, в связи с чем многими воспринимаются как не влияющие на коммуникацию, тем не менее они размывают языковые нормы, разрушают требования культуры речи и, следовательно, угрожают литературному языку, который объединяет нацию и служит ее единству. С другой стороны, они могут рассматриваться как потенциал для изменения норм, хотя нормативной единица становится не сразу, а на протяжении жизни приблизительно трех-четырех поколений, и для завершения процесса необходимо сочетание факторов как лингвистического, так и экстралингвистического порядка, и прогнозировать стечение таких обстоятельств невозможно.

Из трансформаций, снижающих уровень речевой культуры, следует также отметить обеднение активного лексикона, сужение объема книжной лексики, архаизмов, сохраняющихся на периферии в функции торжественных, возвышенных единиц.

Заметны изменения в речевой этикете, связанные с трансформацией представления о вежливости; так, способом привлечения внимания собеседника стало «*Смотрите*» (вероятно, от английского апеллятива *Look*); а реплика *Я вас услышал(а)*, звучит как «затыкание рта», грубое прекращение коммуникации.

Общение в интернете воздействовало и на речевой этикет: из-за невозможности точного определения времени чтения электронного письма, комментария или СМС-сообщения в сети появилась формула *Доброго времени суток*. Отсутствие этикетной формулы приветствия в ночное время привело к заполнению лакуны формулой прощания *Доброй ночи!* Своеобразный протест против такого искажения прозвучал 13.03.2023 в речи ведущего программы ПОДКАСТ.ЛАБ Дмитрия Бака, приветствовавшего гостей неологизмом *Добрая ночь!*

К менее заметным, но затрагивающим суть нормативности речи трансформациям можно отнести актуальные процессы расширения и сужения значения большого числа лексем: *озвучить* в значении «сообщить», *шокировать* в значении «потрясти» (*убийство

ребенка шокировало город); *достаточно* в значении «весьма, довольно» при описании нежелательных явлений (*эпидемия приобрела *достаточно угрожающий характер*); *эксперт, экспертиза, экспертный* (расширившие значение под влиянием английского) и *атмосферный*.

К заметным новшествам речевого узуса, в определенном смысле деформирующим нормативность и нарушающим языковую экологию, можно также отнести сужение круга активно используемых фразеологизмов, прежде всего, имеющих книжную окраску.

Большинство из перечисленных процессов получило в лингвистике различные определения, среди которых немало описывающих процесс нарушения языковой экологии как загрязнение и огрубление речи, речевую дигрессию, распущенность, нечистоплотность, речевое убийство, хулиганство, воровство, запугивание и пр. [1, с.83–84].

Перечисленные изменения связаны с морально-нравственным состоянием нации и не могут не вызывать тревоги за состояние языка и за моральное здоровье его носителей. Защита норм литературного языка является одной из основных и насущных задач, стоящих перед государством. Во-первых, это залог морального здоровья нации, а во-вторых, обязательным признаком существования и сохранения нации является ее культурно-историческое и языковое единство, поэтому задачей государственной важности является забота о сохранении литературного языка, его норм и правил, во избежание угрозы его распада, а в дальнейшем – исчезновения самой нации.

Литература

1. Копнина Г. А. Экология языка и экология речи как разделы эколлингвистики // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. № 2. – С. 78–89. Режим доступа: <http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/09/Kopnina-G.A..pdf> (дата обращения 14.03.2023).
2. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» от 01.06.2005 N 53-ФЗ (последняя редакция). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/ (дата обращения 14.03.2023).

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ УЧАЩИХСЯ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ КАК МАРКЕР СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Ю. А. Васильева, М. А. Фирсова

gis_00@mail.ru, firsovamariaa@yandex.ru

Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева
(Астрахань)

Современная лингвокультурная ситуация отражает трансформационные процессы, происходящие в правосознании, интеллектуальной и духовной жизни общества. Язык и коммуникация при этом оказываются в центре данных процессов, ретранслируя социокультурные явления. Эскалация мировых военно-политических конфликтов, экономическая нестабильность, киберагрессия и т. п. приводят к расширению интолерантного дискурса и распространению речевой агрессии. Вслед за Т. А. Воронцовой под речевой агрессией нами понимается «целенаправленное, мотивированное, конфликтогенное речевое поведение, в основе которого лежит эмоциональное негативное воздействие на адресата» [1, с. 109]. Лингвистический троллинг, флейминг, стеб как формы проявления речевой агрессии получают распространение в медиадискурсе, политическом, бытийном и педагогическом типах дискурса. Особенности речевой агрессии в школьной речевой среде описаны в работах Е. В. Будиной, В. С. Третьяковой, Т. А. Воронцовой, Г. Н. Кобяковой, Ю. В. Щербининой, В. В. Янушевского и других. Социолингвисты, исследующие российскую речевую культуру, отмечают, что молодёжь как наиболее активная в социальном плане категория носителей русского языка предопределяет состояние большей части коммуникативно-речевого пространства России, формирует лингвокультурную среду общества в целом и конкретного региона на определённом этапе их развития [5].

Рост этнической нетерпимости является одним из маркеров современной лингвокультурной ситуации в стране. В поликультурных регионах многонациональной России этничность приобретает функции регулятора межгрупповых отношений. В школьной среде дети и подростки осваивают общие для любой народности способы познания действительности, взаимодействуют с представителями

разных этносов. Поликультурная и полиэтническая среда образовательного пространства обуславливает возникновение коммуникативных ситуаций, в которых речевая агрессия занимает одно из ведущих мест. Процесс становления и развития личности школьника, безусловно, связан с проявлениями разных форм коммуникативного взаимодействия, в котором конфликтогенные ситуации возникают повсеместно. Культурная и лингвистическая разнородность классовых коллективов многонациональных школ в ряде случаев не принимается во внимание как фактор возникновения конфликтных ситуаций и дестабилизации учебного процесса. Многонациональный контингент учащихся детерминирует возникновение речевой агрессии, при этом значительно возрастает риск перехода агрессии из речевой формы в крайние формы социального неприятия, например, национализм, ксенофобию, расизм и пр.

Функции речевой агрессии в данном случае напрямую связаны с самой природой этого лингвистического феномена, имеющего разнонаправленные цели: защита, адаптация, нападение, самоутверждение. Социолингвистический параметр речевой агрессии определяет широкое распространение различных форм её проявления, однако не менее значимым при изучении ситуаций возникновения является и лингвокультурный аспект. Речевая агрессия в школах, существующая в форме оскорблений, угроз, насмешек и других видов оскорбительного поведения, является маркером лингвокультурной ситуации в образовательном учреждении.

На основе выделенных форм проявления речевой агрессии нами была разработана анкета из двух блоков для определения уровня речевой агрессии и последующего анализа ситуаций её возникновения. В анкетировании приняли участие 60 учащихся поликультурных школ г. Астрахани и Астраханской области в возрасте от 12 до 15 лет. При заполнении анкет респонденты указывали свой возраст, национальную и гендерную принадлежность.

Первый блок анкеты содержал описание 10 коммуникативных ситуаций, связанных с проявлением вербальной агрессии в условиях образовательной коммуникации. Учащимся предлагалось указать свои ответные реплики (либо другие речеповеденческие реакции) в этих ситуациях. Анализ первого блока анкеты (приводим её

ниже) позволил определить уровень речевой толерантности учащихся.

Прочитай описание ситуации и запиши свой ответ на каждую из них.

1. Одноклассник говорит тебе на перемене: «Что у тебя за вид? Ты одет / одета как чучело!»
2. Одноклассник придумал про тебя обидную шутку и дразнит тебя.
3. На перемене во время ссоры одноклассников один из них говорит тебе: «А ты что здесь самый умный?!»
4. Ты опаздываешь на урок, а около входа в школу тебя задерживает с расспросами ученик из параллельного класса.
5. Во время урока физкультуры кто-то из другого класса заходит в раздевалку и говорит тебе: «Давай быстрее выходи отсюда!»
6. Ты не готов к уроку и просишь у одноклассника списать домашнее задание. Он отказывается.
7. Во время ответа на вопрос учителя ты допустил ошибку. Твой сосед по парте говорит тебе: «Ну ты и тупица!»
8. Во время концерта / спектакля, на который вы поехали всем классом, сидящие рядом одноклассники шумят, смеются и отвлекают тебя.
9. На перемене один из твоих друзей кричит на другого и обзывает его. Что ты скажешь обидчику?
10. Кто-то из учеников твоего класса высмеивает твою внешность, одежду. Что ты ответишь?

6 из 10 коммуникативных ситуаций, описанных в первой части анкеты, предполагали наличие агрессивного инициатора диалога, его интенцию оскорбить оппонента, следовательно, продуцировали конфликтную ситуацию с нарушением общепринятых норм социальной коммуникации. Большинство респондентов в качестве ответов на адресованные им агрессивные реплики привели инвективы (даны по степени убывания частотности): *закрой рот, заткнись, тупой, урод, чмо, debil, придурок, жмот, тупица, даун, чёрт*. Ответы, содержащие ненормативную лексику, зафиксированы в 38 % анкет учащихся. Кроме того, 44 % учащихся указали, что в ответ на прямую вербальную агрессию либо ударят обидчика (*сейчас втащу тебе, хавальник / кабину снесу, получишь, ударю с ноги, ударю по*

лицу и т. п.), либо будут угрожать ему физической расправой (*без морды отсюда уйдёшь, будешь зубы собирать с пола*). Стоит заметить: меньшинство опрошенных (4 %) игнорировали агрессивные проявления в свой адрес (*ничего не скажу, ничего не буду делать, уйду, надену наушники и ничего не услышу*), а 2 % – обратятся за помощью к значимым взрослым (*скажу / пожалуюсь учителю, позвоню маме*).

4 из 10 коммуникативных ситуаций первой части анкеты касались выявления реакций учащихся на активную непрямую либо пассивную прямую агрессию в их адрес (например, в случаях, когда одноклассники проигнорировали какую-либо просьбу, мешали и отвлекали от урока, оскорбляли друга респондента и т. п.). Ответы-реплики большинства учащихся (69 %) содержали пейоративную лексику (приводим по степени убывания частотности): *на себя посмотри, ты не имеешь права (оскорблять, обзывать), тебя не касается, не собираюсь перед тобой отчитываться, бесишь меня, не твоё дело*. 24 % респондентов обозначили поведенческие реакции, заключающиеся в просьбах к гипотетическому оппоненту (*попрошу успокоиться; скажу нормально разговаривать*), вербализации собственных эмоций (*скажу, что мне неприятно / обидно*) и попытки уладить возможный конфликт (*спокойно поговорю, придумаю шутку, буду разряжать обстановку*). Из ответов 7 % учащихся следует, что они будут игнорировать раздражающее поведение: *игнор, промолчу, уйду в класс, не обращаю внимания*.

Таким образом, лингвокультурная ситуация в образовательном пространстве современной школы характеризуется проявлением различных форм речевой агрессии. Уровень речевой толерантности учащихся характеризуется нами как низкий. Предложенные коммуникативные ситуации первой части анкеты выявили у большинства респондентов агрессивные речевые реакции, проявляющиеся в эксплицитной форме – оскорблении, использовании пейоративной лексики как коммуникативной реакции на нападки извне. Речевая агрессия реализуется в коммуникативном поведении школьников в качестве реакции на ситуации, нарушающие их личные границы и / или направленные на самого респондента. Результаты исследования открывают перспективы для выработки лингвометодических механизмов по формированию речевой толерантности как интеркультурной коммуникативной компетентности языковой личности.

Литература

1. Воронцова Т. А. Речевая агрессия: вторжение в коммуникативное пространство. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2016. – 252 с.
2. Михеева Л. Н., Долинина И. В., Здорикова Ю. Н. Лингвокультурная ситуация в современной России. Речевая культура студенчества : монография. 3-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА : НАУКА, 2016. – 214, [1] с.
3. Тихонова Е. В. Языковые средства проявления речевой агрессии в условиях коммуникации в мультиэтнических социумах // Проблемы коммуникации в современном поликультурном мире: этнопсихолингвистический анализ. М.: Pearson, 2013. – С. 165–174.
4. Франчук О. В. Феномен вербальной агрессии в картине мира школьников 5–8 классов // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-verbalnoy-agressii-v-kartine-mira-shkolnikov-5-8-klassov> (дата обращения: 29.04.2023).
5. Химик В. В. Язык современной молодёжи // Современная русская речь: состояние и функционирование : сборник аналитич. мат-лов. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – С. 7–66.
6. Черкасова С. А. Детерминанты межэтнических конфликтов в подростковой среде // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. 2013. № 3. – URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 20.04.2023).
7. Шаклеин В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М.: Общество любителей российской словесности, 1997. – 180 с.

ОБЩЕЯЗЫКОВАЯ НОРМА И НОРМА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ

Е. М. Лазуткина

lazutkelena@yandex.ru

ФГБУН «Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН»
(Москва)

1. Понятие «литературный язык». Литературный язык – это интерпретативная и коммуникативная система взаимодействия блоков формальных структур разноуровневых единиц, – взаимодействия, предназначенного для выражения смыслов. Язык имеет социальную, диалогическую природу, и мыслительные процессы неразрывно связаны с речевым общением, с ориентированными на восприятие адресата исторически сложившимися, в соответствии с этическими принципами общества, формами выражения. Во всем мире принято считать, что **литературный язык представляет нацию.**

Главные черты литературного языка – **многофункциональность**, которая вытекает из практики использования его разновидностей во всех сферах сложной жизни современного государства, и **наличие единых и общеобязательных языковых норм**, делающих язык понятным на всей территории страны. Литературный язык – это обработанный народный язык, который используется в базовой разновидности литературного языка – в разговорной речи, в публицистике, в СМИ, в официально-деловом общении, в научной деятельности. Наличие языковых норм свидетельствует о развитости национального языка.

Вся жизнь и уровень культуры народа представлены в каждодневном употреблении языка. Речевое поведение носителей языка, которые решают свои жизненные задачи, – это и условие развития языковой системы, и кузница новых языковых норм: социальная природа языка обуславливает прагматический механизм формирования языковой системы.

Литературный язык делает равноправными участниками культурного общения во всех сферах жизни максимально большое количество носителей национального языка. Для каждого нового поколения культура социума предстает как многогранная структура, обязательно включающая такие области, как культурный язык народа, мир знаний, убеждения, системы ценностей и этические принципы. Феномен *культуры речи* естественным образом связан с понятием культуры человека вообще – и конкретно – с культурой мировосприятия, мышления, речевого поведения. Индивидуальный культурный опыт человека позволяет говорить о нем как о языковой личности.

II. Разрушающее воздействие глобализации на национальные языки.

Агрессивная планетарная политика глобализации формирует разрушительные процессы в экономике разных стран и оказывает пагубное действие на национальную культуру. Цель глобализации – подчинение государств – достигается путем создания политических и экономических условий для уничтожения национальных языков и культур, изменения менталитета нации. Ведется конспиративная война (война на поражение сознания).

Глобализация проводится по разработанным программам и лекалам, имеет несколько направлений, которым соответствуют определенные установки.

1. Отрицается существование литературного языка и его функциональных разновидностей.

2. Отрицается общеупотребительность русского языка как государственного языка Российской Федерации; вводится понятие «региональные русские языки».

3. Пропагандируется отказ от популяризации языковых норм и распространения лингвистических знаний. Неоправданно расширяется понятие вариативности норм, которое используется в качестве инструмента разрушения языковой системы.

4. Отрицается престиж высокого уровня владения национальным языком. Подрываются исторически сложившиеся этические правила общения; прививается пренебрежительное отношение к культуре речевого поведения. Таким образом, осуществляется план сегрегации общества по уровню владения языком: грамотное меньшинство и малограмотное большинство.

5. Создаются каналы негативного воздействия на сферу употребления языка, распространяется сниженный стиль речи, применяются приемы распространения отрицательных черт речевой практики, которая обуславливает многофакторное пространство лингвистической прагматики и влияет на формирование системных закономерностей. Искусственно внедряются в узус жаргонные обороты, просторечие, тюремная лексика в качестве «вариантов» общелитературных выражений; например: *заява, предьява, походу* (вместо *похоже*), *по-любому* (вместо *в любом случае*), *по жизни* (вместо *в жизни*), *касаемо* (вместо *что касается, касательно*).

6. Планово увеличивается зона чужеродных элементов в языке: через СМИ, деловое общение и профессиональную речь внедряются англицизмы, американизмы, семантические кальки и интонационные конструкции английского языка.

7. Языкознанию присваивается статус описательной дисциплины: в дескриптивной лингвистике отсутствует понятие «языковая норма».

Проводники и агенты глобализации стремятся завуалировать разрушительные схемы уничтожения национального языка и придать искусственно созданным деструктивным явлениям видимость объективных процессов, связанных с событиями в социально-политической жизни. Таким образом, узус становится плацдармом борьбы за национальный язык.

III. Новые грамматические образцы в общеупотребительном русском языке. Динамические семантические процессы языка находят свое выражение и в лексике, и на грамматическом уровне – как возникновение новых форм, синтаксических образцов, которые или отвергаются говорящими, или закрепляются в системе.

1. Нарушение фонетических норм общелитературного языка.

Использование в разговорном языке лексем из ареала социально ограниченного узуса считается нарушением языковой нормы. Употребление в профессиональной речи фонетических модификаций слов может считаться допустимым при условии, если носитель языка знает их общелитературный эквивалент; например: *вЯзальный* – *вязАльный цех* (общеупотр.), *мОтальный* – *мотАльный цех* (общеупотр.), *стИральная машина* – *стирАльная* (общеупотр.), *компАс* – *кОмпас* (общеупотр.), *мичманА* – *мичманы* (общеупотр.), *рОженица* – *рожЕница* (общеупотр.).

2. Унификация грамматического рода топонимов как нарушение нормы. Флексия является средством грамматического оформления слова, указывает на его морфемный состав. Топонимы с суффиксами *-щин(а)/-чин(а)* обуславливают появление в слове флексии *-а* и трактовку его как существительного женского рода с обобщающим словом «земля»; например: *Брянщина, Владимирщина*. В последнее время, в целях унификации, некоторые из этих топонимов начали употреблять с флексией *-о*; например: *Сабуровщино, Детчино*. Это привело к десемантизации суффиксов *-щин(а)/-чин(а)*, к нарушению морфемной членимости слова. Новая грамматическая форма топонимов перевела их в иной парадигматический ряд – в разряд названий с суффиксом *-ин(о)* – с родовым словом «село»; например: *Гущино, Пущино*.

3. Новое употребление в разговорной речи модификационной словообразовательной модели для обозначения гендерных различий. Некоторые существительные женского рода, образованные от существительных мужского рода с помощью суффиксов *-их-, -ш-, -к-, -ик-, -иц-, -ис-, -есс* имеют два значения.

Первый разряд – названия лица по профессии, по роду занятия со значением женскости; второй разряд представляют существи-

тельные со значением ‘жена лица, названного мотивирующим словом’; например: *генеральша, директорша, инженерша, майорша, полковничиха, солдатка*.

Еще в начале прошлого века слово *чиновница* имело значение “жена чиновника”. Сейчас это слово обозначает женщину на чиновничьей должности, а прежнее значение считается устаревшим. Аналогично получили новое значение слова *майорша, полковница, генеральша*.

4. Распространение в разговорном языке устойчивых выражений профессиональной речи. Некоторые конструкции в профессиональной речи указывают на то, что в атрибутивное словосочетание включена дискурсная информация: обозначается ситуация, в которой присутствует человек. Такие выражения возникают в результате фразеологизации, на основе метонимического переноса; например: *Система интеллектуального управления распределенной обработкой сигналов*, где *интеллектуальное управление* – “сложно алгоритмизированное управление”. *Распределенная обработка* – процесс, в ходе которого обработка происходит на разных блоках, они могут находиться в разных местах и между собой могут быть объединены в систему через облачные интерфейсы.

См. аналогичные номинации: *обнаженная фотография, умный дом, умная мебель, умная мойка, искренний сервис*.

5. Новая модель предложения с семантикой формальной активности субъекта. В XXI веке в синтаксической системе закрепились модель двусоставного предложения со значением “изменение состояния субъекта, являющегося объектом действия”, которая показывает ассиметричные отношения элементов в аспекте «форма – значение – функция»; например: *Команда в этом сезоне не отобралась на соревнования*.

Лексическое значение мотивирующего глагола не соответствует значению предиката-рефлексива: оно указывает на то, что подлежащее обозначает объект действия. Ср.: *Я сдам зачет и допущусь к экзаменам; Группа обсудится в следующем месяце; Аспирант утвердился в январе; Она прокапается и пойдет на процедуры; Я в тот год быстро прослушался и уехал на гастроли*.

Образование данной активной конструкции обнаруживает коммуникативные предпочтения носителей языка: их цель сделать темой сообщения имя определенного лица и игнорировать существование реального производителя действия.

IV. Нарушение норм функционального стиля. Каждая функциональная разновидность литературного языка имеет свои способы выражения. Исследование норм функциональных стилей зародилось в недрах Античной риторики, ставившей своей задачей разработку способов языкового воплощения замысла говорящего, отбора и композиционного расположения языковых элементов. Сейчас эти нормы исследует функциональная стилистика, социолингвистика, прагматистика, лингвоэкология.

К нарушению нормы функционального стиля приводит, как правило, изменение социальных параметров языкового знака. Рассмотрим типы грамматических ошибок.

1. В официально-деловом языке зарегистрировано название подсолнечного масла «Золотая семечка». В этом словосочетании ошибочно употреблен диалектизм с флексией женского рода *-а* вместо общелитературного слова среднего рода *семечко*. Данное нарушение может быть вызвано ассоциативными связями этого слова с существующими в литературном языке названиями плодов – именами женского рода; например: *вишня, черешня, слива, черника, голубика, морошка*.

2. Каждая функциональная разновидность литературного языка имеет свои каноны образования новых слов. Так, в официально-деловом стиле, в научной речи, в публицистике при образовании отвлеченных существительных используются суффиксы *-ств-*, *-и(е)*, *-ни(е)*, *-ость*; например: *садоводство, современность, рвение, бытие*.

Нередко в СМИ и в речи политиков нарушается норма официально-делового стиля, неоправданно используется словообразовательная модель, уместная только в просторечии или в профессиональном жаргоне: на основе словосочетаний образуются существительные с помощью суффикса *-к-*; например: *социалка* (“социальные вопросы”), *коммуналка* (“ЖКХ, жилищно-коммунальное хозяйство”), *вторичка* (“вторичный рынок жилья”); *ювелирка* (“ювелирная отрасль”), *нефтянка* (“нефтяная промышленность”), *наличка* (“наличные деньги”), *молочка* (“молочная продукция”), *Ленинградка* и др.

3. Категория одушевленности / неодушевленности имен существительных находит свое представление на уровне глагольного словосочетания: управляемое одушевленное существительное мужского рода ед. ч. или мн. ч. имеет форму родит. пад., неодушевленного – форму вин. пад. См. случай нарушения этой нормы в речи телерепортера: **Здесь надо положить лежащего полицейского.*

Некоторые формы правомерны для одного функционального стиля и не являются нормативными в другой функциональной разновидности; например: *изучали бацилл, микробов* (в научном стиле речи) и *изучать бациллы, микробы* (в разговорном языке).

Для некоторых лексем в одинаковых конструкциях грамматической нормой считаются оба варианта; например: *есть креветок, устриц - есть креветки, устрицы.*

Заключение. Язык сохраняется и развивается только благодаря практике использования нормированной речи, и немаловажную роль в этом играет активная позиция каждого члена языковой общности.

Бережное отношение к языку необходимо как условие национальной безопасности. Противодействие влиянию извне, процессам, разрушающим язык, затрагивает широкий спектр гуманитарных проблем в жизни страны. В современных геополитических условиях необходима последовательная активная государственная языковая политика, тщательная разработка мер контроля и регулирования употребления языка в публичной сфере, включая ландшафт городской среды.

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Т. А. Налимова

t.a.nalimova@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
(Санкт-Петербург)

Вопросы экологии языка и речи в течение ряда десятилетий привлекают внимание не только ученых, представителей самых

разных направлений (Дихачев Д. С., Скворцов Л. И., Сквородников А. П., Солодовникова Н. Г., Шаховский В. И., Шляхов В. И., Жданова О. П. и мн. др.), но и всего общества. Речевое состояние нашей эпохи, всесторонне проанализированное учеными, к сожалению, далеко не всегда оказывает положительное влияние на процесс становления гармоничной в речевом отношении языковой личности. Вызывают тревогу такие явления в современной речевой ситуации, как «засилие» иностранных слов, особенно в языке СМИ, стилистическое снижение речи, ее жаргонизация, вульгаризация, заштампованность, употребление в повседневной речи нецензурных слов и выражений, пренебрежение формулами вежливости, оскудение лексикона носителей языка и др. [1;2;4;5;7;10]. Некоторые исследователи говорят о «речевой безответственности», которая захлестнула общество. Вопросы экологии языка и речи регулярно обсуждаются на конференциях самого разного уровня в разных городах России (Москва, Тамбов, Тюмень, Красноярск, Волгоград, Челябинск и др.). Интерес к проблеме экологии языка и экологии речи свидетельствует прежде всего о высокой степени ответственности ученых-лингвистов перед будущими поколениями, об их стремлении сохранить в чистоте величайшее достояние нашей культуры – «наш дар бессмертный» (И. А. Бунин). В материалах по лингвоэкологии, в частности, отмечаются результаты, достигнутые специалистами, работающими в двух основных направлениях эколлингвистики – экологии языка и экологии речи: описан ее терминологический аппарат [5]); разрабатываются параметры экологической речи и методика лингвоэкологического анализа единиц с позиции их экологичности/неэкологичности, анализируется речь отдельных языковых личностей-представителей политики, науки, культуры с позиции экологичности. Предпринята попытка составить лингвоэкологический портрет Толкового словаря начала XXI века (под ред. Г. Н. Складневской, 2007) [1]. Автор статьи, детально проанализировав содержащуюся в «ненормативном» словаре «актуальную» (по мнению составителей) лексику, используемую в СМИ, пришел к выводу о неблагополучии русского языка, доминировании в нем иноязычной лексики (63% от общего объема словника), далекой от живого русского языка. Этот словарь, по мнению автора статьи, – это «немой крик рус-

ского языка и русского слова», подтверждение того, что на протяжении последних десятилетий «в общественное сознание внедрялись глобалистские ценности, а не лингвоэкологические» [1, с. 57]. Озабоченность состоянием русского языка на государственном уровне получила отражение в принятой Госдумой 16 февраля 2023 года поправке к закону о государственном языке, которая направлена на защиту русского языка.

Теоретические наработки специалистов в области лингвоэкологии требуют внедрения в образовательный процесс. Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи», целью которой является подготовка специалистов, владеющих не только профессиональной компетенцией, но и высокой речевой культурой, неотделимо от реализации не только образовательных, но и воспитательных задач и связано «с формированием у обучаемых бережного и внимательного отношения к родному языку, с формированием у молодых людей таких нравственных качеств, которые не позволят им обращать слово во вред другим [4;5]. Поэтому «Русский язык и культуру речи» следует рассматривать в качестве важнейшего средства реализации основных задач эколингвистического образования и воспитания.

От преподавателя, ведущего занятия, требуется целенаправленная, продуманная работа, которая связана с отбором языкового материала и использованием таких заданий, которые создавали бы мотивацию к активной познавательной деятельности, способствовали бы развитию у обучаемых языкового вкуса. Желательно, чтобы при выполнении таких заданий студенты проявляли максимум самостоятельности.

Обратимся к заданиям, которые, как нам кажется, наряду с формированием общекультурных компетенций, позволяют воспитывать у обучаемых любовь к родному языку, развивать у них языковой вкус, бережное отношение к нашим языковым традициям.

Так, разговор о современных языковых нормах невозможно представить без обращения к словарям русского языка, в том числе специальным словарям по культуре речи [6;8]. Как показывает практика, современные студенты, пользуясь в основном информацией из Интернета, часто не имеют представления о том, из какого словаря они получают информацию, кто его автор и т.д. По-

этому необходимо познакомить студентов с разнообразными словарями, а каждому студенту предложить подготовить небольшое сообщение об одном из словарей.

Узнав от преподавателя о телевизионном проекте «Страна поэтов» на ОТР, студенты проявили к нему интерес и охотно поддержали предложение осуществить свой подобный проект, уделяя часть времени на занятии чтению стихов. Задание предполагало не только чтение стихотворения, но и предварительную подготовку краткого комментария к своему выбору. Некоторые студенты решились прочитать стихи собственного сочинения. Отметим, что чтение стихов из одноразовой акции постепенно стало перерастать в традицию. В большинстве случаев оно приурочено к памятным датам (например, к пушкинским дням: годовщине лицейского братства (19 октября) и ко дню гибели поэта (10 февраля); ко дню снятия блокады города. В эти дни все студенты читают полюбившиеся им стихи поэта, а 10 февраля, в день гибели поэта, студенты посещают рукописный отдел Пушкинского дома (Институт русской литературы РАН), где знакомятся с рукописями Пушкина, а после посещения музея присутствуют на гражданской панихиде, ежегодно проходящей во дворе музея-квартиры А. С. Пушкина на Мойке, 12. Кроме того, в этом году при поддержке студентов март был объявлен поэтическим «месячником», посвященным сразу двум датам: международному дню чтения вслух и дню поэзии. Большинство студентов выбрали стихи русских авторов, причем прозвучали стихи как изучаемых в школе авторов, так и малоизвестных. Эта работа продуктивна по своему характеру и мотивирует студентов к активной познавательной деятельности, а в конечном счете расширяет их читательский кругозор, поскольку при подготовке к чтению студентам приходится просматривать значительное количество стихов, выбирать из них те, которые соответствуют их внутреннему состоянию и потребностям выразить себя с помощью слова. Таким образом обучаемые получают много интересной информации об авторе (узнают, в какой период жизни и в связи с какими событиями в личной жизни или в жизни общества написаны эти стихи, кому они были посвящены и др.). Сам процесс чтения стихов вслух способствует совершенствованию технических навыков, в том числе навыков выразительного чтения,

что важно для отработки навыков и умений публичного выступления. Работа, связанная с отбором стихов и их прочтением, позволяет обучаемым почувствовать красоту и выразительность поэтического слова.

Кроме того, к работе привлекаются не только поэтические тексты, но и фрагменты прозаических произведений, некоторые из них составлены современными авторами специально для тотальных диктантов. При отборе текстов для диктантов мы стараемся учитывать не только их языковые характеристики, но и профессиональные интересы обучаемых. Так, будущим специалистам в области дизайна пространственной среды предлагаются тексты, содержащие описания различных достопримечательностей города (памятников, дворцовых интерьеров, мостов и др.), будущим специалистам в области дизайна костюма – тексты, связанные с историей создания тканей, костюмов, модных домов и др., будущим искусствоведам – тексты, содержащие сведения о крупных музеях мира, об истории создания отдельных произведений искусства и т. д.

Важной частью работы, направленной на защиту русского языка и русской речи, является лексическая работа. Выступая с презентациями, студенты часто пользуются заимствованной лексикой (англицизмами). Им кажется, что любой современный человек, изучающий или изучавший когда-то английский язык, должен понимать эти заимствования. Вопрос преподавателя «А как это можно сказать по-русски?» стимулирует студентов дать объяснение, подобрать синонимы или описательные конструкции, чтобы объяснить «отсталому» преподавателю значение тех или иных заимствований. При этом выясняется, что значение многих заимствованных слов, которые, казалось бы, у всех на «слуху», они могут объяснить не всегда. Например, студентам было предложено письменно объяснить «своими словами» (без обращения к словарю) значение нескольких заимствований. Одно из слов - **«рекреация»**, которое широко внедрилось в школьный лексикон. Объяснения были даны самые разнообразные: *отдых; пространство для отдыха; помещение для отдыха; пространство в коридоре, просторное помещение в архитектурном плане, предназначенное для отдыха* (вероятно, такое определение было взято будущими

специалистами в области дизайна пространственной среды из словаря), но были и такие объяснения: *оздоровительный отдых; виды лечебного отдыха; санаторий, курорт*. Некоторые студенты вообще не знают это слово или слышали только от своих друзей. У большинства это слово ассоциируется с местом для отдыха, но у некоторых с другими словами – с *реанимацией* и даже с *резервацией*.

Еще одна группа слов была извлечена из объявления городского студенческого центра, в котором студентам предлагался **бесплатный коворкинг, своп и буккроссинг**. Диапазон значений оказался достаточно широк: *коворкинг – совместная работа; место, в котором люди могут работать совместно; место, где люди обсуждают какую-нибудь тему или работу; место, где можно отдохнуть или заняться делом; обсуждение чего-либо; пространство, в котором любой желающий может арендовать место; работа в команде; место встречи в развлекательных целях; пространство для проведения мероприятий, собраний*. Слово **своп** объяснялось следующим образом: *обмен; сделка; бартер; финансовая операция; обмен деятельностью; мероприятие, на котором люди могут обмениваться различными предметами, обычно одеждой; торгово-финансовая обменная операция в виде обмена сбережениями* (вероятно, толкование дано из словаря). Встретились и такие ответы: *своп и буккроссинг – не знаю таких слов*. Слово **буккроссинг** знает большинство тестируемых, тем не менее встречались и такие забавные объяснения: *раздача книг; шкаф с книгами; шкаф на улице; ходьба с книгой; общественное движение*. Как мы видим, значение предложенных слов студенты понимают приблизительно, с той или иной степенью точности, а сами их не используют. В то же время из 10 предложенных в учебном пособии заимствований совсем неизвестными оказались для многих такие давно заимствованные и зафиксированные в словарях слова, как *мораторий, денонсация, конъюнктура, эскалация, факсимиле*.

Таким образом, этот несложный тест показал, что студенты, встречая в текстах (в основном, в рекламных) заимствованные в последний период слова, воспринимают их как знакомые, но практически не употребляемые ими в речи. При этом «разброс» в толкованиях этих слов, как мы видим, очень широк. На вопрос, какие

ассоциации вызывают у них эти слова, некоторые ответили, что они *звучат современно, кратко, но без этих слов можно и обойтись*, однако при чтении текстов, содержащих эти слова, ощущения «засоренности» текста у них не возникает. Все это наводит преподавателя на мысль о необходимости проведения беседы с целью ознакомления студентов с такими понятиями и направлениями в исследовании современного состояния языка, как «экология языка», «экология речи», которые, в свою очередь, неотделимы от понятия «экология души», о котором все чаще стали говорить в нашем обществе. Также необходимо поинтересоваться мнением студентов о том, как они сами оценивают современную речевую ситуацию и почему проблема защиты родного языка приобретает сейчас особую актуальность. С этой темы легко переключиться на другую – обсудить проблему засорения речи словами-паразитами и инвективами. Свое отношение к этой проблеме, особенно к инвективам, в устной форме студенты выражают неохотно, но тем не менее признаются, что иногда используют их в своей речи (по данным некоторых исследований, к инвективам прибегает более 60% населения). Размышления по этому поводу, как оказалось, студенты легче формулируют в письменной форме.

Таким образом, возможности проводить целенаправленную работу по сбережению русского языка обширны, но эта работа требует большого напряжения и самоотдачи от преподавателя и заинтересованности от студентов.

Литература

1. Жданова О. П. Лингвоэкологический портрет Толкового словаря начала XXI века / Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. – С. 54–72.
2. Копнина Г. А. Экология языка и экология речи как разделы эколингвистики / Экология языка и коммуникативная практика. 2014. № 2. – С. 78–89.
3. Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М.: ФЛИНТА, 2011.
4. Русский язык и культура речи: учеб. для студентов-нефилологов высш.учеб.заведений / Н. Т. Свидинская, Л. Г. Кунина, Т. А. Налимова, И. А. Калинина / Под ред. Н. Т. Свидинской. – СПб.: СПГУПТД, 2009; 2016.

5. Русская словесность и вопросы нравственного воспитания студентов: матер. докладов и сообщений XVII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПГУПТД, 2012.
6. Скворцов Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи. СПб.: ДИЛЯ, 2006.
7. Сквородников А. П. Вопросы экологии русского языка: уч. пос. Красноярск: Красноярский госуниверситет, 1993.
8. Сущенко Е. А. Словарь-справочник лингвоэкологических терминов и понятий / под ред. Татарниковой Л.Г. СПб.: Петрополис, 2011.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. М.: Минобрнауки, 2012.
10. Экология языка и речи: материалы IV и V международных научных конференций / Под ред. А. С. Щербак. Тамбовский государственный университет. Тамбов, 2015; 2016.

**О РОЛИ ДИСЦИПЛИНЫ
«РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»
В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Л. И. Рудницкая

rudnickajal@rambler.ru

Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Как известно, язык воплощает в себе культурные и исторические традиции народа. Поэтому его состояние всегда свидетельствует об уровне развития самого общества, его культуре, менталитете.

Другими словами, язык – это зеркало, отражающее мир в восприятии человека, его образ жизни, его поведение, взаимоотношения с другими людьми, – это система ценностей, культура. Такое понимание языка описано ещё Вильгельмом фон Гумбольдтом, который писал: «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов; язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [3, с. 68].

Следует отметить, что русский язык занимает одно из центральных мест не только среди языков Российской Федерации, но

и среди языков всего мира. Он имеет статус мирового языка по следующим признакам: по числу слов русский язык стоит на первом месте среди других мировых языков (английский, французский, испанский, китайский, индийский, арабский); имеет развитую систему стилей, обслуживающих различные стороны коммуникации (научный, официально-деловой, публицистический, разговорный); распространённость в мире (кроме тех, для которого он родной, на нём говорят сотни других народов); русский язык находится на втором месте по использованию в интернете.

Однако в последнее время в научной литературе, в печати стали появляться статьи и заметки как специалистов-филологов, так и представителей других наук, обеспокоенных состоянием современного русского литературного языка, а именно: расшатыванием его литературных норм, снижением уровня грамотности устной и письменной речи и т. п. Государственный язык РФ подвергается внешним деформациям: происходит его засорение жаргонизмами, бранными, нецензурными словами, необоснованными заимствованиями, упрощениями и т. д. Это в первую очередь относится к языку информационных технологий, распространение которых влечёт за собой лингвистические последствия в лексическом составе.

Современный лингвист профессор М. А. Кронгауз отмечает, что «ощутимой потерей стала почти всеобщая утрата языкового вкуса... Языковая стихия обрушилась и захлестнула весь народ. Оказывается, что почти каждый может выступать публично, а некоторые ещё и обязаны. Сегодняшние политические деятели различаются не только внешностью, взглядами, но и языком. «Языковые портреты» политиков стали обязательной частью их образа, инструментом в политических кампаниях и даже объектом пародирования» [6, с.139; с.137].

Как видим, идёт процесс разрушения языковой экологии русского слова. Авторы учебного пособия «Русский язык и культура речи» Введенская Л. А. и др. обращают внимание на то, что «снижение уровня речевой культуры разных слоёв русского общества, в том числе и интеллигенции, настолько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки на всех ступенях образования (от начального до высшего)» [2, с. 3].

Цель данной статьи – определить роль дисциплины «Русский язык и культура речи» в составе образовательных программ высшего образования для нефилологических специальностей с целью повышения грамотности и сохранения чистоты русского языка.

Для реализации этой цели в начале 2000-х гг. и был введен курс «Русский язык и культура речи» в программы подготовки специалистов нефилологического профиля. При этом языковая подготовка в РФ призвана решать не только обучающие, но и воспитательные задачи.

Следовательно, основной целью преподавания учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» является *повысить* уровень общей и языковой культуры студентов, *научить* их оптимально использовать средства родного языка для устного и письменного общения в профессиональной сфере; *следить* за своей речью, *не допускать* ошибок в произношении, в употреблении форм слов, в построении предложения; *постоянно обогащать* свой лексический запас, *уметь отбирать* подходящие для каждой речевой ситуации языковые средства; *способствовать* развитию языковой личности, обогащению её духовного мира.

Для реализации многих коммуникативных задач в данном курсе используется компетентностный подход. Полагаем, что он вполне эффективен.

На всех факультетах нефилологического профиля дисциплина «Русский язык и культура речи» должна формировать одну компетенцию: способность коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, в результате чего студент должен

знать:

- основные положения культуры речи и речевого общения;
- нормы литературного языка (лексические, акцентологические, орфоэпические, грамматические и т.д.);
- коммуникативные качества речи;
- этические нормы речевой культуры (речевой этикет);
- функциональные стили русского литературного языка;

уметь:

- отбирать языковые и речевые средства в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей;

владеть:

- навыками восприятия и создания текстов различных стилей и жанров, навыками построения публичной речи.

Из вышесказанного следует, что дисциплина «Русский язык и культура речи – очень нужный предмет в системе вузовского образования нефилологического профиля.

Русский язык в Крыму (до вхождения его в состав РФ) в правовом поле Украины имел статус языка национального меньшинства. В школах полуострова количество часов на изучения русского языка было сокращено до минимума. Проходила украинизация школ и вузов. С присоединением Крыма к России языковая ситуация изменилась.

С какими же трудностями столкнулись крымские студенты в процессе изучения данной дисциплины?

Как показали наши наблюдения, в русской речи студентов нефилологического профиля КФУ им. В.И. Вернадского на всех языковых уровнях встречаются отклонения от норм русского литературного языка. Некоторые из них являются следствием интерферирующего влияния украинского языка. Хотим отметить, что в данной статье мы делимся собственным опытом и опытом наших коллег.

Учитывая специфику лингвальной и культурологической компетенций в процессе изучения данного курса крымскими студентами, было создано учебное пособие «Русский язык и культура речи [1].

Сначала часов, отводимых на изучение данной дисциплины, было достаточно. Лекционные занятия были рассчитаны на поток. Для проведения практических обучающиеся делились на группы. На всех факультетах нефилологического профиля курс «Русский язык и культура речи» читался два года (4 семестра!). Результаты такой работы трудно переоценить: студенты овладевали нормами русского литературного языка, коммуникативными качествами речи, могли анализировать тексты разных стилей и жанров, овладевали навыками построения публичной речи.

Однако в настоящее время изменение в ОПОП привело к резкому сокращению часов на изучение этого курса, что негативно сказалось на уровне речевой и общей культуры наших студентов.

Кроме того, изменилось название этой дисциплины: «Культура речи и делового общения». На некоторых специальностях данный курс стал факультативным. В учебном плане на его изучение выделяют 32 часа (16 час. лекции и 16 час. практические). Такое количество часов не позволяет преподавателям помочь студентам освоить этот курс.

В ходе выступления на пленарном заседании съезда Общества русской словесности, состоявшемся 26 мая 2016 г., президент России В. В. Путин отметил: «Роль русского языка в такой многоликой, многонациональной, красивой стране, как Россия, ещё и в том, чтобы создавать единую российскую нацию, быть языком межнационального общения. ...Сбережение русского языка, литературы и нашей культуры – это вопросы национальной безопасности, сохранения своей идентичности в глобальном мире» [4].

Итак, подведём итоги нашего размышления. Дисциплина «Русский язык и культура речи» – очень нужный учебный предмет в вузе на всех факультетах нефилологического профиля, поэтому он должен быть в планах всех специальностей. Необходимо изучать эту дисциплину на 1 и 2 курсах (4 семестра), а на 3 и 4 курсах предложить читать следующие дисциплины: «Культура речи и деловое общение» или «Русский язык и деловая коммуникация» (на выбор, 2 семестра)

Мы полагаем, что такой подход в изучении данной дисциплины будет способствовать формированию навыков правильной русской речи у студентов, научит их пользоваться речью в зависимости от её назначения, сформирует навыки делового общения.

Необходимо помнить и о том, что этот курс призван решать не только обучающие, но и воспитательные задачи.

Известный лингвист Н. Ю. Караулов обращает внимание на то, что «есть одно неотъемлемое свойство языковой личности, одна из обязательных её характеристик, которую никак нельзя обойти и о которой необходимо сказать несколько слов ... Речь идёт о любви каждого говорящего к своему языку... Любовь к языку – это одно

из проявлений любви к родине, которая всегда с нами, всегда в нас ... *Amor linguae* сохраняется на всю жизнь ...» [5, с. 259–260].

Следовательно, на всех занятиях в процессе обучения в ненавязчивой форме необходимо проводить культурно-воспитательную работу, воспитывать у языковой личности XXI века чувство гордости за родной язык, который воплощает в себе культурные и исторические традиции народа.

Литература

1. Богданович Г. Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие. Симферополь: ИТ «Ариал», 2017. – 284 с.
2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для студентов вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаев. – 5-е изд. Ростов н /Д.: Феникс, 2010. – 539 с.
3. Вильгельм фон Гумбольдт. О различии строения языков и его влияние на человечество. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. – С. 68.
4. Выступление президента РФ В. В. Путина на пленарном заседании съезда Общества русской словесности 26 мая 2016 года.
5. Караулов Ю. Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи её изучения. Язык и личность. М.: Наука, 1987. – 263с.
6. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2015. – 480с.

ПАССИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖАРГОНА В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

О. Б. Трубина

Российский государственный гуманитарный университет
(Москва)

Жаргонизация современной речевой практики очевидна; безусловно, это один из наиболее активных языковых процессов; литературный язык испытывает сильное влияние субжаргонов. Жаргон проникает в речь носителей литературного русского языка, и современным языком многие из них считают именно жаргонизированную форму русского национального языка [3]. Важную роль в процессе жаргонизации современной русской речи играет языковой феномен, который лингвисты определяют термином *общий жаргон*.

В работе Е. А. Земской, О. П. Ермаковой, Р. И. Розиной используется термин *общий жаргон*, под которым авторы понимают

«тот пласт современного русского жаргона, который, не являясь принадлежностью отдельных социальных групп, с достаточно высокой частотностью встречается в языке средств массовой информации и употребляется (или, по крайней мере, понимается) всеми жителями большого города, в частности образованными носителями русского литературного языка» [1, с. 4].

На наш взгляд, под отдельными социальными группами при этом можно понимать профессиональные группы (профессиональный жаргон), возрастные (студенческий и молодежный жаргон), группы, объединенные одной какой-либо общей деятельностью, кроме профессиональной (корпоративный жаргон, например, жаргон геймеров).

Таким образом, на наш взгляд, многие носители литературного языка являются при этом и пассивными носителями жаргона. «Пассивное владение языком» – термин, который обычно используют специалисты в области лингводидактики, РКИ, а также лингвисты, которые изучают теорию перевода. Под пассивным владением жаргоном далее будем понимать возможность и готовность носителя языка воспринимать и передавать, безусловно, с определёнными ограничениями, информацию на литературном русском языке с использованием жаргонных языковых единиц; при этом говорящий/пишущий может испытывать некоторые затруднения в текстопорождении и коммуникации; при этом осознаётся маргинальный языковой статус жаргонизмов, но говорящий/пишущий «выводит их в своей речи из состояния пассивности», происходит это нерегулярно и при особых прагматических условиях.

Пассивное владение жаргоном, на наш взгляд, не требует от носителя языка большого словарного запаса и точного знания грамматических и прагматических особенностей жаргона.

Пассивное владение жаргоном актуализируется у носителей литературного языка чаще всего в дискурсе, предполагающем неформальное общение и определённую степень языковой свободы, например в интернет-коммуникации: ... «Если вы хотите выразить автору статьи свой **респект**, то вовсе не обязательно нажимать клавишу F. Просто отметьте лайком... **Респект** Светлане и мой поклон!))) **веяние времени**, знаете ли, не спишешь со счетов)))».

Степень «активности–пассивности» жаргона в идиолектах различна, она зависит от множества факторов как собственно языковых, так и социолингвистических, прагматических. При пассивном использовании жаргона говорящий / пишущий включает в свою речь, в первую очередь, жаргонные единицы из общего жаргона. Пассивным использование жаргона может быть как в устной, так и в письменной речи носителей литературной формы русского языка; оно может быть как осознанным, так и неосознанным, жаргонизмы используют как в формальном, так и в неформальном общении. В формальном общении использование жаргонизмов, безусловно, происходит «под контролем» говорящего/пишущего, и направлено оно на выполнение либо манипулятивной, либо экспрессивной функции.

Приведем пример: «...Выступая на форуме Агентства стратегических инициатив, глава государства в качестве аргумента обратился к анекдоту: «встречаются два человека, один просто богатый, а другой – Третьяков. Богатый спрашивает его: "ты хозяин Третьяковской галереи?". "Нет, – отвечает Третьяков. – Я внук основателя". "И все уже сразу понятно. Это же гораздо более ценно. **Респект, как молодые говорят, и уважуха**"», – подытожил Путин».

Жаргонные языковые единицы в речи носителей литературной формы языка часто сопровождаются метаязыковым комментарием говорящего или пишущего: *говоря (современным, простым, народным) языком, говоря языком улицы, как говорят молодые, как принято (сейчас) говорить, как (сейчас) модно говорить* и др.). Приведем примеры:

1. **Говоря современным языком, она его подставила** (ТВ, «Моя семья», 29 мая 1999 г.).
2. **Ее колбасит, говоря простым, народным языком** (Диагноз для Сталина. Первый канал. 05.03.23).
3. Иногда приходится тратить годы на перевод того, что у автора вылилось за один вечер. Но кто сказал, что труд переводчика легок? Но, кроме того, если ты действительно много переводишь, если ты, **как говорят молодые люди, «в теме»**, то тебе не нужно каждый раз лезть в словарь или перерывать написан-

ные автором тома для правильного перевода одного выражения. лекция. (Владимир Соколов. Заметки переводчика // «Дальний Восток», 2019. № 2).

4. Сексуальный «лошизм». ...*Говоря языком улицы*, который расползся на все общество, страх быть «лохом» в сексе. Что значит «лошизм» в этой сфере? Это если ты... абсолютно нормальный!

(Татьяна Девятова, Лев Щеглов. Три минуты вечных мук // «Психология на каждый день». 2010)

Как видно из примеров № 3 и 4, жаргонизм в письменной речи носителей литературного языка может быть заключен в кавычки; как известно, знак кавычек может иметь разные значения, в данном случае можно отметить следующие:

Во-первых, кавычки могут, будучи «показателем чуждости», выполнять следующие функции:

– метаязыковую, в этом случае жаргон представлен в высказывании как речь «другого», кавычки, являясь знаком «чуждости», в этом случае подчеркивают тот факт, что языковая единица не относится к стилистическому контексту или лексикону пишущего; кроме того, кавычки также могут указывать и на чуждую идеологию,

– полемическую, быть знаком ложности высказывания,

– оценочную, быть средством выражения модальности (иронии).

Во-вторых, кавычки могут быть показателем «своего смысла», в этом случае пишущий может с помощью кавычек:

– подчеркивать тот факт, что снимает с себя ответственность за употребление данного слова,

– «сигнализировать» о том, что читающий должен искать неконвенциональный смысл высказывания [2].

Жаргон часто «активизируются» в прямых речевых актах определенного типа, например, таких как угроза, категорический грубый приказ, принуждение, оскорбление; в этом случае говорящий/пишущий обращается к жаргону как агрессивной языковой среде. Приведем пример:

«Подумай над тем, куда ты собрался. Не лезь в Бердск. Справедливой России никогда не было в Бердске и не будет, не нужна нам ваша справедливость! Систему не сломать. В Бердске есть

“**хозяин**”. Без вас там всё решали и будут решать! Как скажут людям, так и будет. Совет тебе – не **дёргаться**! Ведь семья это главное...» (Источник: *iberdsk.ru*).

В спонтанной речи носителя литературного языка жаргон может быть «актуализирован» в связи тем, что говорящему/пишущему необходимо вербализировать актуальный для современной картины мира концепт, не существующий в настоящее время в национальной картине мира и, соответственно, не «вербализированный» в литературном языке.

Приведем пример: «Отсюда возникает закономерный вопрос – а может Британии проще вообще ничего не платить в европейский **общак** и самой распоряжаться своими деньгами?» [*www.velykoross.ru*] / «Мировые лидеры устроили жесткие **разборки** на саммите "Большой семерки" в Канаде» [*rg.ru*]. / «А я, кстати, хочу тебя спросить, ты **бабки** зарабатываешь? Не деньги, а бабки, много, пачки долларов?» (радио "Эхо Москвы" 24.02.09).

Значимые грамматические особенности жаргона могут активироваться при его пассивном использовании в речи носителей литературного языка.

Так, например, в жаргоне «расширяется поле» феминитивности (*геймерка, блогерка, фрилансерка, организаторка, крашиха (крашка)* и др.) и диминутивности (*пивасик, видосик, проблемка, печалька, обнимашки, токсичненько* и др.), изменяются предложно-именные конструкций (например, *на спорте, на ЗОЖе, на стиле, на лабутенах, на галстуке* и др.), со временем эти тенденции становятся актуальными и для литературной формы национального языка.

Пассивно владеют жаргоном многие носители литературного языка, что позволяет им, например, в процессе коммуникации с собеседником, который активно использует в своей речи жаргонные единицы, понимать речь такого собеседника.

Литература

1. Ермакова О. П., Земская Е. А., Розина Р. И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона: Ок. 450 слов / Под общим руководством Р. И. Розиной. М.: Азбуковник, 1999. – 320 с.

2. Зализняк Анна А. Семантика кавычек [электронный ресурс] // Труды Международного семинара Диалог'2007 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. М. 2007. – Режим доступа: www.Philology.ru.
3. Крысин Л. П. Русский литературный язык на рубеже веков // Русская речь. 2000. №1. – С.28–40.

ЭТЮД О ПЕЧЕНЬЕ

Т. С. Чабаненко

Kostina-tatyana@mail.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Кандидат филологических наук, опытный преподаватель, автор множества публикаций, в том числе книг, методических материалов для учителей-словесников, школьников и всех, кто любит русский язык, замечательный крымский специалист Лидия Сергеевна Пастухова в 2008 г. опубликовала «Этюды о словах». В этой книге она собрала языковые факты о словах и выражениях русского языка, в которых его носители часто допускают ошибки. «Этюды о словах», призванные «побудить читателя внимательно относиться к своей речи» [7, с. 3], вдохновили нас перейти от общего к частному, обратить внимание на отдельные слова, но уже не с точки зрения речевой культуры, а в аспекте актуальных проблем грамматики. С благодарностью Лидии Сергеевне и в память о ней родился «Этюд о печенье».

Печенье всем нам хорошо знакомо. Ведь печенье – это любимое лакомство детей и взрослых, сладость, выпеченная из теста. Оно бывает круглым, овальным, квадратным и прямоугольным, в форме причудливых зверушек... Сложность, казалось бы, только одна: какое выбрать?

Но как только слово «печенье» становится объектом лингвистического анализа студентов-филологов, изучающих морфологию современного русского языка, оно начинает доставлять обучающимся массу трудностей, вызывает множество сомнений, дискуссии и споры. В чем же дело? Все мы знаем, что слово *печенье* – имя существительное, среднего рода, 2 склонения. А вот есть ли у этого

слова формы множественного числа? К какому лексико-грамматическому разряду оно относится? Эти вопросы оказываются не такими простыми.

Как можно рассуждать? Слово «печенье» называет пищевой продукт, который мы обычно измеряем граммами и килограммами, печенье можно разделить на сколько угодно кусочков, и даже крошка все равно останется крошкой печенья, сладкой, манящей, не даром печенье с удовольствием съедают до последней крошки. Перечисленные признаки позволяют отнести существительное *печенье* к вещественным, потому что традиционно вещественные существительные определяют как такие, которые «делятся на части, сохраняющие свойства целого» [9, с. 102], к тому же среди лексических групп вещественных существительных важное место занимают пищевые продукты.

Однако вести размышления можно и по-другому. Печенье – это множество отдельных выпеченных сладких печенюшек, как любят говорить дети, в то время как вещественные существительные «обозначают однородные по составу вещества (однородную массу чего-либо)» [9, с. 102]. Возможно, это существительное собирательное? Ведь собирательные слова называют «совокупность однородных предметов» [8, с. 461]. Листва – совокупность листьев, мошкара – совокупность мошек, значит, и печенье – совокупность печенюшек?

Но собирательные существительные, как и вещественные, обычно употребляются только в формах единственного числа, не поддаются счету. А мы можем сказать *съесть одно, два, три печенья*, можно съесть и десять. Получается, существительное *печенье* – конкретное? Именно конкретные существительные «обозначают предметы, которые существуют в виде отдельных экземпляров или особей» [9, с. 102], их грамматическим отличием «является то, что они изменяются по числам, при этом у них значение форм числа наиболее просто и последовательно: единственное число обозначает один экземпляр (*дом, камень, река, город*), множественное число – несколько экземпляров (*домá, камни, реки, городá*)» [2, с. 141].

Дабы разрубить этот гордиев узел, из признаков разных лексико-грамматических разрядов существительных в слове *печенье* в первую очередь следует обратиться к его лексическому значению,

потому что «именно семантика играет наиболее важную роль при отнесении слова к тому или иному лексико-грамматическому разряду» [4, с. 59].

Как следует из словарной статьи в «Большом толковом словаре русского языка», существительное *печенье* – многозначное слово, в котором выделяется три лексических значения:

1. **только ед. Разг.** То, что испечено для пищевого потребления.
2. **собир.** Кондитерское изделие из испечённого теста, имеющее определённую форму и рельеф.
3. **мн.:** печенья, -ний. Каждый отдельный кусочек такого изделия [1].

Грамматические пометы при каждом из лексических значений свои, что наталкивает на мысль о том, что разные лексико-семантические варианты существительного *печенье* могут относиться не к одному и тому же лексико-грамматическому разряду. Поэтому анализировать необходимо не лексему в целом, а ее отдельные значения.

Начнем с третьего лексического значения существительного *печенье*. Как следует из грамматических помет, именно в этом значении *печенье* имеет полную числовую парадигму. Приведем примеры употребления формы множественного числа в текстах художественной литературы: (1) *Кто-то подарил нам французские **печенья** в красивой жестяной банке, и вот я думал, что бы с такой замечательной банкой сделать* (М. Шишкин); (2) *Я застал нашего капитана, развалившегося в кресле и попивающего вместе с ксендзом кофе с домашними **печеньями*** (С. Голицын); (3) *Потом пили чай с вареньем, с медом, с конфетами и с очень вкусными **печеньями**, которые таяли во рту* (А. Чехов); (4) *Я приготовлю венки из роз, зажарю три окуня и сготовлю сладкие имбирные **печенья*** (Д. Мережковский). Исходя из словарного толкования печенья как «каждого отдельного кусочка», учитывая полную числовую парадигму, с уверенностью можно отнести *печенье* в третьем лексическом значении к конкретным существительным (и даже к единичным, если таковые выделять).

Во втором значении слово *печенье* означает кондитерское изделие и имеет помету «собирательное». Употребляется преимущественно в формах единственного числа, однако возможно функци-

онирование и в формах множественного числа, что можем проиллюстрировать примерами из художественного текста: (1) *Пекутся ореховые рулеты и печенья, слоеный торт «Наполеон», эклеры с заварным кремом* (Н. Абгарян); (2) *В. В. Похлебкин пишет: «В России, в силу того, что чай не воспринимался как самостоятельный напиток и всегда приготавливался довольно жидким, в прошлом даже в зажиточных слоях создавалась необходимость «приукрашивать» чай не только сахаром, но и всевозможными иными кондитерскими изделиями: сиропами, вареньями, печеньями, пирожными, сдобными хлебами, простым хлебом с маслом, а также конфетами, лимоном* (О. Николаев); (3) *Посреди комнаты стоял стол, весь уставленный вазочками, мисочками и тарелочками с разными вареньями, печеньями, пирожками, крендельками, маковниками, рогаликами и прочей снедью* (Н. Носов); (4) *Смотрит Ваня: сидит под деревьями молодица, такая красивая, такая добрая с виду, и на коленях у нее разложены всякие сласти: конфеты, печенья, пряники заморские, орехи и всякая всячина* (П. Засодимский). Проанализировав эти примеры, можно заметить, что формы множественного числа указывают не просто на большое количество печенья, а на его разные виды, что в предложении 3 подчеркивается и прилагательным *разные*. То есть форма множественного числа *печенья* обозначает не множество предметов, а сорта, разновидности продукта.

А что же такое собирательность? «Собирательность – совокупное множество однородных предметов, мыслимое материально, безотносительно к его количественному содержанию» [3, с. 65]. А. Н. Тихонов обращает внимание на неделимость множества, названного собирательным существительным: «Собирательные существительные обозначают неопределенное множество предметов или лиц как одно неделимое целое» [9, с. 103]. Печенье как «кондитерское изделие из испечённого теста, имеющее определённую форму и рельеф», не представляет собой неделимое целое, наоборот, оно делится, измеряется граммами, килограммами, тоннами, его расфасовывают в упаковки, паки и т. д. Л. В. Калинина отмечает: «Собирательные имена используются при необходимости назвать только такую *совокупность предметов, которая приобретает новое качество по сравнению как с отдельным предметом, так и с отдельным множеством этого класса*» [4, с. 64]. Тяжело

представить, какое новое качество приобретают отдельные печенья, собираясь в множество (в пакет, в ящик, в коробку). Таким образом, относить существительное *печенье* в анализируемом значении к собирательным не следует.

Почему же в толковом словаре появилась помета «собирательное»? Исследователи отмечают несовершенство существующих определений каждого из лексико-грамматических разрядов: «Вряд ли можно признать полностью удовлетворительными традиционно приводимые семантические характеристики существительных» [4, с. 60]. Кроме того, «границы между разрядами не слишком четкие», «вещественные и неодушевленные собирательные существительные при отсутствии особых суффиксов, т.е. формальных признаков, сложно разграничить» [6, с. 2070].

Таким образом, следует внимательнее присмотреться к вещественным существительным. Пищевые продукты – одна из основных тематических групп внутри вещественных существительных. Также именно вещественные существительные «могут иметь форму множественного числа, которая обозначает не множество предметов, а сорта или сплошную массу веществ» [9, с. 103]. По мнению Л. В. Калининой, «вещественные существительные обозначают *то, из чего изначально состоит или создается объект (его детали) и то, что нужно для дальнейшего продления его бытия, а также отходы его материального существования*»; «большая часть вещественных существительных называет субстанции, необходимые для обеспечения материального существования человека» [4, с. 63]. Печенье как кондитерское изделие, видимо, можно отнести ко второй группе, т. е. к тому, что необходимо для обеспечения дальнейшего материального существования человека, для его питания. Таким образом, во втором лексическом значении слово *печенье* следует отнести к вещественным существительным.

В первом значении слово *печенье* имеет стилистическую помету «разговорное», а также грамматическую «только ед.», т. е. употребляется лишь в формах единственного числа, называя пекущиеся или испеченные блюда: *Как вкусно пахнет печеньем!* В этом значении к печенью следует отнести не только сладости, но и другие изделия, пекущиеся в печи (в современных условиях – в духовке), например, кулебяку, курник, рыбник. С одной стороны, в

этом значении *печенье* называет, как и во втором значении, продукты питания. С другой стороны, печенье как «то, что испечено» мы не можем представить себе в виде конкретной картинки множества однообразных, похожих друг на друга предметов, в отличие от печенья как «кондитерского изделия». Дж. Лакофф писал: «У нас нет абстрактных ментальных образов предметов мебели, которые не были образами объектов базового уровня, таких, как стул, стол, кровать и т. д. Попробуйте представить предмет мебели, который бы выглядел не как стул, стол, кровать и т. д., но как нечто более абстрактное. Очевидно, что это невозможно» [5, с. 78]. Точно так же мы не можем представить «то, что испечено», которое не выглядело бы как рыбник, открытый пирог, кулебяка и проч. Вся эта совокупность разнородных, мясных, рыбных, сладких блюд в слове *печенье* объединяется на основе общего признака – способа приготовления – и противопоставляется продуктам, приготовленным другим способом: соленьям, жареньям и т. д. Поэтому в первом лексическом значении слово *печенье* следует отнести к собирательным.

Таким образом, столь простое и хорошо нам знакомое слово *печенье* с лексико-грамматической точки зрения оказалось весьма сложным. Оно представлено в языке тремя лексико-семантическими вариантами, каждый из которых соотносится с особым лексико-грамматическим разрядом, т. е. перед нами яркий пример переходности, возникающей на базе многозначности. Такая переходность – одно из доказательств того, что главенствующим критерием определения лексико-грамматического разряда существительного является именно семантический, грамматические же особенности лишь подчиняются семантике. Дополнительно осложняется рассмотрение внутрисловной переходности отсутствием единых критериев определения лексико-грамматических разрядов. Это создает существенные трудности как для изучающих русский язык, так и для тех, кто стремится отразить распределение существительных на лексико-грамматические разряды в разного рода специализированных изданиях, в том числе в словарях.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. С-Пб.: Норинт, 1998. – 1534 с.

2. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык: В 3 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис. Пунктуация. К.: Вища школа, 1979. – 280 с.
3. Дягтерев В. И. Категория числа в славянских языках. Р.-н-Д.: Южный федеральный университет, 2014. – 344 с.
4. Калинина Л. В. К вопросу о критериях выделения и отличительных признаках лексико-грамматических разрядов имен существительных // Вопросы языкознания. 2007. № 3. – С. 55–70.
5. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Пер. с англ. И. Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.
6. Орлова С. Л. Переходные явления в системе лексико-грамматических разрядов имени существительного в русском языке // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы всероссийской научно-методической конференции. 2016. – С. 2070–2073.
7. Пастухова Л. С. Заинька трусит, а лошадь трусит: Этюды о словах для больших и маленьких. Русский язык, культура речи. Симферополь: Н. Орианда, 2008. – 88 с.
8. Русская грамматика: В 2 тт. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1980. – 784 с.
9. Современный русский язык: В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. М.: Просвещение, 1981. – 270 с.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

ИНТЕРАКТИВНЫЙ СЛОВАРЬ КАК СРЕДСТВО МНОГОАСПЕКТНОЙ РАБОТЫ СО СЛОВОМ

О. Б. Адаева

adaevaob@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск)

Словарная работа традиционно является обязательным компонентом уроков русского языка: в рамках грамматического направления усваиваются морфологические нормы, лексико-семантическое предполагает количественное и качественное обогащение словарного запаса, словарно-орфографическая работа нацелена на освоение слов с традиционным написанием, наконец, в рамках лингвокультурологического направления школьники постигают слово как знак культуры [7].

Одним из эффективных средств, обеспечивающих комплексную разноаспектную работу со словом, являются электронные интерактивные словари, функционирующие в интернет-пространстве (Словари.ру, Словари XXI века: slovari21.ru, Грамота.ру, Академос: orfo.ruslang.ru и др.). Эти информационные источники, несомненно, обладают многими преимуществами: легко доступны, рассчитаны на пользователей с разным уровнем языковой подготовки, созданы авторитетными лингвистами, обеспечивают одновременный онлайн-поиск по сотням словарных статей, регулярно пополняются [3], однако в них не могут быть учтены индивидуальные образовательные потребности и интересы учащихся конкретного класса.

Проблему снимают интерактивные словари, созданные самим учителем на базе словников, представленных в школьных учебниках. Наряду с так называемыми словарными словами туда могут входить термины (не только лингвистические), трудные слова из изучаемых литературных произведений, актуальная общественно-политическая лексика. Словарь создается в программе подготовки и просмотра презентаций Microsoft PowerPoint с использованием

технологии «горячих зон» (триггеров) [2], то есть новый объект появляется по щелчку на заголовок в шапке таблицы, что позволяет при минимальном количестве слайдов разместить большой объем разнообразной по форме предъявления информации: аудио-, видео-, текстовой, графической, – но выводить на экран только ту, которая актуальна на данном этапе урока, причем в любой последовательности (рис. 1).




Слово	Этимология	Значение	Рисунок
Аббревиатура			
Аббревиатурный			
Аббревиация			
 Великая Отечественная война ВОВ 			

Рисунок 1. Страница интерактивного словаря

Учитель, например, может сразу сообщить новое слово и попросить учащихся подобрать однокоренные слова, а может предложить им самостоятельно догадаться, о каком слове пойдет речь, по иллюстрации, значению или этимологической справке.

По сути, словарная таблица является гипертекстом со всеми его признаками. Это прежде всего нелинейность, гранулярность (предъявление информации порциями, в виде «гранул»), интерактивность, дистантность, креолизованность (предъявление информации с использованием различных знаковых систем), открытость и незавершенность [6].

Как показывает проведенное нами исследование, чтение несплошных креолизованных текстов вызывает сложности даже у студентов, а не только у школьников [1; 5], так что регулярная целенаправленная словарная работа с использованием интерактивного словаря, несомненно, будет способствовать формированию читательской грамотности. Дистантность делает возможным использование этого диалогового средства в онлайн-обучении. Открытость и незавершенность позволяет привлекать к его созданию учащихся разных классов в рамках проектной деятельности и учить

формулировать поисковый запрос, находить, отбирать и анализировать информацию, оценивать её надежность, самостоятельно определять оптимальную форму представления, публично презентовать результаты проведенной работы, в корректной форме отвечать на возникающие у одноклассников вопросы, то есть добиваться метапредметных результатов обучения.

Обозначим аспекты работы со словом, которые могут быть реализованы посредством интерактивного словаря.

1. Орфографическая работа. В первую очередь словарь включает слова, представляющие сложность с точки зрения их правописания, и задача учителя – обеспечить запоминание их буквенного, графического облика. Этому способствует орфографическое проговаривание вслух, этимологическая справка, особая форма записи (например, *периферия* – это «слово-зигзаг»), ассоциативные рисунки и фразы (*пА выводят на пАркете вместе взрослые и дети; фИолетовый, сИрневый, лИловый – оттенки сИнего цвета и под.*) (рис. 2). Так как словарь электронный, то готовые рисунки, выполненные учащимися, легко могут быть в него интегрированы и использованы в качестве иллюстративного материала, и банк таких рисунков может постоянно пополняться.



Рисунок 2. Приемы запоминания графического облика слова

2. Семантико-стилистическая работа. Обогащение словарного запаса учащихся происходит прежде всего за счет знакомства с основными значениями слова, с примерами его употребления в текстах разных стилей, за счет установления системных отношений. Например, интегрированный в словарь отрывок из книги «Два века в двадцати словах» [4, с. 52–53] позволяет школьникам узнать, что в XIX и в первой половине XX века прилагательное *класный* в

значении ‘имеющий отношение к школьному обучению’ сочеталось практически с любым существительным: *классное окно* (окно в классе), *классная задача* (задача, которую надо решить в классе), и только в 1950-ые гг. было зафиксировано значение ‘хороший, отличный’, возникшее из устаревшего сегодня значения ‘имеющий класс, разряд’. При работе со словом *заглавие* можно познакомить шестиклассников с паронимами *главный* (герой) и *заглавный* (герой), неразличение которых нередко приводит к речевым ошибкам, а при знакомстве со словом *искусный* провести параллель с лексемой *искусственный*. Представленные в словаре иллюстрации В. Назарука к сказам П. Бажова «Медной горы хозяйка» помогут лучше осознать разницу в их значении.

Обогащение словарного запаса происходит и за счет слов с иноязычными корнями, которые приводятся в этимологической справке. Так, вместе со словарным словом *автобиография*, пятиклассники попутно узнают значение и запоминают правописание этимологически родственных слов *каллиграфия*, *автограф*, *граффити*, *графомания*.

3. Словарно-грамматическая работа позволяет обратить внимание учащихся на морфемный состав однокоренных слов, их частеречную принадлежность, коннотацию слов с суффиксами субъективной оценки, особенности образования некоторых форм. Например, ученики разных классов допускают орфографические ошибки в словарном глаголе *прийти* именно из-за неумения правильно разобрать его по составу. Если сопоставить однокоренные слова *зайти*, *выйти*, *перейти*, то правописание корня становится очевидным. Слова *гостинная* и *мороженое* включены в такие контексты, чтобы школьники увидели, что они могут относиться к разным частям речи и, следовательно, быть разными членами предложения. При записи словарного слова *почерк* обращаем внимание на приставку *по-* и недопустимость приставки *под-*, а при работе со словом *бюллетень* записываем форму родительного падежа.

4. Лингвокультурологическая работа формирует ценностное, аксиологическое отношение к родному языку, позволяет познакомить подростков с бытовыми и историко-культурными фактами, отраженными в слове, с некоторыми произведениями (и их создателями) литературы, живописи, музыки, иллюстрирующими значение словарного слова.

Так, при изучении числительных можно рассказать о путешествии в Китай венецианского купца Марко Поло, придумавшего слово *миллион*, и о быте наших предков, у которых денежной единицей служил мешок (*сорок*) с четырьмя десятками соболиных шкурок. Слайд со словом *аббревиатура* содержит ссылку на аудио-словарь «Русский устный» (<http://gramota.ru/slovari/radiosafonova/>), где говорится о варварстве в языке и о недопустимости аббревиатуры ВОВ – Великая Отечественная война, слайд со словом *колоссальный* – сведения о Колоссе Родосском и Семи чудесах света, значение слова *терраса* иллюстрируется репродукцией картины А. М. Герасимова «После дождя», а значение слова *офицер* – фрагментом из художественного фильма «Офицеры» (1971 г., реж. В. Роговой).

Итак, использование интерактивного словаря позволяет проводить многоаспектную работу со словом, обеспечивая пополнение и активизацию словарного запаса, освоение правописных и грамматических норм, расширение кругозора, обогащение культурного фонда учащихся.

Литература

1. Адаева О. Б., Иваненко Г. С. Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 10. – С. 1011–1019.
2. Аствацатуров Г. О. Медиадидактика и современный урок : технологические приемы. Волгоград : Учитель, 2015. – С. 88–93.
3. Гоняева А. И., Чигинцева В. В. Интерактивные словари как средство обучения в школьной практике преподавания русского языка. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 7 (184). – С. 110–116.
4. Два века в двадцати словах / отв. ред. Н. Р. Добрушина, М. А. Даниэль. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 453 с.
5. Иваненко Г.С., Адаева О. Б. Пути формирования читательских умений студентов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 6 (172). – С. 81–108.
6. Ипполитова Н. А. Гипертекст в пространстве коммуникации // Русский язык в школе. 2012. № 7. – С. 25–32.
7. Новикова Т. Ф. Дидактические траектории в работе со словом как знаком культуры // Русский язык в школе. 2011. № 11. – С. 3–10.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА ПУШТУ

М. П. Билык, Ю. Ю. Митроченкова, М. С. Фильцова
marin.bilyk@yandex.ru, ulchik-fil@mail.ru, marinafiltsova@yandex.ru

Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского
(Симферополь)

Набор иностранных граждан в вузы РФ зависит от политической конъюнктуры, от взаимоотношений Российской Федерации со страной, посылающей своих граждан на обучение. Это касается и Республики Афганистан. В 1980-е гг. в вузах СССР училось много афганцев, большая часть которых обучалась военному делу. После вывода советских войск из Афганистана эта страна практически прекратила посылать своих граждан на обучение в Россию. И только в последнее время в связи с *расширяющимися межгосударственными контактами* афганцы вновь стали приезжать в вузы РФ.

Настоящее исследование является обобщением значительного опыта преподавания русского языка в монолингвальных группах афганских обучающихся и может быть полезным для преподавателей русского языка как иностранного, обучающих граждан Республики Афганистан.

Афганистан – многонациональная и лингвистически разнообразная страна, в которой функционирует более 40 языков. Официальными языками являются дари (разновидность персидского языка) и пушту́. Интересно, что дари – официальный язык государственных структур и язык большинства, хотя высокие государственные должности обычно занимают пуштуны – доминирующая этническая группа в Афганистане, составляющая 60% всего населения страны [3].

Целью работы является анализ основных языковых и речевых нарушений, вызванных межъязыковой и внутриязыковой интерференцией, регистрируемых в ходе обучения афганских граждан – носителей языка пушту, не владеющих языками-посредниками. Классификация ошибок проводится нами в том порядке, в каком обычно организовано обучение языкам.

Фонетика и графика. Являясь наиболее системно организованным языковым уровнем, фонетика вместе с тем оказывается наименее сознательно контролируемым, а значит, и наименее устойчивым звеном языковой структуры в плане интерференции. *Характер специфической артикуляции носителей языка пушту [2; 4] вызывает трудности в произношении отдельных звуков и звукосочетаний русского языка, а именно:*

– среди гласных наиболее проблемными являются звуки [o] и [y], особенно в безударной позиции. Это связано с тем, что безударный звук [y] в языке пушту отличается краткостью и в произношении может редуцироваться до нуля («проглатываться»). Что касается звука [o], то он по сравнению с русским более долгий, напряжённый. Поэтому он заменяет [y] при произношении пуштунами соответствующих русских звуков. На письме русские буквы «о» и «у» также постоянно смешиваются, что требует от преподавателя большого терпения и изобретательности в выборе заданий;

– отсутствующий в произношении носителей языка пушту звук [ы] заменяется звуком, близким к [и];

– при произношении согласных звуков больших проблем не наблюдается, однако наличие в языке пушту фрикативного [w] и отсутствие губно-зубных звуков приводит к смешению [в]/[б], [ф]/[п]. Заднеязычные звуки языка пушту расположены глубже русских звуков [г], [к], [х], что приводит к замене этих звуков гортанными, отсутствующими в русском языке [4]. К нарушению смысла такое произношение не приводит, но является яркой чертой акцента;

– наблюдается неправильное произношение гласных и согласных звуков, приводящее к появлению добавочного звука в абсолютном начале слова (такое явление носит название протезы [5]: [из'д'эс'] – здесь, доброе [h] утро); к появлению дополнительного гласного между согласными, облегчающего произношение трудного звукосочетания (это явление называется эпентезой: [д' и]верь – дверь, [саправа] – справа, организ[э]м); к перестановке согласного и гласного звуков: [в'эр]дный – вредный, [фрукт'и] – фрукты, [катр'ина] – картина. Последние примеры иллюстрируют явление метатезы, весьма частотной, по наблюдениям исследователей, в языке пушту [4, с. 18] и являющейся причиной произносительных ошибок при изучении русского языка;

– причиной смысловых различительных ошибок является также различение твёрдых и мягких согласных на слух и при письме ([читат] – читать, [был'] или [б'ил'] – был). Это объясняется тем, что в пушту твёрдость и мягкость согласных не имеет смысловых различительного значения [4, с. 14];

– положительным переносом, к удивлению и радости преподавателя, является оглушение звонких согласных в позиции конца слова, причём это происходит спонтанно, даже без соответствующего предупредительного комментария, уже на первых уроках вводно-фонетического курса (город[т], клуб[п], этаж[ш]). Однако в начале и в середине слова в позиции перед согласным последовательного оглушения/озвончения русских согласных не происходит, в одной и той же позиции произношение может быть то правильным, то неправильным (слад[т]/[д]кий, [с]/[з]делать). Это объясняется необязательным характером чередования по глухости/звонкости перед согласным в языке пушту и требует постоянной отработки и контроля не только при прохождении вводно-фонетического курса;

– русское динамическое, разноместное ударение в принципе не вызывает вопросов у слушателей, поскольку в языке пушту оно также силовое, может падать на любой слог, при словоизменении имеет место переход ударения. Словесное ударение в пушту, как и в русском языке, может служить для различения слов, одинаковых по звучанию [2]. *Поэтому система заданий, вырабатывающих правильные акцентологические навыки у носителей языка пушту, является стандартной и не требует специального комментария;*

– что касается интонации, то она в языке пушту, как указывают исследователи, относительно ровная, восклицательные и повелительные предложения имеют практически тот же интонационный рисунок, что и повествовательные [Там же, с. 18], *отсюда некая «монотонность» русской речи в исполнении пуштунов. Логическое ударение и повышение тона в русских ИК-2 и ИК-3 даются пуштуязычным без особого труда, поскольку присутствуют в их родном языке. Учёт этого факта даёт выигрыш во времени и позволяет уделить более пристальное внимание другим фонетическим объектам, по которым языки различаются, – в частности, графике;*

– обучение афганских слушателей графике – весьма трудоёмкий процесс. Для пушту приспособлен арабско-персидский (фарси)

алфавит (чтение и письмо справа налево), причём гласные звуки часто на письме не передаются, что является причиной многочисленных ошибок в русской письменной речи. В языке пушту, как и в арабском, левостороннее письмо, поэтому начало предложения, имена собственные, географические названия не выделяются прописными буквами, письменные и печатные буквы не имеют существенных различий, поэтому от обучающегося требуются серьёзные усилия по овладению русским правосторонним письмом.

Перечисленные фонетико-графические трудности, осложняющиеся невозможностью опоры на язык-посредник, являются причиной довольно длительного прохождения вводно-фонетического курса – до 60 час. Следует отметить также ментальные особенности афганских слушателей: в отличие от англо- и франкоязычных обучающихся, легко работающих с традиционным учебником, предпочитающих словесные объяснения, анализ, правила, которые можно заучить, точные, последовательные действия, а также быстрый темп обучения, постоянную смену видов деятельности и работу в группе, афганцы предпочитают работу в одиночку, сосредотачиваясь на одной деятельности, не любят традиционных учебников, заучивания, отдавая предпочтение «правилам в действии», конкретным ситуациям, вообще самостоятельной работе. Поэтому афганцы, как и арабские слушатели, довольно быстро выходят в коммуникацию, часто в ущерб языковой/речевой правильности. Следовательно, в таких группах отработка произношения должна проходить на коммуникативно оправданном содержательном материале, в последовательности, в той или иной степени имитирующей естественный порядок высказываний в актах коммуникации [1]. Тогда вводно-фонетический курс не будет выглядеть слишком затянутым. Безусловно, это требует от преподавателя большого напряжения.

Морфология. Как известно, на грамматическом уровне сложности возникают при изучении явлений, не имеющих аналогов в родном языке (традиционно это род, падеж, вид). В языке пушту понятие **рода** есть, но родов лишь 2: мужской и женский. Род одушевлённых существительных определяется полом последних. Формальный признак неодушевлённых существительных мужского рода, как и в русском языке, – окончание преимущественно на согласный, в том числе на «й», *женского рода – окончание преимущественно на*

«а» [2; 3; 4]. Следовательно, проблем с пониманием сущности рода не возникает, хотя, несмотря на кажущуюся непринуждённость определения афганцами рода русских существительных, преподавателю не следует расслабляться. Для затверживания принадлежности существительных к определённому роду предлагается стандартная схема: отрабатывая типологические явления рода, преподаватель даёт правило (в любой форме), которому подчиняются языковые единицы данного типа; нетипологические же явления даются списком (лексически), т.к. большинство из них не поддаётся объяснению, доступному обучающимся.

Не возникает особых проблем при объяснении форм **числа**, поскольку в языке пушту различаются единственное и множественное число, *Sing.tantum* и *Plur.tantum*; следовательно, речь идёт лишь о заучивании/отработке формальных показателей.

Не нужно также объяснять в афганской аудитории сущность **падежа**, хотя в языке пушту их всего 3: прямой, косвенный и звательный. Функции прямого и косвенного падежей сходны с русскими, однако ситуации употребления всё же различаются, не говоря уже о системе русских падежных окончаний. Ситуацию осложняет наличие в языке пушту так называемых послелогов (постфиксных образований, которые сливаются со словами и выполняют те же функции, что и предлоги в русском) [2; 4]. Поэтому неправильное употребление падежных окончаний и предлогов в результате межъязыковой интерференции, излишнее использование предлогов в разных значениях являются частотными нарушениями в русской речи афганцев. В отработке падежей эффективно работает схема: презентация (восприятие структуры) → имитация → подстановка → трансформация → целенаправленное употребление структуры → переключение. Кроме того, необходимо выполнение большого числа письменных заданий (диктанты, тестирование, создание мини-текстов по опорным словам, трансформации текста, на более высоких уровнях – элементы литературного редактирования и т. п.), поскольку, как уже отмечалось, устная коммуникация афганцев намного успешнее письменной.

Глагол в пушту характеризуется грамматическими признаками лица, числа, рода, времени (настоящее, будущее, прошедшее, включая перфект, плюсквамперфект и другие оттенки прошедшего

времени), вида (несовершенный и совершенный), наклонения, переходности/непереходности, залога (действительный и страдательный). При помощи традиционно трудных для иноговорящих видовых форм в языке пушту передаётся характер протекания действия во времени, включая оттенок многократности, повторяемости действия. Совершенный вид, как и в русском языке, выражается при помощи префиксов и супплетивных форм. В целом глагольная система в языке пушту намного сложнее русской, поэтому во всём, что касается русского глагола, включая причастия, трудность для носителей языка пушту представляют только формальные показатели, но не сущность глагольных категорий.

Синтаксис. Связь слов в словосочетании и предложении в языке пушту не отличается от русского языка (особенно отметим аналогичные русскому принципы согласования и управления при подчинительной связи, когда главное слово требует постановки зависимого слова в определённой грамматической форме). Трудность для афганских обучающихся представляет отчасти порядок слов в русской фразе, поскольку в языке пушту он фиксированный для субъекта и предиката. Но для остальных элементов предложения порядок слов достаточно свободный, как и в русском языке.

В целом следует отметить, что языковые погрешности носителей языка пушту в полилингвальных группах не столь заметны и быстро стираются в ходе активной речевой практики, однако в монолингвальных группах, тем более при отсутствии языка-посредника и довольно низком общеобразовательном уровне обучающихся (как в нашем случае), они являются причиной систематических речевых неудач. Считаем необходимым формирование базы данных типичных ошибок носителей языка пушту, а в дальнейшем – создание национально ориентированных учебников по РКИ для пуштуязычной аудитории, учитывающих факты интерференции родного языка обучающихся. Кроме того, предметом наших дальнейших исследований является анализ основных языковых и речевых нарушений, регистрируемых в ходе обучения афганских граждан – носителей языка дари.

Литература

1. Билык М. П., Зеленова О. В., Фильцова М. С. Организация учебного материала в рамках интенсивного курса обучения русскому языку на под-

- готовительном отделении // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (16–18 октября 2019 г., Москва): сб. статей. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 75–79.
2. Дворянков Н. А. Язык пушту. М.: Изд-во восточной лит-ры, 1960. – 91 с.
 3. Кочай Мир С. Д. Типология речевых неудач в учебных письменных русских текстах студентов-носителей пушту: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02. М., 2012. – 159 с.
 4. Лебедев К. А. Грамматика языка пушту. М.: Изд-во МГИМО, 1970. – 360 с.
 5. Лингвистический энциклопедический словарь / Отв. ред. В. Н. Ярцева; Ин-т языкознания АН СССР. М.: Сов.энцикл., 1990. – 682 с.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ: ОПЫТ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ КОНТАКТИРУЮЩИХ ЯЗЫКОВ

Г. Ю. Богданович, И. Георгиадис

bgdnvch@mail.ru

(Симферополь, Афины)

В лингвокультурной ситуации при характеристике языковых взаимоотношений нельзя обойтись без учета межкультурной специфики. Безусловно, характер коммуникативных отношений также будет определяться с опорой на мультикультурную специфику региона. Известно, что Крым является регионом, уникальным с точки зрения существования, развития и совершенствования языков народов, проживающих на этой территории [1].

Каждый из этих языков имеет свою историю, свою судьбу. Так сложилось, что на территории полуострова русский язык является международным языком, государственным, выполняет функцию языка коммуникации. Употребляясь на одной территории, языки народов Крыма находятся в постоянном взаимодействии, влияют друг на друга, обогащаются за счет общеупотребительной лексики, совершенствуют свой грамматический строй, деривационную специфику, лексический фонд и фонетические возможности. В связи с этим оказывается важным сохранение как структуры русского языка-основы, так и защита его от различного рода влияний, чуждых ему.

С другой стороны, русский язык следует рассматривать и как язык изучения для людей, желающих его освоить. В связи с этим возрастает интерес к разнообразным приемам изучения русского языка как иностранного. Существенную поддержку в этом оказывает формирование лексикографической составляющей. Создание базового лексического минимума в кратчайшие сроки – мечта каждого, кто учит и учится языку. Постепенно большинством на нашей планете становятся люди, владеющие двумя, тремя и более языками. Поэтому обучение языкам в современной школе должно стать приоритетным. Приблизиться к решению этой задачи мы предлагаем с помощью двух- и трехязычных словарей. Нами накоплен определенный опыт создания словарей подобного типа [2; 3]. Создание лексикографического комплекса «Шире круг» для изучения языков народов Крыма будет способствовать взаимопониманию, желанию узнать культуру людей, с которыми живешь рядом, наконец, приобщиться к языковому многообразию совместно проживающих.

Каждый из Словарей представляет собой оригинальное издание и включает около 5000 слов, объединённых в пять обширных понятийных (тематических) областей: I. Человек; II. Общество; III. Работа. Занятие. Свободное время; IV. Окружающий мир; V. Время, пространство, количество. Далее каждая из этих областей членится последовательно на ряд понятийных (тематических) групп. Всего тематический план включает 22 понятийные группы, содержание которых составляют слова, распределённые на 185 нумерованных подгрупп. Каждая из них имеет наименование. Отдельным заключительным списком в Словаре представлены структурные слова, не вошедшие в тематические группы (VI. Структурные слова).

Словарь имеет ярко выраженную коммуникативную направленность, что особо ценно не только для Крыма, которому самим историческим прошлым предопределено быть многоязычным и поликультурным, но и для других поликультурных регионов, а также для всех желающих самостоятельно изучать языки народов Крыма. Основу Словаря составляет русский язык.

В центре всей тематической классификации находится Человек, являющийся центростремительной силой, которая собирает вокруг себя всё, что содержится в картине мира, все её фрагменты,

зафиксированные в сознании человека с помощью слов. Идеографическое описание лексической системы позволяет упорядочить словарный состав в виде тематических областей, в которых лексические единицы связаны ассоциативными связями.

Заложенная в Словаре система мелких шагов при изучении двух/трёх языков делает весь процесс усвоения новой лексики удобным и осознаваемым, поскольку даёт возможность опереться на опыт усвоения родного языка, служащего основой для овладения лексической системой другого языка. Поэтому все лексические единицы представленных языков, включённые в списки, являются эквивалентными.

В каждом Словаре вся внеязыковая действительность отражена в виде отдельных фрагментов картины мира, объединённых единым стержнем и единым основанием. Каждый из фрагментов получает описание с помощью языковых средств, связанных ассоциативными связями и представленных в определённой последовательности с соблюдением принципа тематической симметрии.

Таким образом, идеографическое описание лексической системы позволяет упорядочить словарный состав в виде тематических областей, в которых лексические единицы связаны ассоциативными связями.

В современных толковых словарях довольно много слов греческого происхождения, многие из которых, по мнению ученых, дополнили состав общеупотребительной лексики. Создание учебного тематического словаря «Шире круг: русско-греческие соответствия» является совместной работой греческих и крымских ученых-лингвистов, важной не только с лингвистической точки зрения, но прежде всего с культурологической, образовательной, дидактической.

Отмеченный подход к лексикографированию требует тщательного отбора и упорядочения лексических единиц в той последовательности, которая в наибольшей степени способствует их целенаправленному запоминанию и интенсификации учебного процесса. Также в ходе лексикографической практики в центре внимания были такие характеристики описываемых языков, как этимология, грамматическая специфика.

При формировании тематических групп учитывалась частеречная принадлежность слов. Поэтому в списках присутствуют практически все основные части речи: имена существительные, прилагательные, глаголы, наречия, числительные. Основу тематических групп составляют имена существительные. Они называют элементы предметного плана и явления окружающей действительности и как ключевые слова-стимулы организуют «шаги», возникающие при порождении ассоциаций. В тематические группы входят также ситуативно обусловленные слова, которые помогают обеспечить полноценность коммуникации на двух описываемых языках.

Личные, неопределённые и отрицательные местоимения вошли в список структурных слов, остальные разряды местоимений включены в тематические группы.

Важным результатом нашей лексикографической практики стало появление двух параллельных универсальных лексических минимумов: русского и греческого языков. Особо существенно то, что параллельно с русским в работе систематизирована лексическая основа современного греческого языка. Словарный состав литературного греческого языка является продуктом многовекового развития народа Греции, его истории, культуры и отражает результаты научно-технического прогресса.

Греческая часть Словаря показывает правильное употребление слов и словоформ в контексте, а также правильное написание слов в современном греческом литературном языке. На базе созданной лексической основы могут быть написаны современные коммуникативные учебники и учебные пособия по греческому языку как родному, так и неродному, что открывает широкий путь к его изучению для всех желающих.

Способ презентации базовых лексических единиц на двух языках поможет раскрыть резервы памяти учащегося и максимально реализовать его творческие возможности, связанные с объемом получаемой информации.

С учетом разработок ведущих лексикографов страны творческой группой ученых создана инновационная научная методика полиязычного словаря, в котором представлены различные языки. Лексические минимумы составлялись на основе имеющихся толковых словарей соответствующих языков, словарных материалов составителей греческого корпуса словаря, а также с учетом опросов

носителей языка. Думается, специалисты-филологи смогут использовать материалы Словаря для дальнейшего научного и методического описания, создания на его основе разнообразных лексикографических источников, способствующих взаимопониманию Греции и крымского региона России.

Литература

1. Богданович Г. Ю. Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии. М: Флинта, 2017. – 296 с.
2. Шире круг: русско-украинско-крымскотатарский учебный тематический словарь [авт.-сост.: Г. Ю. Богданович, Т. Ю. Новикова, И. Г. Балашова и др.]. Симферополь: ЧП «Предприятие Феникс», 2009. – 240 с.
3. Шире круг: русско-украинско-польский учебный тематический словарь [авт. сост.: Т. Ю. Новикова, Г. Ю. Богданович, И. Г. Балашова, Н. В. Буц, И. Данецка]. Симферополь: «Оджакъ», 2012. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

М. И. Войтенко, Н. М. Кизилова

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского
(Симферополь)

В процессе преподавания русского языка как в полиэтнической, так и в моноэтнической учебной группе, проходящей процесс обучения в русскоязычной среде, на наш взгляд, более эффективно использовать беспереводной метод обучения. Подобный подход мотивирован тем, что студенты-медики в дальнейшем в клинике будут общаться с пациентами, владеющими только русским языком. Кроме того, постоянный прямой и обратный перевод содержания изучаемых грамматических тем, текстов, ситуативных интенций замедляет процесс создания автоматизированных речевых навыков. Однако преподаватель должен знать особенности языка обучаемых, чтобы предупредить возможные ошибки и успешно преодолеть интерференцию родного языка. В данном случае весьма целесообразно, руководствуясь антропоцентрическим принципом всей системы обучения, использовать национально ориентированную методику преподавания РКИ. Наша статья – о соблюдении этого принципа в арабской аудитории. Мы выделяем

наиболее трудные для восприятия аспекты языка, существенно различающиеся в русской и арабской языковых системах, а именно: фонетические особенности арабского языка; сопоставление категории рода и числа имён существительных; личных и притяжательных местоимений; глагольной системы. Анализ особенностей этих языковых явлений в арабском языке в сопоставлении с русским помогает найти и эффективно использовать в процессе преподавания методические приёмы, способствующие усвоению изучаемого материала. Учёт особенностей родного языка с безусловной ориентацией на антропоцентрический вектор в процессе преподавания языка в иноязычной аудитории вполне соотносится с основными тенденциями, характерными для современной лингвистики, к которым относятся «...интегративность, коммуникативность, диалогичность, дискурсивность, культуроцентричность, интерес к глубинным знаниям в языке...» [4, с. 172].

Преподавателю, приступающему к преподаванию русского языка арабам первого года обучения, необходимо провести сопоставительный анализ русского и арабского языков, начиная с фонетической системы. Вводно-фонетический курс очень важен, так как «нельзя обучать общению ни в одном виде речевой деятельности, не сформировав у студентов умения правильно произносить» [5, с. 110]. Подчеркнем, что при изучении ВФК в арабской аудитории возникают объективные трудности, которые поставят в тупик преподавателя, не знакомого с характеристикой фонетической и графической систем арабского языка. В арабском языке есть 6 гласных («а» краткий и долгий, «и» краткий и долгий, «у» краткий и долгий), что приблизительно соответствует трём русским фонемам «а, и, у»; нет чёткого противопоставления консонантов по мягкости-твёрдости, глухости-звонкости, отсутствуют звуки ж, щ, ч, ц, й, о, ы и др.

В системе арабского письма присутствуют только согласные и долгие гласные. Для кратких гласных существует система надстрочных и подстрочных диакритических знаков. В письменной речи в арабском языке нет больших букв и дистанции между словами. Только зная это можно понять, почему арабские студенты не делают пропусков между словами, не понимают, что наличие больших и маленьких букв в русском языке носит информативный

характер, не пишут гласные в словах [4, с. 14, 18]. Соответственно, предлагаем следующий алгоритм работы в процессе преподавания вводно-фонетического курса: 1) концентрация внимания на слоговом делении русских слов; 2) дополнительная отработка графики написания строчных и заглавных букв; 3) постоянная фиксация внимания на том, что в русском языке надо не только произносить, но и писать все гласные в слове; 4) на каждом занятии повторение правил произношения гласных в ударной и безударной позициях, так как аналог редукции гласных в арабском языке отсутствует; 5) при презентации и формировании артикуляционно-произносительных движений постоянный контроль усвоения произношения звуков о, у, е, и, ы, дифференциации звуков б-п; 6) многократное написание фраз на доске и в тетради с соблюдением норм графического оформления русского предложения. Эта рутинная работа необходима, преподаватель должен убедить студентов, что неправильная в фонетическом и графическом плане речь затемняет смысл произносимого и влияет на отношение слушающего к говорящему: «некорректная русская речь вызывает негативную реакцию собеседника» [6, с. 264].

Знакомство с грамматическими категориями русского языка начинается с имени существительного. Преподаватель, работающий в арабской группе, должен заранее знать, что даже при введении такой, казалось бы, «лёгкой» темы, как род имён существительных могут возникнуть затруднения. Значение предметности в арабском языке, как и в русском, выражается именем существительным. Но в арабском языке существует только мужской и женский род. Основным морфологическим признаком соответствия тому или иному роду является определённое окончание (есть некоторые исключения) [4, с. 53–55]. Таким образом, есть точки соприкосновения при презентации темы «род имён существительных». Следует отметить, что совпадения по роду в языках носят чисто случайный характер, поэтому система упражнений по согласованию прилагательных с существительными по роду и соответствие глаголов прошедшего времени роду существительных должна присутствовать при изучении соответствующих тем в дальнейшем.

При изучении имени существительного на самом начальном этапе обучения, кроме рода, мы знакомим студентов с категорией

множественного числа. В арабском языке образование множественного числа существительных носит более сложный характер, т. к. имеется три грамматических числа: единственное, двойственное и множественное. Соответственно, единственное число употребляется при наличии одного грамматического предмета, двойственное при наличии двух предметов и множественное, если говорится о трёх или более предметах. Множественное и двойственное число образуются при помощи окончаний, такое множественное число называется «целым». Причём окончание множественного числа зависит от рода существительных. Отличие в образовании множественного числа в русском и арабском языках состоит в том, что у большинства существительных множественное число образуется путём изменения структуры слова. Такое множественное число называется «разбитым» или «ломаным» [4, с. 116–121]. Множественное число таких существительных надо просто заучивать, поскольку их массив достаточно велик. Таким образом, наблюдается некоторое сходство в способах образования множественного числа в обоих языках: а) при помощи окончания и б) при помощи изменения структуры слова аналогично образованию множественного числа в русском языке при помощи слова с другим корнем. Конечно, эта аналогия приближительна, но логика образования множественного числа существительных студентам понятна. Интерференционное влияние родного языка при изучении этой темы преодолевается довольно легко.

Следующая тема по грамматике – личные и притяжательные местоимения. По характеру и связи с другими словами местоимения в арабском языке делятся на отдельные (выраженные отдельно оформленными словами) и слитные (которые пишутся с поясняемым словом слитно). Это существенное различие по сравнению с русским языком. Кроме того, в арабском языке различают грамматический род местоимений второго и третьего лица единственного и множественного числа (т. е. существуют разные лексические единицы для обозначения понятия «ты», «вы», «они» для мужского и женского рода). Как и при образовании множественного числа существительных, есть двойственное число (общее для обоих родов) для местоимений «вы» и «они». Притяжательные местоимения образуются путём слияния личных

местоимений с именами существительными, причём учитывается не род местоимения, не род самого определяемого существительного, а род владельца предмета (можно сопоставить по аналогии согласование притяжательного местоимения третьего лица с родом владельца в русском языке: «её книга» и «её учебник») [4, с. 108, 144, 145]. Таким образом, система местоимений в арабском языке, сложная и многофакторная, поэтому темы «личные местоимения» и «притяжательные местоимения» усваиваются арабскими студентами довольно легко.

Одной из самых сложных тем при изучении русского языка является глагол. Навыки адекватного употребления времени глагола, его спряжения, понимание сущности видовременной системы глагола облегчит усвоение предложно-падежной системы, особенности употребления качественных прилагательных и наречий, образование глагольных форм (причастие и деепричастие), понимать синтаксическую структуру как простых, так и сложных предложений.

Глагол мы начинаем изучать с введения понятия инфинитива как начальной формы. Для студента, владеющего каким-либо европейским языком, это является само собой разумеющимся фактом. Для носителя арабского языка это не так. Дело в том, что в арабском языке инфинитив отсутствует, начальной формой глагола принято считать форму глагола третьего лица единственного числа мужского рода прошедшего времени. То есть инфинитивом считается что-то типа «он читал», «он говорил», «он изучал» и т. д. Именно поэтому в систему упражнений надо вводить задания на образование инфинитива от какой-либо глагольной формы, что вызывает трудности у студентов. Но с неопределённой формой глагола связано и определение спряжения, и самоё спряжение глагола (особенно форма третьего лица множественного числа), и образование формы прошедшего времени, и образование причастий, поэтому вопросу чёткого определения инфинитива надо уделить должное внимание. Вторым важнейшим вопросом является спряжение глаголов. В прошедшем времени, как и в так называемом «настоящем-будущем» временах, арабский глагол содержит 13 словоформ. Особенность арабского глагола состоит в том, что арабский язык использует форму двойственного числа глагола (т. е. «вы двое» и «они двое» в мужском и женском роде

имеют свои отдельные словоформы). Кроме того, в арабском языке существует дифференциация по роду для единственного числа второго лица (т. е. «ты» плюс глагол для мужского и женского рода будут иметь разные словоформы) и множественного числа второго и третьего лица (т. е. глаголы для «вы» и «они» мужского и женского рода также будут различны). При таком изобилии словоформ глагола в родном языке спряжение глаголов в настоящем, прошедшем и будущем времени в русском языке для арабских студентов не представляет труда [4, с. 163, 182, 216].

Однако определённую трудность в арабской аудитории может вызвать восприятие концепции совершенного и несовершенного вида. Для арабских студентов отсутствует фактическая разница в переводе на русский язык фраз типа «он изучает» – «он изучил» или «он писал» – «он написал». При объяснении особенностей употребления совершенного и несовершенного вида надо опереться на чисто формальную сторону и очень чётко и ясно дать систему вспомогательных слов: *обычно, всегда, каждый день, ещё* и т. д. для несовершенного вида; *уже, наконец, вдруг* и т. д. – для совершенного. Презентацию темы надо сопровождать большим массивом однозначных примеров несложной синтаксической конструкции, постепенно насыщая лексикой и усложняя синтаксис.

При изучении глагола иностранцами мы выделяем в отдельную тему глаголы движения. Как правило, для всех иностранцев эта тема является сложной. С арабским языком при изучении глаголов движения провести какие-либо параллели невозможно. В арабском языке применительно к глаголам движения отсутствуют такие понятия, как смыслообразующие приставки и дифференциация значений совершенный – несовершенный вид. Если попытаться давать дословный перевод фразы с приставочным глаголом движения на арабский язык, то получится просто толкование ситуации с приблизительным эквивалентом русского глагола. В этом случае поможет наблюдение за примерами, выполнение большого массива практических заданий, система упражнений с усложнением заданий.

Мы остановились на некоторых языковых аспектах систем русского и арабского языков, проанализировали точки соприкосновения, установили наличие или отсутствие аналогичных явлений в изучаемом языке сравнительно с родным.

Наш опыт показывает, что преподаватель должен знать фонетические, грамматические, лексические, синтаксические и прочие особенности языка аудитории, с которой он работает. Зная специфику родного языка обучаемых сравнительно с русским языком, преподаватель прогнозирует трудности, с которыми он может встретиться в процессе преподавания, и предотвратить или облегчить их.

Существуют попытки создать учебник русского языка для арабских студентов [1]. Но эти учебники не охватывают всю систему русского языка, освещая какие-то отдельные грамматические темы.

Литература

1. Выучить русский язык / Под ред. Имад Тома Бане Караш. М., 2018.
2. Зайдия С. О преподавании русского языка в Дамасском университет // Русский язык за рубежом. 2001. № 2. – С. 58–61.
3. Ковалев А. А., Шарбатов Г. Ш. Учебник арабского языка. М., 2008. – 751 с.
4. Маслова В. А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Вестник РУДН. 2018. – С. 172–190.
5. Прохорова И. О. Обучение произношению: экспериментальные данные и методические практики // Вестник РУДН. 2014. № 2. – С. 107–113.
6. Шутова М. Н., Орехова И. А. Фонетический аспект в методике преподавания РКИ // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. – С. 261–278.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУР- НОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Данич

odanich@mail.ru

Учреждение образования «Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова»
(Витебск)

Повышенный интерес педагогики XXI века к формированию личности, обладающей максимально широким набором компетенций, был вызван серьезными изменениями в потребностях рынка труда. В общем виде эти изменения можно представить так: пред-

метные компетенции, которые, по сути, можно свести к устаревшим (с чем, впрочем, можно поспорить!) знаниям, умениям, навыкам, несколько отодвинутым на второй план, а вот метапредметные и личностные становятся желанной целью образования на его любой ступени: от начального (даже дошкольного) до высшего. Все это обусловило достаточно масштабные изменения в организации и содержательном наполнении образовательного процесса. Во главу угла становится не просто владение знаниями в самых разных областях, а способность и готовность их использовать в любой, не только учебной, но и жизненной ситуации.

Таким образом, акцент в образовательных задачах явственно делается на функциональной грамотности в ее обновленном понимании, которое значительно шире и глубже традиционного, сводимого к умению читать, писать, считать в мере, достаточной для осуществления жизнедеятельности. Структурообразующими компонентами функциональной грамотности становятся готовность взаимодействовать с окружающим миром, возможность решать различного рода задачи, способность существовать в социуме в соответствии с принятыми в нем морально-нравственными ориентирами, владение рефлексивными умениями, которые станут толчком для дальнейшего личностного и профессионального роста [3, с.17]. Как видим, обладание функциональной грамотностью становится обязательным, базовым образованием обучающегося.

Количество и «ассортимент» видов функциональной грамотности зависят от точки зрения каждого исследователя. Объектом нашего интереса в данном исследовании стала лингвокультурная грамотность как разновидность культурной функциональной грамотности, а предметом – учебно-методические средства ее формирования.

Лингвокультурная грамотность, в нашей трактовке, это владение базовыми фоновыми знаниями наднационального и традиционно-национального характера, системой ценностных ориентиров, обеспечивающих формирование готовности к взаимодействию с окружающим миром, способности существовать в определенном социуме в соответствии с общепринятыми морально-этическими нормами и правилами поведения, адекватно оценивать результаты собственной деятельности и строить траекторию личностного ро-

ста. В определении содержания понятия «лингвокультурная грамотность» мы отталкиваемся от дефиниции понятия «лингвокультура», разделяя точку зрения В. В. Красных, согласно которой лингвокультура определяется как культура, воплощенная и закреплённая в знаках языка, явленная нам в языке и через язык [1].

Как видим, достаточно сложная структура лингвокультурной грамотности требует адекватного учебно-методического сопровождения процесса ее формирования и дальнейшего развития. В ряду таких средств, к которым можно отнести дидактические материалы для учащихся, практикумы, хрестоматии, методические рекомендации для учителя и др., важное место занимает пособие справочно-информационного типа, в нашем случае, словарь.

Сложная, интегративная сущность самой лингвокультурной грамотности, как и общекультурной, делает неэффективной привязку процесса ее формирования к обучению определенному учебному предмету, например, русскому языку или белорусскому. Это объясняет межпредметный характер словаря, о котором идет речь. Поскольку адресатом этого пособия являются дети младшего школьного возраста, а процесс работы над лингвокультурной грамотностью включен как в урочную, так и во внеурочную деятельность, то словарь можно считать учебным. Такой словарь становится основным объектом учебной лексикографии – «специализированной области лексикографии, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты педагогически ориентированного описания языковых единиц в словарях и других произведениях словарного типа» [2, с. 34]. Таким образом, явной становится адресность словаря, ориентированного на категорию субъектов образовательного процесса, и его обучающая направленность.

Анализ потребностей учащихся в получении определенной информации позволяет лексикографу выстроить модель (макет) предполагаемого учебного словаря. В данном случае основным запросом (методическим запросом, или пользовательским, по терминологии таких лексикографов, как В. В. Морковкин, Л. П. Красовская, Н. А. Максимчук, Г. М. Мандрикова, М. В. Влавацкая, И. А. Казачихина и др.) становится получение лингвокультурных знаний. Это определяет направление поиска и отбора соответствующих языковых единиц, т.е. формирование словника словаря. Такими языковыми единицами являются слова, имеющие в составе

своего значения культурный или национально-культурный компонент, это место хранения экстралингвистической информации, возникающей как следствие совершенно неоспоримого взаимовлияния и взаимодействия языка и культуры.

Учитывая познавательные возможности учащихся начальных классов (детей 7–10 лет), словник учебного словаря лингвокультурной грамотности должен являться лингвокультурным минимумом. Лингвокультурный минимум определим как список слов, обладающих лингвокультурной ценностью, отличной от нуля, и подлежащих обязательному усвоению носителем национального языка, а значит, национальной культуры.

Решение проблемы лингвокультурного минимума – словника искомого словаря – заключалось в следующем. Работа по формированию словника проводилась в три этапа:

1. Формирование списка-основы (первичные словарные материалы). На этом этапе мы ориентировались на данные словарей и справочников белорусской лингвокультуры.

2. Отбор слов для анкетирования. Критериями отбора выступали встречаемость/частотность слов с национально-культурным компонентом в литературных источниках, подлежащих усвоению младшими школьниками (программные произведения), текстах из медиа источников (детских телепередач, журналов, интернет-ресурсов).

3. Анкетирование. В качестве респондентов выступали педагоги, работающие с младшими школьниками, в некоторых случаях – родители (законные представители).

Согласно результатам анкетирования, выделены несколько разделов межпредметного учебного словаря лингвокультурной грамотности.

1. Важнейшие символы национальной культуры (*азбука, древо, книга, колокол, колесо, мост, нить, рубашка, дом, человек*).

2. Нравственные ценности (ориентиры): *труд, совесть, доброта, честность, дружба, любовь, вера, надежда*.

3. Базовые фоновые культурные знаки:

- знаковые имена белорусской истории и культуры: *Ефросиния Полоцкая, Франциск Скорина, Радзивиллы, Янка Купала, Якуб Колас, Марк Шагал, Владимир Мулявин*;

- объекты материальной культуры (природные объекты, сооружения и др.): *Беловежская пуца, озеро Нарочь, Браславские озера, Несвижский замок, Мирский замок, биосферный заповедник «Ельня», Софийский собор, курган Славы, Августовский канал;*
- представители флоры и фауны: *аист, зубр, василек, лен, папараць-кветка* (бел.);
- элементы народной культуры: *Громницы, Купалье, Колядки, Масленица, Дожинки, Гуканне вясны* (бел.), *Радоница;*
- предметы и явления традиционного быта и ремесел: *рушник* (бел.), *выцінанка* (бел.), *драники, мачанка, слуцкие пояса.*

Структура словарной статьи представлена следующими элементами:

1) значение заголовочной единицы согласно толковому словарю и характеристика реалии, представленная в виде связного текста, содержащего культурно и национально окрашенную информацию;

2) пословицы и поговорки, отражающие представления белорусского народа о данной реалии (при наличии);

3) фразеологизмы или крылатые слова/афоризмы/высказывания известных людей, посвященные данной реалии;

4) ассоциативные ряды, в которых реалия выступает словом-стимулом (по данным ассоциативных словарей);

5) словообразовательные гнезда (при возможности);

6) рассказы и сказки, посвященные предмету (реалии), о котором идет речь в словарной статье;

7) задания, ориентированные на развитие творческой деятельности учащихся.

Каждый из элементов словарной статьи имеет практическую часть: вопросы, задания, упражнения.

В качестве иллюстрации вышесказанного приведем фрагменты словарной статьи, посвященной предмету с символическим значением, а именно: «нить».

1. Сложные представления о нити отражены в пословицах и поговорках.

Без нитки и ветхого одеяла не сошьешь; была бы нитка, дойдем и до клубка; весной день долог, да нитка коротка; девка прядет, а Бог ей нитку дает; короткую нитку узлом не завяжешь;

беда по беде, как по нитке, идет; промеж друзей нитки не продержит.

– Выберите из этих пословиц две, в которых нить связана с процессом прядения.

– Сколько пословиц содержат слово «нить» со значением *путь, направление*?

2. Слово «нить» является однокоренным для целого ряда слов. *Нитка, ниточка, нитевой, ниточный, нитчатый, нитяной.*

– Слов с каким значением НЕТ в ряду однокоренных слов?

Подсказка: слова обычно обозначают предметы, признаки предметов, их количество и действия предметов.

– Значение каких родственных к слову «нить» слов вам хотелось бы уточнить?

– Какое из перечисленных родственных (однокоренных) слов встречается в пословицах, поговорках и фразеологизмах из заданий 2 и 3?

3. Для находчивых и любознательных.

– Как вы думаете, когда человека называют «марионеткой», это хорошо или плохо? Почему?

– Какие вы знаете приметы, обычаи, связанные с нитью или шитьем?

Подсказка: за помощью можно обратиться к старшим (родителям, бабушкам, дедушкам и др.).

– Что такое четки и каково их назначение?»

Комплекс упражнений, сопровождающий каждую часть словарной статьи, направлен на достижение учащимися предметных, метапредметных и личностных рефлексивных результатов, составляющих содержание лингвокультурной функциональной грамотности и демонстрирующих сформированность умений реализовать ее практическую ориентацию.

Как видится, создание таких справочных пособий, методически грамотное их использование в процессе обучения детей любого возраста способно внести свою лепту в достижение основной цели формирования лингвокультурной грамотности – комплексное развитие и саморазвитие учащихся путем управления учителем их учебной деятельностью, направленной на овладение ими ценностями духовной и материальной культуры, которые призваны обеспечить сознательное строительство гармоничной жизненной

среды, продуктивные отношения с природой, обществом и государством.

Литература

1. Красных, В. В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник Центра международного образования Московского гос. ун-та. Серия «Филология. Культурология. Педагогика. Методика». 2012. №3. – С.67–74.
2. Морковкин, В. В. О словарной лексикологии // Русский язык за рубежом. 2001. № 2. – С. 32–38.
3. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

МЕТОД ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЕТЕЙ-ИНОСТРАНЦЕВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А. А. Евтюгина, В. В. Сапрыкина

alena.seven@mail.ru, v.shimova@mail.ru

Российский государственный профессионально-педагогический университет
(Екатеринбург)

Языковым портфелем называется систематизированная в хронологическом порядке совокупность письменных работ, проектов, тестов и других видов работ по иностранному языку ученика, позволяющие показать его развитие. Метод «языкового портфеля» традиционно ассоциируется с изучением иностранного языка в школах и вузах. Как указывают Е. И. Иванова и О. Ю. Иванова, «языковой портфель позволяет увеличить работоспособность обучающихся, повысить мотивацию к обучению и обеспечить готовность к дальнейшему самообразованию» [1, с. 583]. Т. Ю. Иванченко отмечает важность этой технологии в свете непрерывного изучения иностранного языка на протяжении всей жизни: «Языковой портфель является не только эффективным средством оценивания языковой компетенции обучаемых, но также выполняет задачи внедрения в практику перспективной образовательной идеологии в области иностранных языков. Среди основных задач необходимо выделить следующие: вооружение обучаемых надежным инстру-

ментом для определения своих достижений в овладении иностранным языком, дальнейшее совершенствование своих знаний и умений; развитие и поддержка заинтересованности каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни» [3, с. 464].

Педагоги отмечают важность этой технологии в коммуникативном взаимодействии с родителями обучающегося в школе начального и среднего звена: «Портфолио можно продемонстрировать родителям ученика, у которых бывают вопросы о том, что и как усвоил их ребёнок. Так же данный формат оценивания поможет избежать спорных ситуаций, когда речь зайдёт о работе, которую ученик выполнил плохо: всегда можно посмотреть её в портфолио и провести общий анализ для выставления справедливой оценки. Подобная технология оценивания достаточно удобна для школьников младшего и среднего звена, которые могут и самостоятельно, и с помощью родителей собирать и хранить свои работы» [5, с. 157]. В настоящее время с учетом технических возможностей языковой портфель может быть собран в электронном виде [8], что повышает его доступность, в том числе при дистанционном обучении, вводимом в качестве постоянной либо временной меры.

Впервые программа Языкового портфеля была предложена в Швейцарии в 1991 г. на межправительственном симпозиуме по инициативе Совета Европы. Цель языкового портфеля заключалась в разработке общеевропейских компетенций владения языком. Программа была быстро апробирована в других странах и позже в России. В 2001 г. в Московском государственном лингвистическом университете была создана Российская версия языкового портфеля, основанная на документах Совета Европы и примере Европейского языкового портфеля [2, с. 114]. Она была успешна апробированна и поделена на возрастные категории: для детей младшего школьного возраста (7–10 лет); для средней школы (11–14 лет); для старших классов общеобразовательных учреждений; для преподавателей иностранного языка и переводчиков) [6].

Учитывая разработанность данного метода применительно к изучению иностранного языка, его доступность и простоту в использовании, рассмотрим инновационный вариант применения языкового портфеля для изучения русского языка как иностранного. Для детей с ОВЗ это особенно важно, поскольку они нуждаются в поощрении учителя, в особенности если нозология связана

с речевыми расстройствами. Анализируя опыт работы с детьми с ОВЗ, Е. В. Косова подчеркивает, что «важным является постепенное избавление от накопившихся негативных эмоций и страхов, блокирующих проявление коммуникативной и речевой деятельности и приводящих к вербальному негативизму, что мешает установлению контактов с окружающими». Поэтому в коррекционной работе используются такие методы эмоционального сопереживания и поддержки обучающихся, как эмпатийное слушание, авансирование (опережающая похвала), работа с убеждениями, признание право на ошибку, «безошибочное обучение», подчеркивание любых улучшений, продвижений, акцентирование внимания на сильных сторонах личности, прошлых успехах, построение положительного образа «Я», позитивная обратная связь. Таким образом, в целом логопедическое сопровождение реализуется в рамках модели «отзывчивого взаимодействия» [4, с. 122].

На основе европейского опыта российских педагогов и дефектологов рекомендована определённая структура языкового портфеля, включающая в себя обязательные части в виде «языкового паспорта, биографии и досье» [9]. Рассмотрим примерное содержание языкового портфеля для иностранных обучающихся с ОВЗ: титульная страница, рекомендации для выполнения заданий учеником, диагноз и протокол ПМПК (с согласия родителей), краткая биография (откуда приехал, сколько лет в России, какие медицинские и образовательные учреждения посещал), разделы с заданиями с временными промежутками (1 полугодие – «Мои успехи в изучение алфавита», 2 полугодие – Мои успехи в написание простых слов» и т.д.), результаты тестов, анкета «Мои достижения», отзыв всех специалистов и консилиумов ПМПК, дальнейшие цели, копилка материалов (вспомогательные таблицы, правила, словарные слова), памятка родителю, лист оценки и поощрений одноклассников, где каждый ученик может написать про положительный результат.

Выдвижение навыков самостоятельной работы с языковым портфелем на первый план подразумевает высокую ответственность ученика, его сознательное отношение к изучению языка, умение ставить цели и достигать их. В начальной школе, особенно в первом и втором классе, многие ученики пока еще не имеют четкой мотивации к обучению (не только изучению русского языка как

иностранный, но и в принципе к изучению всех предметов школьной программы), не имеют ясности понимания, что именно они хотят от учебы и как им реализовать задуманные стратегии и желания.

Самое главное отличие языкового портфеля для учащихся-иностранцев в младших классах с ОВЗ является игровая форма, повышающая мотивацию учеников к освоению русского языка. И поэтому для внедрения и проработки заданий языкового портфеля, обучение русскому языку должно соответствовать следующим принципам:

- использование дидактических материалов;
- постановка цели в форме игровой задачи;
- подчинение заданий учебной деятельности правилам игры;
- введения элемента соревнования;
- успешное выполнение дидактического задания с дальнейшим поощрением.

Оценивать свои навыки и умения ученики могут только с помощью учителя, логопеда или специального психолога. Специалисты проводят тестирование, дают различные упражнения с ответами и предлагают прочие варианты освоения русского языка как иностранного, соответствующие индивидуальным особенностям ребёнка. Следует отметить, что основной функцией языкового портфеля является именно актуализация осознанности в изучении иностранного языка и мотивации к самосовершенствованию. И поэтому необходимо доказать ученикам младшего школьного возраста и их родителям, как важно для них изучение русского языка в неродной для них стране.

Для организации языкового портфеля учителю рекомендуется создать папки с именами учеников и складывать в каждую из них соответствующие работы (самостоятельные и контрольные, тестирования, творческие работы, рисунки, нейросенсорные наработки и пр.), периодически (раз в два-три месяца) привлекая учеников к совместному анализу динамики усвоения ими языка. В связи с этим в технологии языкового портфеля более рациональным представляется использование письменных, а не устных работ. Если же письменная работа пока недоступна обучающимся, то таким детям (тяжелая форма ДЦП) можно использовать результаты устной ре-

чевой деятельности. Организация языкового портфеля подразумевает использование методов альтернативной коммуникации (карточки, фотографии, пекс, айтрекинг). И поскольку письменные упражнения практически отсутствуют, занятия предполагается записывать или снимать на видеокамеру с дальнейшим сохранением материала в электронный портфель.

Если же уровень освоения русского языка достаточный, то письменная речь рассматривается в качестве творческого коммуникативного умения, понимаемого как способность излагать в письменной форме свои мысли. Для этого надо владеть орфографическими и каллиграфическими навыками, умением композиционно построить и оформить в письменном виде речевое произведение, составленное во внутренней речи, а также умением выбрать адекватные лексические и грамматические единицы. К сожалению, это возможно только в 3–4 классе для детей, не имеющих интеллектуальных нарушений. Можно давать задания в написании письма Деду Морозу, родственнику или другу. Если же ученик не овладел достаточным уровнем письменной речи, можно записать голосовое сообщение в виде письма, объявления, рекламы, поздравления и т. д. [7].

В результате внедрения языкового портфеля для иностранных обучающихся с ОВЗ можно сделать следующий вывод. Во-первых, все обучающиеся положительно относятся к идее собирательства материала для портфеля, это интересно и имеет творческую направленность. Во-вторых, родители учеников отмечают появление дисциплинированности и ответственности в изучении русского языка как иностранного. В-третьих, сплочение класса, так как каждый ученик отмечает успехи своего одноклассника в виде краткого сообщения или наклейки. В-четвертых, для педагогов и учебных комиссий, языковой портфель является незаменимым средством в составлении характеристик и заключений на ребёнка. И наконец, языковой портфель является рабочим эффективным инструментом, для обучающегося, который в любой момент может обратиться к нему, посмотрев образцы трудно выполняемых заданий. Минусом является то, что на первых порах реализация метода языкового портфеля предполагает руководство, кураторство со стороны учителя: пока у ученика не появится навык и не выработается привычка собирать свои работы, ему в этом должен помочь учитель,

родитель, тьютор, ассистент. В то же время само по себе собирательство работ малоценно: главная идея метода языкового портфеля состоит в применении ретроспективного анализа. Ученики с определенной периодичностью должны рассматривать и анализировать свои работы. Поскольку у обучающихся с ОВЗ зачастую присутствуют нарушения высших гностических функций, необходимо понимать, что они не всегда могут сделать это самостоятельно. Ещё одной проблемой является количество письменных работ в младших классах, их не так много и прогресс пока мало виден. При этом динамика освоения русского языка как иностранного такова, что ученик может некоторое время (и даже достаточно продолжительное) находится в так называемой «стадии плато»: прогресса нет и даже возможен некоторый регресс. Таким образом, просматривать свои работы и анализировать их имеет смысл через какой-то период, желательно при возвращении к похожей или коррелирующей теме (например, при выполнении творческого задания или в написании сочинения ученик может вернуться к прежнему тексту, продуцированному, к примеру, год или полугодие назад и увидеть, что грамматические формы, которые ранее были ему непонятны, в которых он совершал ошибки, теперь ему даются с легкостью). Поэтому использование метода языкового портфеля для иностранных обучающихся с ОВЗ должно быть тщательно продумано и согласовано с родителями обучающегося. Портфель в первую очередь учитывает интересы, индивидуальные особенности ребёнка-иностранца с ОВЗ и постепенно, структурировано внедряется в учебный процесс.

Литература

1. Иванова Е. И., Иванова О. Ю. «Языковой портфель» как перспективное средство обучения иностранному языку // Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы: мат-лы междунар. научно-практ. конференции (Орел, 25 февраля 2022 г.). Орел, 2022. – С. 580–583.
2. Иванова Н. В. Эффективное использование новых информационных технологий в преподавании английского языка в средней школе // Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. мат-ов I региональной конференции. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – С. 109–112.
3. Иванченко Т. Ю. Технология «языковой портфель» как инструмент мотивации к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). – С. 462–465.

4. Косова Е. В. Организационно-методический опыт логопедического сопровождения детей с ОВЗ в структурном подразделении «Лекотека» // Формирование современной инклюзивной культуры и вызовы трансформации общества: равные возможности во всех сферах жизнедеятельности детей и молодых людей с инвалидностью: сб. мат-ов междунар. научно-практической конференции (Ижевск, 23 августа 2022 г.). Ижевск: УГУ, 2022. – С. 118–123.
5. Кристелева К. О., Бурова И. В. Реализация технологии педагогической оценки на уроке иностранного языка // Психологическая безопасность образовательной среды: мат-лы V юбилейной Междунар. научно-практической конференции, Нижний Новгород (22–23 февраля 2022 г.) Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2022. – С. 155–159.
6. Позднякова М. Н. Языковой портфель студента языковой специальности как средство самооценки своей учебной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114). Ч. 3. – С. 100–102. – <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.114.12.094>.
7. Узорова О. В., Нефедова Е. А. Сборник упражнений для подготовки к сочинению и изложению. 1–4 классы. Для начальной школы. М.: АСТ, 2017. – 256 с.
8. Шамурина Е. Г. Электронный языковой портфель на уроках английского языка как средство повышения мотивации к обучению // Общество, педагогика, психология: теория и практика: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 28 мая 2021 г.). Чебоксары: Среда, 2021. – С. 289–291.
9. Consolidated Versions of the Treaty on the European Union and of the Treaty Establishing the European Community // Official Journal of the European Union. C 321E of 29 December 2006. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:C2006/321E/01&from=EN>.

КУЛЬТУРНЫЙ БРЕНД КАК СУЩНОСТЬ КУЛЬТУРНОГО ВОПЛОЩЕНИЯ И ОСНОВА УЧЕБНИКА ПО РКИ

М. В. Ерещенко

mar.ereschenko@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

(Ростов-на-Дону)

Культурный бренд – сущность культурного воплощения. Поскольку человек является частью диалектического единства

«язык – человек – культура» [1], он участвует в различных культурных воплощениях, типах деятельности в качестве члена различных организованных групп [5].

Есть три основные причины для создания учебника по русскому языку как иностранному на основе культурного бренда. Во-первых, это облегчает понимание и дает возможность быстро и эффективно передать сущность культуры. Во-вторых, сильный культурный бренд может вызвать у обучающихся желание ассоциироваться с людьми, представляющими культуру изучаемого языка. В-третьих, создание бренда культуры способствует развитию интереса к культурным концептам. Концепция бренда в контексте культуры позволяет абстрагироваться от сложного культурного воплощения таким образом, чтобы облегчить общение и мобилизовать обучающихся, стимулируя их речевую деятельность.

Структурными компонентами дизайна культуры могут стать бренды, относящиеся как к внутренней части культуры, так и к внешней её стороне. Внутренняя природа бренда должна отражать коллективное культурное, а внешний бренд должен фокусироваться на одном или нескольких элементах (люди и действия), причем внешний бренд не обязательно должен полностью представлять внутренний.

Итак, рассмотрим концепцию национально-ориентированного учебника русского языка для китайских аспирантов [2]. Учебник предназначен для аспирантов нефилологического профиля, владеющих русским языком как иностранным на II-III сертификационном уровне (B2-C1, продвинутый этап). В течение многих лет авторы собирали и анализировали национальные культурные концепты, уделяя внимание процессу оптимизации преподавания русского языка в Китае, систематизировали и структурировали полученные научно-методические знания с целью формирования теоретического базиса для подготовки и издания учебного пособия с проецированием на социосреду для студентов – китайцев. Особое внимание авторы обращали на историко-политический фон, социокультурные связи и основные тенденции сотрудничества между Китаем и Россией, на сходства и различия между странами в сферах политики, экономики, образования и культуры.

В процессе написания были объединены кадровые ресурсы российского и китайского университетов и организована работа

экспертов с целью анализа лингвоинформационного подхода к содержанию и структуре учебника.

Разработка учебного пособия на основе культурных брендов России и Китая обусловлена дефицитом изданных в Китае учебных пособий по русскому языку для аспирантов технических и экономических специальностей. Такие учебники в условиях отсутствия языковой среды имеют важное значение, поскольку помогают изучающим русский язык параллельно с овладением самой специальностью развивать языковые навыки по чтению, говорению, аудированию и письму в различных бытовых и социокультурных сферах. Большинство учебников, изданных в Китае, основано на методе «первичного освоения грамматических конструкций», что приводит к значительному ограничению пространства мышления в процессе изучения иностранного языка и не позволяет продуцировать собственное высказывание на основе интенционального мышления. Более того, они не дифференцируют затруднения у обучающихся в выражении языковой информации в непосредственной коммуникативной ситуации. Практический опыт преподавания показывает, что используемые учебники имеют ряд недостатков, как-то: шаблонная грамматическая и языковая структура, устаревшая форма и способ подачи ситуативных тем, отсутствие системы культурных концептов, неактивное обновление языковых реалий, отстающих от происходящих социокультурных и общественных изменений.

Значительная содержательная часть учебного материала проходила апробацию и получила положительную оценку. Аспиранты филологических специальностей отметили, что выбранные культурные концепты, составляющие часть культурных брендов России и Китая, тесно связаны с развитием общества, отражают современную действительность, интересны и полезны для использования в различных коммуникативных ситуациях. Представленные языковые и культурные знания аспирантам достаточно легко понимать, усваивать и воспроизводить в речевом контексте [3, 4].

Глубокое понимание различий в области страноведения и культуры между двумя странами, обеспечило надежность теоретической и практической основ для подготовки структуры культурных брендов. Новаторство содержательных линий, разнообразие форм обучения, профессионально-коммуникативная направленность в

изложении учебного материала – изменили концепцию составления подобных курсов в Китае, следующих традиционному грамматическому методу, придерживаясь принципа научности, продвинутости и прикладной значимости для аспиранта.

Темы учебника касаются сфер русской и китайской истории, культуры и искусства, спорта и здоровья, здравоохранения, антропогеографии и т. д. и создают условия для развития речевой инициативы, творческой активности, коммуникативной компетенции, а также переориентации аспирантов от монотонности в изучении грамматики русского языка к комплексной способности применения полученных грамматических и лексических знаний.

Учебник состоит из основной части и приложения, содержащего лексические комментарии и перевод. Обучающимся дается возможность для самопроверки с целью выявления и исправления ошибок, что, на наш взгляд, является важной составляющей. Этот раздел позиционируется в качестве справочного материала к учебнику.

Итак, для создания учебника на основе культурных брендов родной страны и страны изучаемого языка, в первую очередь, необходимо наметить пути проектирования культурных концептов, которые станут основой и повлияют на формирование вторичной языковой личности и сближение культур.

Литература

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
2. Дин И., Дин Ч., Ерещенко М. В. Практический курс русского языка для аспирантов (учеб. на кит. яз.). Xian, China: Shaanxi Science and Technology Press, 2019. – 248 с.
3. Ерещенко М. В., Качан Ю. Е. Аутентичность текста в рамках коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку // Когнитивные исследования языка. 2017. № 29. – С. 578–583.
4. Ерещенко М. В. Эмоциональное содержание спонтанной диалогической коммуникации: перспективы исследования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. – С. 1307–1314.
5. Зыкова И. В. Метаязык лингвокультурологии: Константы и варианты. М.: Гнозис, 2017. – 752 с.

К ПРОБЛЕМЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

З. С. Зюкина

z.zyukina@yandex.ru

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
(Москва)

Подсознательно любой человек стремится к общению на том языке, которым лучше владеет. Студенты-билингвы в течение дня преимущественно говорят на родном языке. При этом выявлена доминирующая тенденция речевого поведения – сохранение сформированного типа коммуникативно-речевой активности при изменениях языкового кода [1, с. 72]. Это дает возможность говорить об относительной стабильности феномена коммуникативно-речевой активности независимо от языковой системы, средствами которой решаются вербальные задачи.

Под коммуникативно-речевой активностью студентов-билингвов будем понимать свойство личности, проявляющееся в стремлении осуществить разнообразную речевую деятельность на уровне тех коммуникативных возможностей, к которым он готов в смысле владения языком. Коммуникативно-речевая активность – это и проявление волевых усилий, и вместе с тем внутренняя готовность человека действовать соответствующим образом в конкретной коммуникативно-речевой ситуации, это и динамическое интегральное свойство личности, способное изменить под воздействием обучения свой характер от воспроизводящего до творческого [3, с. 247].

Для выявления уровня коммуникативно-речевой активности личности важно установить критерии, отражающие суть явления и являющиеся достаточно объективными и убедительными.

Ряд исследователей, например, считают, что критерий должен учитывать три параметра: почему и во имя чего субъект действует, что он совершает и как, какими средствами пользуется и при каких условиях, то есть должен состоять, соответственно, из каузального (почему и для чего), содержательного и результативного (что) и динамического (как) показателей [1, с. 17].

Можно также выделить такие показатели активности, которые наиболее часто упоминаются разными авторами: инициативность,

характеристика деятельности (энергичность, интенсивность, размах, широта, масштаб результатов), положительное отношение к деятельности (добросовестность, интерес, любознательность), самостоятельность, самодеятельность, осознанность деятельности, воля, целенаправленность, творчество.

Некоторые исследователи при определении познавательной активности назвали интерес, любознательность, самостоятельность, целенаправленную организацию учебного труда, умение распределять время, быстроту выполнения задания. Учащиеся видят проявление активности, прежде всего, в конкретных результатах учебы (75%), проявлении инициативы (25%) [6, с. 21].

Такой калейдоскоп критериев активности определяется сущностью активности как сложного многостороннего явления деятельности. Притом активность – явление, находящееся в постоянном изменении, что также затрудняет его характеристику.

Поэтому, несмотря на множество критериев определения коммуникативно-речевой активности, остановимся только на тех, которые, на наш взгляд, являются более показательными и более объективными. Если коммуникативно-речевая активность проявляется в стремлении осуществлять речевую деятельность, то в учебной ситуации для студентов-билингвов лексический объем высказываний каждого студента и количество учебного времени, реально затраченного на говорение, можно подвергнуть элементарному подсчету.

Выделенные критерии могут показаться формальными. Возможно, они таковыми являются для русской аудитории. Однако для изучения проблемы коммуникативно-речевой активности билингвов эти показатели представляют определенную ценность. Они не только соответствуют деятельности, в которой проявляется активность, но и фиксируют состояние субъекта. Кроме того, они могут стать реально работающими в учебных целях.

Наша аудитория – взрослые люди, которые могут при необходимости самостоятельно установить (с помощью хронометра, часов) свою коммуникативно-речевую активность, дать ей оценку, увидеть ее в динамике.

Раскрытие сущности понятия критериев определения коммуникативно-речевой активности требует выделения видов активности,

что позволит более конкретно говорить о критериях. Так, А.Г. Ковалев отмечает активность волевою, импульсивную, репродуктивную и творческую, внешнюю и внутреннюю [4, с. 54].

Активность может характеризовать личность со стороны готовности, стремления к деятельности. Мы называем такую активность потенциальной. Такой же термин встречаем и в работах В.И. Лозовой. В учебной деятельности готовность проявляется в осознании цели, поставленной преподавателем или самостоятельно. Стремление к деятельности находит проявление в интересе к деятельности. Но готовность, интерес к деятельности еще не означает реализацию потребности в конкретной деятельности. В таких случаях важен механизм воли.

Охарактеризуем именно реализованную активность. В зависимости от характера выполняемой деятельности можно говорить о репродуктивной (исполнительской) и творческой активности. Коммуникативно-речевая активность личности может носить ситуативный, эпизодический характер, а может подниматься до стойкого личностного качества.

«В зависимости от системы отношений личности к деятельности следует говорить о ситуативной активности (проявляется в отдельных видах деятельности, в определенных условиях, ситуациях) и интегральной (как преобладающее качество личности, проявляющееся, несмотря на препятствия, как направленность личности)» [7, с. 42]. Интегральная активность личности свидетельствует о том, что студент не просто может в тех или иных случаях проявлять активность в речи, а по-другому не может поступать, действовать.

Таким образом, при определении критериев, уровней активности необходимо учитывать виды деятельности, следовательно, и виды активности.

1. Волевые усилия личности в достижении целей, которые позволят говорить об активности потенциальной и реализованной.

2. Характер деятельности субъекта, то есть проявление инициативы, самостоятельности или воспроизведения, копирование, то есть активность творческая, реконструктивная или репродуктивная.

3. Устойчивость, длительность, динамику проявления активности, предполагающих систему отношений личности. Отсюда возможность говорить о ситуативной или интегральной активности,

характеризующейся постоянством мотивов, интересов, убеждений личности.

Известно, что коммуникативно-речевая активность студентов-билингвов на занятиях очень низка: в среднем – 6% лексического объема всех высказываний на одного студента и три минуты учебного времени [3, с. 89]. Типичная картина на занятиях – это «принуждение» к речевой активности, а не побуждение к ней. Обычно кто говорит, тот и говорит, а ведь это не решение вопроса.

Не отрицая большого значения традиционных методов в системе образования, следует, однако, подчеркнуть, что их возможности в плане формирования коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов все-таки относительно невелики. Необходимо использование и других, более адекватных для этих целей средств и форм организации учебного процесса.

Нам представляется творческим подход, основанный на коллективных, групповых формах обучения. Для такого учебного взаимодействия характерна неофициальность, непринужденность, доверительность общения, наличие психологически комфортного фактора «вместе», способствующего преодолению в себе неуверенности.

Коммуникативно-речевая активность целенаправленно формируется в процессе реализации определенной последовательности различных по своему функциональному назначению следующих этапов:

- индивидуальная работа, подготовка к общению;
- работа в учебных парах (обмен монологами);
- работа в малых группах (полилог, элементы дискуссии);
- коллективная работа группы (реплики, монологи разной величины, элементы дискуссии).

По нашим наблюдениям, общение в группах наиболее удачно организуется, если использовать игровые моменты. Игровые моменты (дидактические игры) можно использовать как на этапе сообщения знаний, так и в процессе закрепления коммуникативных умений. «Проведение дидактических игр требует наличия двух планов: с одной стороны, играющий выполняет реальные действия, связанные с решением вполне конкретных речевых задач. С другой стороны, ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с её ответственностью и дать волю фантазии, сняв психологические барьеры, боязнь быть смешным и т.д.» [2, с. 47].

Итак, коллективное учебное взаимодействие в группах увеличивает время, отведенное под говорение, лексический объем высказываний студентов почти в два раза. Характерной особенностью подобных занятий является также то, что все обучающиеся без исключения находятся в ситуации, в которой не говорить нельзя.

Несомненно, что подобные занятия способствуют повышению коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов.

Литература

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига, RETORIKA A, 2005. – 207 с.
2. Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. М.: Цитадель, 2009. – 459 с.
3. Зюкина З. С. Коммуникативно-речевая активность учителя / Риторика: учебник / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская (и др.); под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: Проспект, 2016. – 448 с.
4. Ковалев Г. А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация: Сборник научных трудов / под ред.: А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. М., 2003. – 376 с.
5. Лозовая В. И. Сущность и виды активности личности школьника // Формирование общественной и трудовой активности учащейся молодежи: Тезисы докладов. Сумы, 2012. – 210 с.
6. Лозовая В. И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореферат диссертации доктора психологических наук. Тбилиси, 2000. – 45 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ПРЕДМЕТАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Г. С. Иваненко

gala.april@mail.ru

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет
(Челябинск)

Дифференциация внешнего и сущностного, постоянного и динамичного, доказанного и бездоказательного, сомнение в объективности полученной информации, способность к интерпретации обстоятельств – признаки критического мышления.

Критическое мышление – это и когнитивная способность, и интеллектуальный навык. В качестве когнитивной способности критическое мышление на протяжении веков помогало человеку разумному фиксировать факты реальности, сравнивать их, устанавливать между ними причинно-следственные связи и в целях выживания прогнозировать события, несмотря на ложные векторы перспектив, невольно создаваемые природой и сознательно – другими людьми. Критическое мышление как интеллектуальный навык – результат обучения и образования. В условиях ослабления естественного отбора в современном человеке необходимо формировать умения, позволяющие осмыслить реальность и принять решение о правильных на конкретный момент, направленных на реализацию актуальной цели, действиях. К таким умениям относят: анализ, интерпретацию, оценку, объяснение, умозаключение и саморегулирование [5].

На настоящий момент осуществляется поиск общепедагогических подходов к проблеме формирования критического мышления обучающихся [6], однако их конкретные проявления в рамках научных дисциплин педагогическому сообществу предстоит разрабатывать. Поделемся опытом пути к реализации обозначенной задачи в рамках преподавания дисциплин лингвистического цикла в педагогическом вузе.

Практика профессиональной коммуникации со студентами по лингвистическим вопросам привела к пониманию негибкости мышления современного молодого человека. Косность сознания проявляется в убежденности: на любой вопрос есть однозначный ответ; все либо правильно, либо неправильно, а в любой дискуссии один прав, а другой – неправ. В перспективе такие взгляды в рамках одной научной сферы спроецируются на широкий спектр проблемного характера и приведут к губительной негибкости и зависимости от манипуляторов (согласно риторическому закону сохранения первичной информации) [3]. Не претендуя на полноту раскрытия проблемы, обозначим идеи, реализация которых в процессе преподавания русского языка будет способствовать формированию критического мышления ученика и студента. Назовем три фактора, лежащих, на наш взгляд, в основе критического мышления филолога.

1. *Дифференциация факта и конвенции.* Одним из важнейших признаков здорового мышления является различие того, что существует объективно, независимо от квалификаций учеными, и того, что является результатом условного отнесения к той или иной группе, названо тем или иным образом, принято человеческим сообществом в целях систематизации. В каждом разделе языкознания присутствуют элементы конвенции. Со временем конвенция может измениться, и учитель должен быть готов к таким изменениям, не видя в них крушения основ.

Так, студент-филолог должен видеть объективные признаки причастия и деепричастия и понимать их двойственную природу, признавая условность квалификации как самостоятельных частей речи или как форм глагола. В морфемике фактом является наличие между значимыми морфемами семантически незначимых, но материально выраженных звуко-буквенных комплексов, которые выполняют связующую функцию. Квалификация же этих элементов различна: так, в словах типа *трехэтажный* элемент *-ёх-* считают вслед за Д. Э. Розенталем суффиксом или, согласно более современной тенденции, интерфиксом. Аналогичные по функции элементы на стыке корня и суффикса (*не/в/ец, жи/л/ец, завтра/ш/н/ий*) наделяют самостоятельным статусом (признавая или не признавая морфемой) или присоединяют к суффиксу, считая наращением одного из алломорфов. Каждый преподаватель выбирает логичную, в его понимании, концепцию, однако важно разделить объективную реальность (наличие в языковой ткани слова описанного элемента), которая является фиксированной данностью, и квалификацию, которая конвенциональна и потому динамична.

Умение различать факт и конвенцию формируется у студента только по результатам чтения научной и учебной литературы с последующим обсуждением: выявлением совпадающих и несовпадающих взглядов по дискуссионным вопросам [1]. К сожалению, часто педагог подбирает студентам литературу для изучения только в русле избранной концепции, лишая обучающихся условия для формирования и проявления критического мышления.

2. *Понимание динамичности языковых процессов.* Язык меняется постоянно, и многие языковые факты меняют в ходе исторического развития свой статус. Гуманитарная культура немислима

без понимания самого факта этих изменений, осмысления их вектора, причин, проявлений, последствий [2]. Меняется произношение, например, в фильмах даже 60-х годов прошлого века мы можем слышать твердое произношение согласных в основе перед окончанием – ий в прилагательных (горк[ый], сладк[ый]). Динамично ударение: слово *йогурт* пришло в русский язык из французского в период моды на французскую кухню в XIX в. (французы позаимствовали и йогурт, и слово у турок) и в словарях XX в. имеет ударение на последнем слоге. После большого перерыва в активном употреблении в национальной кухне на рубеже веков стало употребляться уже согласно русской фонетической традиции, с ударением на [йо], что и отразили словари. В сфере орфоэпии наблюдается тенденция к уменьшению произношений, не совпадающих с написанием, например, уменьшается количество слов, произносимых с [шн] на месте буквосочетания «чн».

Меняется морфология многих языковых единиц: например, слово «зал» функционировало в русском языке как существительное и мужского, и женского, и среднего рода. Грамматические нормы не статичны: в количественно-именных словосочетаниях наблюдается тенденция к согласованию по смыслу, а не по форме. Аналогичный процесс – в синтаксических конструкциях с указанием на лицо женского пола по профессии, должности, званию.

Даже наиболее консервативные области языка – орфография и пунктуация – не статичны. Время от времени осуществляются языковые реформы, цель которых – совершенствование знаковой системы, приближение ее к идеалу соответствия знака обозначаемой сущности, а также приближение к современному состоянию языка и упрощение процесса овладения им. Впрочем, не всегда реальные последствия реформы соответствуют замыслу. Последняя реформа 1956 г. способствовала систематизации написаний наречий, слов с орфограммой «О/Ё» после шипящих. Реформа 2008 г. не состоялась, но заявка на ее перспективу заложена в справочнике [4] и уже влияет на формирование орфографического и пунктуационного выбора. Не выражая своей позиции по обоснованности ряда предложений, отметим, что невозможно этот новый источник игнорировать. Например, дана иная, по сравнению с ранее существовавшей, инструкция написания окончания в коротких словах на *-ий, -ия, -ие*

типа *Лия, Бия, кий*: предлагается о *Лие* вместо прежнего о *Лии*. Одиночные приложения характеризующей семантики предлагается писать через дефис не только в постпозиции по отношению к главному слову, но и в препозиции. Одним словом, изменения есть, и пока эти предложения существуют на правах вариантов с прежними. Уже в студенческие годы будущий учитель должен приготовиться к профессиональной динамике, к принятию нового или отстаиванию старого на основе полученной информации. Для этого как минимум нужно получить привычку эту информацию получать, сравнивать, обрабатывать, изучать характер различий. В случае выбора макета перспективной модели действия следует сравнить последствия применения вариантов.

3. *Выявление расхождения в содержании информации*, объяснение его причин. Чтобы вырастить думающего ученика и студента, мы должны предоставлять ему возможность ознакомиться с противоречивой информацией. Если обучающийся изучает тему по одному источнику (лекциям преподавателя), он находится в состоянии ненарушаемого комфорта до той поры, пока не столкнется со сведениями, не совпадающими или не вполне совпадающими с теми, которые он считал точным и полным абсолютным знанием. Убеждены, что следует предлагать студентам альтернативные точки зрения по спорным вопросам современной лингвистики из сферы классификаций, квалификаций, интерпретаций языковых явлений.

Например, стоит приучить будущего филолога при обращении к словарям всегда использовать не один источник. Это правило актуально для словарей всех типов. Так, в попытках выяснить происхождение иноязычного слова в русском лексиконе студенты столкнутся с противоречивой информацией: один словарь сообщает о немецком происхождении слова, а другой – о латинском. Слово «трибуна», например, называется в различных словарях немецким, французским, английским. Очевидно, что во все европейские языки слово пришло из латинского «tribunus». Разногласия в словарях дают прекрасный повод объяснить будущим учителям-словесникам, что определить, из какого языка слово пришло в нашу речь, не просто по двум причинам. Во-первых, существует язык-донор (в котором слово было впервые зафиксировано) и язык-посредник

(через который слово пришло в русский), и словари разные факторы берут за ведущие при определении языка заимствования. Во-вторых, если речь идет о языках одной группы, в нашем случае индоевропейской, нельзя исключать параллельного функционирования слова в различных языках, его актуализации и деактуализации на определенном этапе развития и принятия своего слова за заимствование.

Работа с нетождественной информацией по одному вопросу заключается в осмыслении совпадающих и несовпадающих компонентов информации, выраженной различными средствами, в сопоставлении доводов каждой концепции, в аргументации своего выбора.

Даже при разработке, казалось бы, канонических орфографических тем обращение к различным источникам помогает увидеть не только зияния теоретического характера, требующие разработки, но и методические векторы представления материала. Так, всегда актуален вопрос о полном перечне исключений. В одних источниках список сокращен с целью упрощения запоминания, устранения устаревающих, редких лексем. В других, напротив, расширен за счет слов, вполне объяснимых по правилам, но трудных для мотивации и «ошибкоемких», с точки зрения автора. Разнообразие подходов можно наблюдать на примере темы «Правописание Н/НН в различных частях речи». Различие в представлении материала должно не пугать, а вдохновлять на самостоятельную аккумуляцию сведений, на проявление того критического мышления, которое и позволит сформировать объем и характер представления темы в соответствии с конкретными педагогическими условиями.

Итак, условиями формирования критического мышления у студентов на дисциплинах лингвистического цикла считаем дифференциацию фактов и конвенции, понимание динамических процессов в языке и умение работать с нетождественной информацией по одному вопросу.

Литература

1. Адаева О. Б., Иваненко Г. С. Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 10. – С. 1011–1019.

2. Иваненко Г. С. Формирование представления о динамических процессах в языке как средство становления гуманитарного мышления // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6(79). – С. 472–475.
3. Иваненко Г. С. Вторичный текст как источник правового конфликта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 6(17). – С. 54–58.
4. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2006. – 480 с.
5. Пушкарский А. Г. Критическое мышление, логика, аргументация [Электронный ресурс] // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2005. № 3. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41315436> (дата обращения: 01.03.2023).
6. Ташланова Н. Д. Развитие критического мышления студентов в вузах // Проблемы современной науки и образования. 2019. № 11–2(144). – С. 63–64.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ТРКИ I ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЕННЫХ ВРАЧЕЙ

Н. Н. Китунина, С. М. Ефимчик
ФГБВОУ МО «Военно-медицинская академия»
(Санкт-Петербург)

Общепризнанное в лингвистической среде утверждение о том, что лексика является неотъемлемым базовым компонентом при реализации всех видов речевой деятельности, несомненно, аксиоматично. Нельзя не согласиться с мнением Е. И. Зиновьевой и А. В. Хруненконой о том, «что из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися, с психологической точки зрения наиболее важным и существенным следует считать именно лексику, так как без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [5, с. 3].

Изучение словарного строя языка последовательно осуществляется преподавателем иностранного языка и русского языка как иностранного на всех без исключения этапах обучения языку – начальном, основном и продвинутом. По мысли А. Н. Щукина,

«обучение лексике ведётся на основе лексических минимумов, состав которых определяется с учётом этапа и профиля обучения» [14, с. 66].

Противоречивое, согласно утверждению авторитетных лексикографов, понятие «минимум», представляющее собой «максимум учебного материала, проходимого за минимальное время», вовсе не обязательно соотносится с лексикой: по наличию различных уровней языка минимум может быть фонетическим, фразеологическим, грамматическим, страноведческим [4, с. 145; 6, с. 598].

Как справедливо заметил П. Н. Денисов, «сложность выделения минимумов состоит в том, чтобы суметь отобрать из языковых средств такие элементы, которые действительно системны, а не представляют собой механического набора произвольно вырванных из языка слов, конструкций и т. п.» [4, с. 114]. Таким образом, любой языковой минимум можно понимать как своеобразную системную мини-модель – компрессию языковой системы.

Что же такое лексический минимум? Данное понятие имеет несколько трактовок. Так, В. В. Морковкин определяет лексический минимум как «список слов, подлежащих обязательному усвоению на определённом этапе изучения неродного языка», а «проблему отбора и комплектования лексического минимума» считает «одной из наиболее традиционных в методике обучения лексике». При этом главными вопросами составления лексического минимума, по мнению учёного, являются «определение его количественных границ» и «определение источников, из которых могла бы извлекаться необходимая лексика» [9, с. 59]. Однако в лексикографической и лингводидактической литературе существует также тенденция рассматривать лексический минимум как «учебный одноязычный или двуязычный словарь, предназначенный для лиц, изучающих иностранный язык». Проблемой разграничения данных понятий в своё время занималась исследователь Е. И. Маркина [7, с. 248]. В контексте современных подходов к образованию лексический минимум может рассматриваться в качестве одного из важнейших средств формирования и контроля сформированности лексических умений и навыков, то есть лексической компетенции [1].

Лексические минимумы можно классифицировать по различным основаниям – по месту создания (зарубежные и отечественные), по функции (в терминологии В. В. Морковкина и соавторов –

функционально связанные, функционально не связанные и параметрические, среди которых выделяются алфавитные, тематические, градуальные и др.), в зависимости от направленности на вид речевой деятельности (активные и пассивные), по цели (общего владения и специальные, ориентированные на определённый профессиональный модуль), этапа обучения и уровня владения языком (в методике преподавания русского языка как иностранного выделяют элементарный, базовый, первый, второй, третий сертификационные уровни, каждому из которых соответствует система градуальных лексических минимумов, разработанная в соответствии государственным образовательным стандартом [2; 3; 12]). С повышением уровня количество лексических единиц минимума закономерно увеличивается.

Поскольку лексический минимум, в особенности для начального этапа обучения языку, крайне неустойчив, «его границы зыбки и расплывчаты», для его конструктивного формирования необходимо руководствоваться некими общими принципами. Анализ литературных источников свидетельствует, что данные принципы значительно различаются в отечественной и зарубежной лингводидактике [10, с. 78].

В лингвометодическом аспекте нами были выявлены несколько основных принципов, которые, как правило, используются при составлении лексического минимума. По мысли В. В. Морковкина, базовой характеристикой любого из данных принципов является его соответствие не лингвоцентрической, а антропоцентрической парадигме [8, с. 23]. Безусловно, концептуальным принципом описания и представления лексических единиц в минимуме выступает системный подход.

С точки зрения учебной лексикографии, все принципы можно разделить на 2 группы – объективные и субъективные. Первые принципы связаны с самим языком как системой объективно существующих знаков, а субъективные принципы в большей степени обусловлены неизбежным субъективным взглядом на языковые единицы исследователя-лексикографа и лингвометодиста и спецификой обучаемого контингента. Тематический принцип, идеологом которого принято считать Я. А. Каменского, восходит к его учебнику «Мир чувственных вещей» [1 и др.].

С появлением возможностей для компьютерной обработки лексических единиц в корпусах текстов особый статус приобретают объективные статистические принципы, связанные с ориентацией на количественные признаки отбора слов, к которым традиционно относят частотность и распространённость / употребительность. Лингвистические (также объективные) принципы, учитывающие семантику слова, его структурные особенности и способность сочетаться с другими словами, были разработаны Л. В. Щербой и И. В. Рахмановым в 1948 г. и использованы при составлении словарей наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков для средней школы: сочетаемость, семантическая и словообразовательная ценность, многозначность, стилистическая неограниченность, строевая способность [13, с. 10–13].

Ещё одна группа принципов – методические, определяющие, по квалификации В. В. Морковкина, «количественные и качественные характеристики формируемых лексических минимумов». В эту группу вошли «методически обусловленное типологическое разнообразие лексического массива» (например, с точки зрения морфологии – представленность в минимуме слов различных частей речи, в том числе служебных), «поэтапный характер организованного обучения иностранным языкам», «временное пространство обучения», «наличие или отсутствие языковой среды», «возрастные особенности обучающихся» и «их профессиональная специализация» [8, с. 25].

В рамках коммуникативного подхода в методике преподавания языков важным принципом составления лексического минимума, отмечают современные методисты, становится также удобство для потребителя [11, с. 55].

Хотелось бы подчеркнуть, что в довольно обширной лингвометодической литературе в целом преобладает комплексный подход относительно вопроса о решающей роли какого-либо принципа в формировании лексического минимума. Осмелимся предположить, что составление лексического минимума должно стать, образно говоря, чутким барометром современной коммуникативной ситуации, отвечать современному состоянию языка и его лингвометодическому описанию.

Сообразно вышеперечисленным основным принципам на кафедре русского языка Военно-медицинской академии имени

С.М. Кирова в 2014 г. разработаны и успешно апробированы материалы для итогового тестирования слушателей подготовительного курса в рамках профессионального модуля первого сертификационного уровня владения русским языком, подготовленные на основе приказа Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному» на базе Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному ТРКИ I с учетом Методических рекомендаций по организации преподавания русского языка как иностранного в образовательных учреждениях Министерства обороны РФ.

Данные материалы основаны на методической трансформации и дополнении исходного лексического минимума первого сертификационного уровня, представленного в образовательной программе, созданной на основе государственного образовательного стандарта [12], лексическими единицами, извлечёнными согласно принципам профессиональной прагматики из учебников и учебных пособий медико-биологического профиля. Так, исходный лексический минимум медико-биологического профиля, единицы которого были использованы при составлении экзаменационных заданий по всем аспектам обучения речевой деятельности на русском языке, изучаемом как иностранный, в целях усложнения коммуникативных задач, связанных с языком специальности, был увеличен на 227 лексем – с 716 слов до 943 слов. Следует отметить, что большинство лексем были добавлены в минимум с учётом ещё одного немаловажного принципа, недостаточно на данный момент описанного в лингвистической науке, – принципа репрезентации словообразовательного гнезда, когда к существительному с определённым корнем добавляется новое существительное (*бугор, бугорок*), прилагательное (*бок, боковой; бактерия, бактериальный*) или существительное процессуального характера к глаголу (*воздействовать, воздействие* и т. п.).

Таким образом, при формировании лексического минимума по русскому языку для обучения будущих врачей, по нашему убеждению, следует придерживаться таких принципов, как системность, антропоцентризм (ориентация на говорящего и его коммуникативные потребности), частотность, распространённость, употреби-

тельность, широкая сочетаемость, семантическая и словообразовательная ценность слова (в том числе представленность его в словообразовательном гнезде), наличие и характер многозначности, стилистический потенциал, тематическое и морфологическое разнообразие лексического массива, соответствие лексем этапу и уровню обучения языку, а также объективным факторам адресата (возраст, пол обучающегося, географический ареал проживания) и субъективным факторам адресанта (личности обучающего, его языковому вкусу и соблюдению им методической целесообразности).

Литература

1. Андриюшина Н. П. Лексикография в аспекте описания уровней владения русским языком как иностранным // Проблемы истории, филологии и культуры. 2014. – С. 294–296.
2. Андриюшина Н. П. Лексические минимумы в российской системе тестирования по русскому языку как иностранному // Проблемы истории, филологии и культуры. 2009. – С. 767–771.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андриюшина Н. П. и др. М. – СПб: Златоуст, 2000. – 56 с.
4. Денисов П. Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. М.: Изд-во МГУ, 1974. – 257 с.
5. Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология. СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2015. – 220 с.
6. Лексические минимумы современного русского языка / В. В. Морковкин, Ю. А. Сафьян, Е. М. Степанова, И. В. Дорофеева; под ред. В. В. Морковкина. М.: Рус. яз., 1985. – 608 с.
7. Маркина Е. И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного // Известия Российского государственного университета имени А. И. Герцена. 2011. – С. 247–250.
8. Морковкин В. В. Совокупности слов с заданными свойствами как объект педагогической лингвистики и учебной лексикографии: лексические минимумы // Русский язык за рубежом. 2006. №5. – С. 22–32.
9. Морковкин В. В., Дорогонова И. А. О новом типе лексического минимума современного русского языка // Русский язык за рубежом. 1976. №2. – С. 59–62.
10. Муравьев Н. А., Ольшевская М. Ю. Подходы к составлению лексических минимумов в России и за рубежом: проблемы и перспективы // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17. № 1. – С. 78–89. DOI 10.25205/1818-7935-2019-17-1-78-89

11. Немогай Ю. В. Базовая основа лексического минимума русского языка // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Т. 24 (63). 2011. № 2. Часть 2. – С. 53–56.
12. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2001. – 134 с.
13. Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков / Под общ. ред. проф. И. В. Рахманова. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1960. – 578 с.
14. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие. М.: Икар, 2011. – 454 с.

**КРАТКОСРОЧНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
ПРОФИЛЯ «МЕЖДУНАРОДНЫЙ БИЗНЕС»**

Х. Лерхер

helgard-loercher@t-online.de

Государственная экономико-педагогическая академия

имени «Вилли Хеллпах»

(Хайдельберг)

В статье представлено описание курса русского языка для немецкоговорящих студентов в дуальном университете. Дуальный университет «DHBW – Duale Hochschule Baden-Württemberg», в котором проходил курс русского языка, предлагает различные учебные программы, в том числе курс «International Business». Предметами этого курса являются основы права и экономики, математика, английский, французский и испанский языки и по выбору русский язык [1]. Дуальный университет – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки проходит на рабочем месте, а теоретическая часть изучается в университете. Учеба и работа в компаниях чередуются с определенной периодичностью, например, каждые восемь недель. Преимуществом такого обучения является то, что студенты получают ежемесячную зарплату, независимо от того, учатся они в университете или работают в компании.

Курс русского языка для начинающих проводился в ноябре 2022 года, длился пять недель и состоял из десяти занятий (каждое занятие длительностью 90 минут) по два в неделю. Учащиеся должны были выполнить десять письменных домашних заданий и сдать два пятиминутных устных экзамена.

В первой части статьи представлены цели и содержание курса. Во второй части рассматривается вопрос изучения иностранных языков в свете динамичного развития искусственного интеллекта.

Главная цель курса – формирование коммуникативной компетентности. Следовательно, основное внимание уделяется обучению языковым навыкам и базовым знаниям лингвострановедения. Таким образом, структура курса представляет собой, с одной стороны, обучение грамматике и лексике, а с другой – занятия и упражнения. Лексика и изучаемые темы учитывают особенности делового общения и межкультурные различия.

На первых двух занятиях курса вводится кириллический алфавит: чтение и написание слов, похожих на соответствующие немецкие слова, например, *метро, карта, курс*. Упражнения на чтение и письмо передают знания о лингвострановедении, т.е. включают в себя названия городов России, дорожные знаки, рекламные вывески и т. д. [11].

Третье – десятое занятия посвящены изучению лексики и грамматики. Структура европейских языков (немецкий, французский, английский и, следовательно, русский) известна учащимся, т. е. такие грамматические категории, как род, склонение и спряжение, не нужно было вводить. На третьем – седьмом занятиях учебная программа по грамматике включает в себя род, единственное и множественное число, именительный и предложный падежи единственного числа, родительный падеж единственного и множественного числа, спряжение глаголов. Словарь содержит существительные, глаголы, личные и указательные местоимения, наречие *там*, вопросительные местоимения и союз *и*. При выборе слов учитывается базовый словарный запас [5]. С учетом предмета «International Business» на восьмом и девятом занятиях изучаются количественные числительные от одного до миллиарда и связанный с ним вопрос «*Сколько стоит ...?*» [11]. На десятом занятии подводятся итоги и систематизируются полученные знания.

Помимо обучения основным языковым навыкам, как уже было сказано, целью описываемого курса является формирование коммуникативной компетентности на базовом уровне. Коммуникативная компетентность приобретается на подготовленном и аутентичном языковом материале, таком, как диалоги и короткие тексты, включающие в себя простые вопросы (*кто? что? где? откуда? сколько?*) и простые предложения («*Это ...*», «*Кто-то делает что-то*», «*Кто-то в ...*»). Упражнениями являются такие диалоги, как «*Что это? – Это банк*» / «*Кто это? – Это Лиза Андреевна Кузнецова*» / «*Здравствуйте! Моя фамилия Кузнецова. – Здравствуйте! Моя фамилия Иванов*» / «*Как вас зовут? – Меня зовут Анна*». После чтения диалогов учащиеся самостоятельно составляют аналогичные. Аутентичными материалами могут быть рекламные тексты, которые содержат простые предложения, иногда также краткие диалоги. В качестве примера можно привести диалог с соответствующими пояснениями из пятого урока:

«5. Doppelstunde: Sich begrüßen ...

Здравствуйте! – Guten Tag! (Wenn Sie sich siezen)

Здравствуй! – Hallo! (Wenn Sie sich duzen)

Как вас зовут? – как (*wie?*) вас (*Sie / Akkusativ Singular*) зовут (*heißen – wörtlich: Wie nennt man ...?*)

Как вас зовут? – Wie heißen Sie?

Меня зовут Елена, моя фамилия Миллер – Ich heiße Elena, mein (Familien-) Name ist Miller».

Заданное домашнее задание связано с использованием имеющегося языкового материала и представляет собой упражнения на чтение, письмо и для развития устной речи. Пример домашнего задания по пятому уроку: «*Erstellen Sie einen Dialog! Thema: Stellen Sie sich vor, und fragen Sie, wer Ihre Gesprächspartner sind und woher sie kommen. Folgende Wörter in der erforderlichen grammatischen Form müssen darin vorkommen: я – ты – он – она – мы – вы – они – где – откуда – Елена Сергеевна Иванова – Александр Петрович Кузнецов – из – Москва*».

Начиная с первого урока внимание уделяется не только знаниям в области лингвострановедения, но и пониманию культурных различий. На примере выражений *приветствие* и *обращение* показывается такое различие. В Германии не используют имя и отчество. Хотя молодые люди имеют необычные обращения, молодым

немцам тяжело общаться со взрослыми по имени и отчеству, они привыкли к обращению «господин / госпожа». Что касается личного и делового общения, русские и немцы отличаются друг от друга в употреблении обращений «ты» и «вы». Во всех сферах русские обычно обращаются к коллеге или знакомому по имени и отчеству или только по имени, но обязательно на «вы». Обращение на «ты» используется только в семейной и дружеской среде. В отличие от этого обращение на «ты» больше распространено среди немцев. Сотрудники должны обращаться на «ты», например, в рекламно-информационных агентствах и на современных предприятиях, а также в среде школ и университетов. Среди коллег обращение на «ты» обычно.

В итоге можно определить, что учащиеся смогли составить простые вопросы и предложения. Что касается коммуникативной компетентности, они освоили такие лингвистические универсалии, как *приветствие, обращение и представление*.

Вторая часть статьи посвящена вопросу необходимости изучения иностранных языков в условиях все более мощного искусственного интеллекта. Совсем недавно разработанный чат-бот «ChatGPT» учится на базе текстов из интернета и может генерировать осмысленные ответы на вопросы [9]. В «интервью» человек спрашивает нейросеть «ChatGPT» о способностях и возможностях искусственного интеллекта [9]. В конце «интервью» задается вопрос, может ли он проводить проверку фактов. Используя прямую речь, «ChatGPT» отвечает, что он только «инструмент» («Werkzeug») и не в состоянии «оценить и проверить» информацию, а также не способен понимать сложные взаимосвязи [9]. Следовательно, нейронная сеть еще не освоила объяснение взаимосвязей.

Анализ переводческих порталов также показывает огромный прогресс машинных переводов – предварительный этап на пути к искусственному интеллекту. Порталы машинного перевода переводят как письменную, так и устную речь на любой язык. В общем все переводческие порталы, исследованные на данный момент [6, с. 264], справляются более или менее с простыми предложениями, но не со сложными. Что касается правописания и грамматики, все переводы содержат мало ошибок. Правила склонения и спряжения редко нарушаются, такие сложности немецкой грамматики, как

употребление артикля, в общем, распознаются. Проблемы вызывают синтаксис, коллокации, слова с разными значениями и употребление слов в переносном смысле [6, с. 265]. Машинные переводы только обеспечивают первоначальный обзор содержания, они, как правило, случайно предоставляют точный перевод, т. е. как «ChatGPT». Однако они не в состоянии понимать взаимосвязи и не способны принимать решение, является ли перевод точным, правильным или неправильным.

Таким образом, можно сделать вывод, что даже с учетом развития искусственного интеллекта существует необходимость изучения иностранных языков, потому что для использования искусственного интеллекта, такого, как нейросеть «ChatGPT» и переводческие порталы, необходимо собственное представление о мире, его структуре, культуре и реальности, а эта реальность отражается в языке.

Литература

1. DHBW – Duale Hochschule Baden-Württemberg // URL: <https://www.mannheim.dhbw.de/dual-studieren/duales-studium/vorteile-eines-dualen-studiums>
2. Heringer H. J. Interkulturelle Kommunikation. Tübingen und Basel, 2004 (UTB 2550). – 240 с.
3. Himmelein G. Die smarte Wortfabrik // с'т 2019, Heft 25. – С. 138–142.
4. Компендиум лингвистических знаний. Под ред. Х. Шлегеля. Berlin, 1992. – 480 с.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. 5-е издание. Электронное издание. Санкт Петербург, 2014. – 199 с. 2022.07.04. // URL: [Leksicheskii_minimum_po_russkomu_iazyku_kak_inostrannomu_2_uroven.pdf](#)
6. Лерхер Х. Краткий анализ переводческих онлайн-порталов // Слово. Грамматика. Речь. М., 2019. – С. 264–266.
7. Лерхер Х. Краткий анализ словарей-приложений // Русский язык и литература в контексте глобализации. М., 2018. – С. 346–351.
8. Лерхер Х. Примечания к переводу фразеологизмов в переводческих онлайн-порталах // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. М.: «КДУ» 2023. – С. 148–151.
9. Müller B. Künstliche Intelligenz in Aktion: Ein Gespräch mit dem Bot ChatGPT. 30. Januar 2023 // URL: <https://www.telepolis.de/features/Kuenstliche-Intelligenz-in-Aktion-Ein-Gespraech-mit-dem-Bot-ChatGPT-7474480.html>
10. Russisch im Geschäftskontakt, Gladrow W., Mikhalkina I. V. (Hg.). Hamburg, 2003. – 237 с.

- 11.Список используемых ссылок // https://yandex.ru/metro/moscow?scheme_id=sc34974011 // <https://aeroexpress.ru/> // <https://maps-rf.ru/> // <https://vkusnoitochka.ru/>
- 12.Тинькофф-журнал. 19.12.2022 г. // URL: <https://journal.tinkoff.ru/chatgpt/>

КОНЦЕПТ «ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВОСПРИЯТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ

*И. Н. Литвинчук
irinlitvi@gmail.com*

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Внедрение цифровых технологий в процесс образования в целом и ежедневную учебную деятельность в частности несет в себе определенные трудности и приводит к неоднозначному опыту [2, с. 54]. В этом контексте изучение особенностей восприятия феномена цифровизации образования учителями, учениками и их родителями целесообразно осуществить посредством выявления содержания соответствующих ментальных репрезентаций в языковом сознании этих ведущих субъектов образовательной деятельности.

Ассоциативный эксперимент является одним из наиболее эффективных методов изучения концептуального аппарата носителей языка. С его помощью становится возможным выявление зон смысловых противоречий и семантических взаимопересечений в ассоциативном поле определенного концепта, представленного в языковом сознании участников исследования конкретными вербальными реакциями.

В данном исследовании в качестве основной была принята дефиниция концепта, как «... сложного и многоярусного ментального образования, в состав которого помимо обыденно-понятийного содержания входят еще оценочные и релятивно-оценочные смыслы, показывающие отношение человека к познаваемому» [1, с. 155]. При этом «концепт – принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности» [3, с. 14]. Как отмечает Н. В. Уфимцева, «ассоциативный эксперимент дает возможность

выявить объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов» [4, с. 12].

З. Д. Попова и И. А. Стернин, анализируя способы выявления когнитивных признаков изучаемого концепта, выделяют актуальную для исследователя возможность при интерпретации вербальных реакций, которые продуцируют респонденты в ассоциативном эксперименте, «вычислить яркость каждого признака в структуре концепта, что позволяет ранжировать когнитивные признаки в концепте по яркости, выделить ядро и периферию» [3, с. 113].

Методика исследования. В качестве респондентов данного исследования выступили субъекты образовательной деятельности, которые представляют 3 группы в зависимости от социальной роли и качества участия в образовательном процессе (непосредственное / опосредованное). В первую группу вошли обучающиеся различных учреждений среднего и среднего профессионального образования: МБОУ / колледжей / лицеев Республики Крым в возрасте от 17 до 23 лет (139 человек). Вторая группа респондентов состояла из учителей МБОУ и преподавателей колледжей, лицеев Республики Крым (134 человека). В третьей группе респондентов были родители обучающихся (126 человек). Участие в исследовании носило добровольный характер.

Испытуемым была предложена стандартная анкета со следующим списком вербальных стимулов: *светлое будущее, вкусная конфета, история успеха, быстрый самокат, чистое небо, цифровизация образования, смысл жизни, удобная парта, опасная собака, модернизация экономики*. При этом респонденты получили задание, которое было предъявлено в анкете перед перечнем стимулов: «После каждого словосочетания напишите, не задумываясь, первое, что пришло в голову при прочтении этого словосочетания». В данной статье представлены результаты анализа реакций респондентов только на стимул «цифровизация образования».

Анализ ассоциативного материала. Общее количество вербальных ассоциаций, которые дали респонденты на данный стимул, – 376. Результаты, полученные в каждой из трёх групп респондентов, оформлены в виде перечня реакций, при этом однословные ассоциаты и ассоциаты, состоящие из нескольких слов, представлены посредством отдельных перечней (эти реакции получили в

нашем исследовании условное наименование «ассоциаты-словосочетания, хотя некоторые из подобных реакций не являются словосочетаниями в строгом синтаксическом понимании). В каждом из этих перечней ассоциаты реакции представлены по принципу убывания их количества в общем материале, а в скобках после каждого слова-реакции приведено их количество в ассоциативном материале, полученном в данном исследовании. Различные ассоциативные реакции, количество которых одинаково, приведены в перечне по алфавиту. В конце каждого из перечней приведены ассоциаты с одиночным упоминанием в общем ассоциативном материале.

Перечень реакций, которые дали *обучающиеся*:

однословные ассоциаты (общее количество – 102, из них 89 – парадигматические ассоциаты, 13 – синтагматические ассоциаты): будущее (10); прогресс (8); ура (7); удобно (6); диплом (5); интернет (4); классно (4); компьютер (3), комфорт (3); (*по 2 упоминания*) доступность, видеолекции, круто, онлайн, планшет, школьного, происходит, хорошо; (*по 1 упоминанию*) боль, да, далекое, двоечник, знания, изменения, комп, круто, КФУ, неприязнь, нормальное, ноутбук, дистанционка, инновации, интеллект, облако, онлайн, оптимально, перспектива, потом, продвижение, программист, работа, робот, современность, сложно, телефон, технологии, удовольствие, улучшение, университет, упрощение, учеба, хорошо, школа, эволюция;

ассоциаты-словосочетания (общее количество – 29): электронный журнал (6); облегчение учебы (2); довольно сложно; информационный ресурс; кабинеты с ноутбуками; лучшее, что придумало человечество; на основе цифровых технологий; наше будущее; плохое зрение; путь развития; спасение учеников; смена учителей; только за; хорошее образование; хорошая попытка улучшить учёбу; то же самое, что у всех; уже наступило; уроки на планшетах; форма обучения; цифровая доска; цифровые технологии; электронные учебники.

Перечень реакций, которые дали *учителя / преподаватели*:

однословные ассоциаты (общее количество – 97; из них 88 парадигматических ассоциатов, 9 синтагматических ассоциатов): будущее (7); интернет (6); безысходность (6); программы (5); геморрой (4); безграмотность (4); деградация (4), дистант (4), документы

(4), отрицательно (4), прогресс (4), ужас (4), элжур (4); бесполезность (3); мобильность (3), ноутбук (3), образование (3), цифры (3); быстрота (2), математика (2), нужно (2), плохо (2); алгоритмы, будущее, зло, зум, компьютер, мудл, неразбериха, планшет, развитие, робот, радио, страдание, топ, удобно.

ассоциаты-словосочетания (общее количество – 26): электронный журнал (7); образование будущего (2); восстание роботов; долгий процесс; искусственный интеллект; мультимедийная доска; Научненская СОШ; невнятное будущее; новые технологии; облегчает выбор специализации; обезличивание процесса; онлайн-обучение, организованные формы учебной работы; отмывание денег; программное обеспечение; скоро будет; удобно отслеживать обучение; уничтожение образования; упразднение системы образования.

Перечень реакций, которые дали *родители обучающихся*:

однословные ассоциаты (общее количество – 101, из них 100 парадигматических ассоциатов, 1 синтагматический ассоциат): компьютер (32); элжур (21); цифры (11); ужас (8); бред (5), образование (5), деньги (5); дети (3), интернет (3), программист (3); (*по 1 упоминанию*) модернизация, неизбежно, дистант, расписание, школа.

ассоциаты-словосочетания (общее количество – 19): безграмотный специалист; бессмысленное и беспощадное; бред собачий; виртуальная реальность; глупые дети; дистанционное образование; доступно не всем; нет общения; образование будущего; отказ от человеческого общения; полезно для детей с ОВЗ; продвинутое обучение; упрощает жизнь: упрощение и улучшение; хорошее дело; чепуха какая-то; что это; шарики за ролики; электронный дневник.

В процессе проведения ассоциативного эксперимента получены отказы (респонденты ставили прочерк напротив стимула «*цифровизация образования*») в группах респондентов: обучающиеся – 8 отказов; учителя / преподаватели – 11 отказов; родители обучающихся – 6 отказов.

Следует отметить, что в ядерной зоне ассоциативного поля исследуемого концепта «*цифровизация образования*» выявлены сходные реакции у обучающихся и педагогов (ассоциаты *будущее* и *ин-*

тернет), что свидетельствует о наличии зоны семантического взаимопересечения в содержании данного концепта, которое отражается в вербальной продукции респондентов этих двух групп. И ядро, и периферия ассоциативного поля, сформированного реакциями обучающихся и учителей, представлены лексикой со значением инструментов и результатов цифровизации (*компьютер, дистант, элжур* и др.). Однако в периферийной зоне эксплицируются эмотивные оценочные ассоциаты со значением негативных чувств, эмоций, эмоциональных состояний (*боль, неприязнь, зло, ужас, плохо*). Таким образом, в данном пилотажном исследовании нашел подтверждение тезис о том, что для активных участников образовательной деятельности процесс ее цифровизации субъективно сопряжен с определенными трудностями и неприятными переживаниями.

Анализ вербальных реакций, которые дали родители обучающихся, позволяет сделать вывод о том, что ассоциативное поле «цифровизация образования» обладает выраженным семантическим оттенком утилитарности и преимущественно негативной эмотивной окраской для этой группы. Родители с меньшим оптимизмом воспринимают процесс и потенциальный результат цифровизации образования для будущего своих детей, их конкурентоспособности в профессии, качества социальной коммуникации и культуры в целом.

Сходство и различия в ассоциативном материале, полученном в каждой группе респондентов, обусловлены деятельностью, профессиональными и возрастными особенностями восприятия изменений в социальной действительности, важнейшим из которых является в настоящее время процесс цифровизации. По итогам данного экспериментального исследования можно сделать вывод, что большинство респондентов осознают, что цифровизация образования ориентирована на оптимизацию этой сферы.

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлены способы вербализации ассоциативного поля концепта «цифровизация образования» в языковом сознании респондентов, которые являются представителями основных субъектов образовательной деятельности: обучающихся и преподавателей организаций среднего и среднего профессионального образования Республики Крым, родителей обучающихся.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта, 2010. – 224 с. URL: http://library.navoiy-uni.uz/files/alefirenko_lingvokulturologiya.pdf (дата обращения: 14.04.2022).
2. Зенков А. Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. 2020. № 1. – С. 52–55. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2020/01/2020-01-11.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ «Восток-Запад», 2007. – 226 с. URL: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Kognitivnaja_lingvistika/Kognitivnaja_lingvistika_2007.pdf (дата обращения: 06.02.2022).
4. Региональное языковое сознание коми, русских, татар: проблемы взаимодействия. Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А., Балясникова О. В., Полянская А. Г., Разумкова А. В., Свинчукова Е. Г., Степанова А. А. Коллективная монография; под ред. Н. В. Уфимцевой. М.–Ярославль: Издательство Канцлер, 2017. – 240 с. URL: https://ilingran.ru/ufimtseva/regionalnoe_soznanie.pdf (дата обращения: 12.03.2022).

АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕ- СТВЕННОГО ТЕКСТА НА «СЛУЖБЕ» У ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНО- СТРАННОГО В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Т. Н. Мельникова, С. С. Хоронко, И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова
melnikovatn@rambler.ru

УО «Белорусский государственный медицинский университет»
(Минск)

УО «Военная академия Республики Беларусь»
(Минск)

ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Мин-
здрава России
(Курск)

Актуальность работы. Основой для обучения русскому языку инофонов является текст как учебный, так и художественный. Необходимость использования в учебном процессе на занятиях по

русскому языку как иностранному (далее – РКИ) художественной литературы обоснована нами ранее [5–6].

Наряду с классическими методическими приемами работы с художественным текстом в иностранной аудитории [1], считаем, уместно использовать элементы технологии лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста на занятиях по РКИ не только с будущими филологами, но и другими специалистами. Так, на примере рассказа М.М. Зощенко «Зубное дело» нами была выстроена с учетом лингвистических и собственно коммуникативных характеристик данного художественного текста стратегическая методика, включающая элементы лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста, для преподавания русского языка иностранным студентам с уровнем В1–С1 специальности «Стоматология».

Преимущества художественного текста позволяют развивать навыки чтения, говорения, письма и аудирования, способствуют получению грамматических знаний и формированию навыков их употребления у иностранных студентов нефилологических специальностей в т.ч. Безусловно, особая экспрессия художественного текста максимально быстро и точно воздействует на эмоционально-волевую сторону обучающихся, активизируя речемыслительную деятельность студентов, пробуждая интерес к изучению русского языка, расширяя их культурологический кругозор, способствуя более качественному и интенсивному постижению будущей профессии.

Цель работы – рассмотреть целесообразность использования на занятиях по РКИ некоторых аспектов лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста применительно к специальностям медико-биологического профиля.

В методике обучения пониманию художественного текста, разработанной Н.В. Кулибиной [2–4], преподаватель выступает не «толмачом», а «навигатором» по тексту. Поэтому очень важно грамотно и последовательно вводить на занятиях по РКИ элементы лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста, способствующие формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Характеристика материала исследования. Базой для исследования послужили материалы модуля общего владения русским языком как иностранным учебного пособия «Русский язык как иностранный: читаем и говорим о русских писателях» [8], предваряющие модуль профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания к неадаптированному художественному тексту. В роли оригинального художественного текста нами был выбран для иностранных студентов специальности «Стоматология» рассказ М.М.Зощенко «Зубное дело», обладающий большим лингвистическим и коммуникативным потенциалом. Работа с художественными текстами предшествует модулю профессионально ориентированного владения РКИ и соответствует коммуникативной тематике диалогов серии «Врач-пациент», систематически организуемых преподавателем на занятиях по русскому языку с иностранными студентами-медиками. В данном случае будущие стоматологи рассматривают и обсуждают в формате «консилиума дантистов» аспекты диагностики стоматологического заболевания пациента Колбасьева И.Е., заполнения по схеме-протоколу медицинской карты, вопросы ортодонтии.

Лингвистические характеристики текста

Богатая полисемия и метафоричность в тексте (*зубное дело, зубное дело тихое и спокойное, незаконные зубы, сковырнуть зуб с насиженного места, аккуратное душевное состояние, клиническое правило обернулось выгодно*); **омофоны** («*мелкими подрядами клиника не занимается*», здесь *мелкий подряд* – в значении *договор, сущ.*; «*подряд 8 зубов не хватает*», здесь в пространственном значении образа действия, наречие) удачно рожают словесную игру на всех лингвистических уровнях: лексическом, фразеологическом, грамматическом.

Многообразие взаимодействия форм контекстно-вариативного членения текста; информативная и смысловая насыщенность

Контекстно-вариативное членение особого комического сказа М.М. Зощенко основано на каламбуре и алогизме, выступает важным средством сатирической социальной типизации и отражает через нарушения языковых норм патологию действительности начала XX века. Тема произведения декларируется автором с первой

строки рассказа «С этого года у Егорыча зубное дело покачнулось», а сатирическая окраска заложена уже в название «Зубное дело».

Сказ писателя – это еще и форма и организация повествования с глаголами движения (*годы идут; пошел / побежал в клинику; вышел из клиники*). Сложные речевые взаимоотношения автора, рассказчика и персонажей рожают элемент «игры», насыщены преувеличением и заострением гротескного характера. Гротеск не гиперболизирует внешние черты, он вскрывает глубинный смысл поведения рассказчика и персонажей и их речи, обнажающий всю абсурдность ситуации, т.н. «драму абсурда».

Вероятностная эвристичность языковой комбинаторики в структуре фразы

Небольшое число просторечий (*завсегда, сковырнуть, вышибать, в аккурат, эва, нету*) позволяют использовать данный текст в иностранной аудитории и лишней раз подчеркивают отмежевание автора от нарушений языковой нормы. Кроме того, сказовый монолог рассказчика изобилует всевозможными петлями и зигзагами, созданными с помощью вводных слов и конструкций с различной смысловой нагрузкой: *конечно, может быть, одним словом, так сказать, значит, говорят*. Неторопливое изложение событий у зощенковского рассказчика создается благодаря различного рода вставкам, повторам, уточнениям: «*Конечно, годы идут. Организм, так сказать, разрушается*».

Рассказ особенно насыщен **лексическими единицами семантического поля «Зуб»**: именами существительными *здоровье, зуб, непрочность, кость, клиника, пища*; глагольными формами инфинитивов *выпадать, крошиться, подчищать, разрушаться, сыпаться, жевать, лечить, чистить*; фразеологическими сочетаниями *годы идут, поленом вышибать, насиженное место, кости выветриваются, зубы начали падать, потерять зубы, заскрипеть зубами, поставить зубы*.

Различные **грамматические конструкции** предложений помогают на занятиях значительно обогатить устную и письменную речь студентов: *у кого что покачнулось; с чем кто жил; кто не боялся остаться без чего*. Превалируют **конструкции с фазовым глаголом**, обозначающим начало действия или события: *начало у кого что падать; начало что крошиться и выпадать; кто начал ждать что*.

Собственно коммуникативные характеристики текста Социальные и психологические ситуации

Рассказ М.М. Зощенко «Зубное дело» имеет страноведческую, образовательную и воспитательную ценность для иноязычного студента, который получает уникальную возможность познакомиться с реалиями времен Советского Союза 20-х годов XX века, сатирическим направлением в русской литературе, особым комическим сказом М.М. Зощенко. Обучающиеся выходят на обсуждение наднационального, внесоциального, всемирного явления – обывательщины (образ Колбасьева), встречаясь с традициями «смеховой» культуры Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, И.А. Крылова, Э.Т. Гофмана, Ж.-Б.П. Мольера. Сатирическое заострение ситуации (персонаж по медицинской страховке не может вставить шесть выпавших зубов, т.к. требуется восемь; и даже после принудительного выпадения необходимого количества зубов вопрос по ортодонтии не решается), сюжетно-композиционные, жанрово-стилевые и языковые особенности данного художественного текста держат читателя в постоянном напряжении.

Образы героев и автора

Главным героем в рассказе является смех. Комическое создается тремя языковыми пластами – речью рассказчика, речью других персонажей и собственно авторской речью, которые распадаются на отдельные лексические единицы, принадлежащие к различным стиливым потокам.

Образ рассказчика открывает новый способ общения с читателем – знаменитый зощенковский сказ с богатейшей палитрой средств сатирико-художественной выразительности. Данная манера повествования выступает средством самохарактеристики героя-рассказчика. В процессе литературоведческого анализа очень важно отделить образ рассказчика от стоящего за его спиной автора-писателя, который явно не участвует в рассказе, но выступает мыслимым противовесом речевой позиции этого рассказчика. Поэтому путь к языковой норме, регламентированной автором «*начали зубы выпадать*», начинается с фразеологических выражений: «*зубное дело покачнулось – начали зубы падать*».

Образ Колбасьева Ивана Егорыча измеряется по шкале духовно-нравственных общечеловеческих ценностей: 1) образ жизни

и особенности характера; 2) примитивизм и алогичность мышления.

Абстрактные темы

Глубинный смысл сатиры Зощенко в рассказе «Зубное дело» не исчерпывается острой социальной критикой, он связан с философским осмыслением вечных социальных вопросов: человек и общество, бытие и сознание, добро и зло и др., а также является средством анализа действительности.

Технологии лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста «Зубное дело», работа с его лингвистическими и собственно коммуникативными характеристиками, тонко вплетенные преподавателем в уже привычные для обучающихся задания предтекстовой (*Прочитайте и запомните новые слова и словосочетания; Запишите глаголы, которые вы услышите в тексте. Ознакомьтесь с их объяснением; Образуйте существительные от глаголов при помощи суффиксов; Объясните, как вы понимаете следующие словосочетания: годы идут, капитальный ремонт, мелкий подряд, насиженное место, кости выветриваются*), притекстовой (*Прочитайте текст «Зубное дело», приготовьтесь отвечать на вопросы*) и послетекстовой (*Сформулируйте вопросы пациента Колбасьева И.Е. к ответам врача; Прочитайте и распределите по группам (начало заболевания, течение заболевания, обострение заболевания, профилактика заболевания) данные словосочетания; Составьте анамнез заболевания пациента Колбасьева И.Е.; Расскажите о жалобах пациента и правилах протезирования в клинике профессиональным языком*) работы приводят к осмысленному восприятию художественного текста.

Выводы. Таким образом, во-первых, художественный текст делает учебный процесс более привлекательным для иностранных студентов нефилологических специальностей; воздействуя на чувственно-эмоциональную сферу, поддерживает мотивацию в обучении русскому языку, рождает любовь к русской литературе и культуре. Кроме того, следует отметить перспективность работы с художественными текстами в обучении русскому языку иностранных студентов-медиков различных профилей на материале таких произведений русской классической литературы, как «Хирургия», «Доктор» А.П.Чехова, «Стальное горло» М.А.Булгакова, «Записки врача» В.В.Вересаева и других писателей. Во-вторых, сложность

понимания художественного текста должна сниматься в результате методически грамотной работы преподавателя с элементами лингвистического и литературоведческого анализа. В-третьих, лингвистические и собственно коммуникативные характеристики текста задают предметный план речевой деятельности говорения, помогают создать речевые ситуации на занятии и способствуют продуцированию студентами ситуативных высказываний на материале текста. В-четвертых, результаты исследования помогут формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенций у иностранных студентов уровня В1–С1, обучающихся в медицинском университете на специальности «Стоматология»; включиться в диалог культур, ощутить «языковую» и «интеллектуальную победу».

Литература

1. Дерябина С. А. Работа с художественным текстом в иностранной аудитории (на примере басни И.А. Крылова «Ворона и лисица») / С.А. Дерябина, Т.А. Дьякова, С.С. Микова // Образование и общество. 2015. №3. – С.52–55.
2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? – СПб., 2001.
3. Кулибина Н. В. Уроки русского языка с использованием художественных текстов / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка). – М., 2011.
4. Кулибина Н. В. Обучение пониманию, или Филологический подход к художественному тексту на уроках русского языка как родного и как иностранного / Н. В. Кулибина // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка. – М., 2010.
5. Мельникова Т. Н. Место художественной литературы в преподавании русского языка иностранным студентам нефилологических специальностей / Т. Н. Мельникова, Е. В. Сипайло, Н. Е. Таркан // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: Материалы XX Междунар. научно-практической конференции, 3 октября 2019 г. / Редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. Минск: Научный мир, 2020. – С. 226–231.
6. Мельникова Т. Н., Хоронек С. С. Текст как единица обучения русскому языку как иностранному: лексико-грамматический подход. Актуальные проблемы довузовской подготовки: мат-лы VI Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 27 мая 2022 г. / под. ред. Н. К. Альховика. Минск: БГМУ, 2022. – С. 191–196.
7. Рогова К. А. Обучающий потенциал художественного текста / К. А. Рогова, И. В. Реброва, О. В. Хорохордина // Мир русского слова и русское

слово в мире. Матер. XI Конгресса МАПРЯЛ. Т. 3. Русский язык: диахрония и динамика языковых процессов. София, 2007. – С. 448–495.

8. Русский язык как иностранный: читаем и говорим о русских писателях (для специальностей медико-биологического профиля): учебно-методическое пособие / Т. Н. Мельникова, А. В. Санникова, Е. И. Гринкевич, С. Ф. Кошевец, Н. А. Закарина. Минск: БГМУ, 2022. – 143 с.

БИБЛИОТЕРАПИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Т. Е. Милевская

tatiana_milevska@mail.ru

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова
(Санкт-Петербург)

Вопрос об отношении к чтению молодого поколения в цифровую эпоху не только остается актуальным, но и приобретает еще большую остроту.

Исследователи отмечают, что в мозгу современного молодого человека происходят серьезные изменения, которые не позволяют ему не только анализировать прочитанное, но и просто понимать содержание, находящееся чуть глубже самого поверхностного информативного слоя.

Именно поэтому представители поколения Z под чтением понимают только знакомство со специальной литературой или чтение, а чаще прослушивание, всякого рода постов, чатов, блогов, стэмов – форматов, предоставляющих готовые ответы (поверхностную информацию) на любые вопросы.

Интерес к чтению художественной литературы, чтение для удовольствия, наслаждение красотой текста, удивление и восхищение характерами героев – все это ушло в прошлое. Анализ поведения героев в различных жизненных ситуациях, оценка, собственный мотивированный выбор заменены использованием готовых рецептов успеха. Осталось только поклонение одному богу – Информации. Смысл чтения сводится к тому, чтобы узнать, использовать и мгновенно забыть.

Можно ли все перечисленное определить как состояние, требующее коррекции? На наш взгляд, безусловно. А если это так, то

естественным образом возникает необходимость поиска определенного типа терапии.

На стыке библиотековедения и психологии существует метод коррекционной работы – «библиотерапия», в котором клиенту предлагается отождествлять себя с героем литературного произведения, анализировать поведение персонажа в тех или иных ситуациях. Терапевтический эффект основан на отождествлении клиентом проблем литературного героя со своими собственными трудностями, их анализ и преодоление [1].

Очевидно, что библиотерапия включает в себя не только лечение, но и воспитание с помощью книг, что приближает ее к педагогике, поскольку книга – это мощный инструмент, которым можно воздействовать на мышление, характер человека (как ребенка, так и взрослого), формировать его поведение и позднее помочь ему в решении целого ряда проблем [4].

Апеллируя к самым глубинным пластам личности, ее ценностному ядру, внутреннему «Я» человека, библиотерапия смыкается (совпадает) по своим преобразующим задачам с педагогикой, и, значит, может опираться на открытые педагогической психологией закономерности психического развития человека, формирования различных психологических структур, качеств, установок [3].

Таким образом, становится очевидным, что цели библиотерапии вполне коррелируют с самыми общими задачами обучения, но в нашем случае дополняются необходимостью в принципе вернуть молодежь к чтению, пробудить интерес к самому процессу, снять негативные установки, сформированные в раннем детстве активным использованием гаджетов и общей цифровизацией нашей жизни.

Здесь уместно вспомнить о связи чтения и эмпатии. Способность к эмпатии представляется нам, вслед за Н. Н. Ивановым «одним из условий адекватного, соответствующего авторскому замыслу восприятия, понимания художественного текста; одновременно эмпатия рассматривается как одна из целей работы с книгой – это развитие внутреннего мира, эмоциональной отзывчивости читателя, апелляция к сферам его нравственной жизни». Нам особенно интересна мысль автора о том, что «эмпатию можно рассматривать как талант, дар, но возвращаемый, воспитуемый в процессе педагогического воздействия» [2, с. 82–84].

Но нельзя не заметить, что при наличии общих целей в психологическом и педагогическом подходах библиотерапии между ними обнаруживаются различия и весьма существенные.

В классическом понимании корректирующее воздействие чтения предполагает, что пациент в принципе читает, верит в целетельную силу слова, готов к усвоению мыслей, заложенных в книге, и чувств, ими вызываемых, что предполагает не только желание читать, но и умение анализировать прочитанное.

Такой подход не продуктивен при работе с современной молодежью. Во всяком случае, на первом этапе. Сначала необходимо научить их читать, продемонстрировать возможности работы с текстом, привить им навыки самостоятельного анализа текста, умения формулировать и отстаивать свою точку зрения. Именно в процессе чтения происходит внутренняя работа, формирующая интерес, доверие к читаемому произведению, что, в свою очередь, рождает потребность в чтении как источнике получения не только новой информации, но и новых способностей, осознании самого себя. Именно в это время человек учится личностной рефлексии, становясь для самого себя одновременно объектом и субъектом изучения.

В то же время очень важной и по-разному работающей при различных подходах является проблема отбора книг. Эта проблема в основном обсуждается в библиотечном сообществе. Во многих библиотеках традиционно составляется список книг для прочтения в определенном возрасте. Вынуждены констатировать, что эти списки безнадежно устарели. Тем более они не актуальны в высшей школе.

В качестве подтверждения можно привести следующий пример: практически общим местом в работах по библиотерапии стала рекомендация использовать хрестоматийный рассказ А. Куприна «Анафема». Этот рассказ действительно очень ярко показывает силу воздействия книги на мировоззрение человека.

Но в современной аудитории это не работает. Даже на первый взгляд количество агнонимов для современного молодого человека делает самостоятельное чтение абсолютно бесполезным: дьякон, епархиалка, протодьякон, пуд, крестное знамение, тон ре-фис-ля, паникадило и т.п. И это только в первых двух абзацах. Кроме того, необходимо предварить чтение серьезным культурологическим

комментарием. Естественно, такая сложная подготовительная работа создаст еще один специальный барьер для человека, изначально не любящего читать.

При выборе книг для чтения необходимо учитывать характеристики поколений студентов, сформировавшиеся в цифровую эпоху.

Среди множества характеристик поколения Z для применения библиотерапии наиболее полезны следующие: прагматичность, стремление к успеху, понимание необходимости образования, умение работать с различной информацией.

Но эти характеристики пересекаются с клиповым мышлением и визуализмом, цифровым аутизмом, неразличением реального и виртуального миров.

Разумно учитывать эти характеристики, подбирая книги для чтения таким образом, чтобы молодые читатели находили в них пользу для себя, но в то же время могли реализовывать определенные цели преподавателя.

Так, например, для серьезно профессионально мотивированных студентов медицинских вузов можно рекомендовать произведения как художественной, так и автобиографической литературы, где авторами выступают врачи. Но при этом необходимо отметить, что классические произведения А. П. Чехова, М. А. Булгакова, В. В. Вересаева будущие врачи, как правило, читали. Естественно, мы говорим о небольшой части в принципе читающих.

Двигаясь навстречу своим студентам, надо искать для работы произведения, написанные в последние годы, в которых языковые сложности сведены к минимуму, поскольку языковые проблемы серьезно мешают глубокому проникновению в текст.

В качестве примера можно предложить работу с новым романом Дины Рубиной «Маньяк Гуревич» Книга рассказывает историю жизни интеллигентного ленинградского мальчика из еврейской медицинской семьи от раннего детства до зрелости.

Д. Рубина пишет современным, легким языком, обладает прекрасным чувством юмора, чтение ее произведений не представляет трудности даже для неискушенного читателя.

Выбирая из текста отрывки, описывающие моменты профессиональной деятельности героя в самых разных обстоятельствах, характеризуя формы проявления различных языковых личностей,

дискутируя о профессиональных тактиках героя и его родственников, коллег, можно продемонстрировать студентам возможности художественной литературы в комическом описании очень серьезной медицинской ситуации, исподволь заинтересовать их, стимулировать к прочтению всей книги.

Очень интересным и полезным, с точки зрения поставленных целей, является рассказ автора о буднях врача скорой помощи, где долгие годы работал С. Гуревич, сначала фельдшером, а потом врачом.

История вызова началась с того, что фельдшер и врач поссорились и приехали к пациенту без медицинской сумки. Автор описывает ужас, охвативший врача, и его мгновенное решение. Он посылает фельдшера за сумкой, а сам приступает к общению с больной: «<...> Погодите, погодите, Екатерина Федоровна. Не торопитесь, обследуем вас по полной программе. От А, как говорится, до Я Вы не возражаете? – Да что вы, доктор – с удовольствием отозвалась больная. – Кто ж против этого станет возражать!

<...>Мы никуда не торопимся, будем основательно вас обследовать, пока мои коллеги не привезут новейшие препараты, за которыми я их послал. Мысленно Гуревич мчался сейчас со скорой на Петроградскую, с ужасом прикидывая, сколько ему надо тут продержаться, пока ребята не обернутся. И не догадается ли старуха, что ей морочат голову? Но старуха, наоборот, с каждой проверкой впадала все в большую эйфорию. <...> Никого никогда в жизни Гуревич не обследовал так, как эту старуху. <...> Наконец, когда взмыленный фельдшер влетел с сумкой, неторопливый Гуревич вытянул из сумки тонометр и торжественно измерил старухе давление. Оно было в норме. <...> Через три дня на станцию пришло благодарственное письмо, убористо написанное на пятнадцати страницах» [6].

Безусловно, чтение этого отрывка целиком, анализ причин возникновения подобной ситуации, обсуждение поведения героя, личное отношение студентов к герою, оценки авторских приемов и общая беседа, дискуссия о профессионализме врача, его ответственности не может не вызвать интереса мотивированных студентов. Постоянная работа с такого рода текстами рано или поздно вызовет желание прочитать всю книгу, что приблизит нас к нашей цели.

Другим направлением стимулирования интереса к чтению может быть обращение к биографическим и автобиографическим произведениям. С одной стороны, эти жанры вполне отвечают прагматическому подходу современного студента. С другой – в отличие от коротких текстов с императивно поданными «рецептами» успешной жизни они представляют собой рассказы о жизненных и профессиональных ситуациях, которые можно анализировать, обсуждать, о содержании которых можно спорить.

Интересно проходит работа с отрывками из книги американского кардиолога, изобретателя дефибриллятора, иностранного члена РАН, лауреата Нобелевской премии мира (1985) Бернарда Лауна «Утерянное искусство врачевания». Для нашей аудитории работы этого автора особенно важны, так как в них акцентируется внимание на значении слова в общении врача и пациента. Вот несколько высказываний доктора Лауна: **«Несмотря на то, что слова врача могут ранить пациента, они имеют также большой потенциал для лечения.**

Я не знаю более сильных средств, чем тщательно продуманное слово.

Пациенты жаждут сочувствия, которое проявляется главным образом в словах. **Беседа, оказывающая терапевтическое воздействие, – недооцененное орудие врача. Медицинская практика постоянно доказывает силу слов при врачевании»** [5].

Таким образом, использование на занятиях по культуре речи или риторике методик и тактик библиотерапии в сочетании с приемами работы с сознательно отобранным художественным текстом можно рассматривать как еще одну возможность на пути возвращения интереса к чтению у современной молодежи.

Литература

1. Библиотерапия для детей: что это. Методы и упражнения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lifemotivation.online/razvitielichnosti/samorazvitie/biblioterapiya>
2. Иванов Н. Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы» // Ярославский педагогический вестник. № 4. 2017. – С. 82–84.
3. Кабачек О. Л. Библиотерапия: история и теории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zinref.ru/000_uchebniki/02800_logika/011_lekcii_raznie_48/2482.htm

4. Крикун А. В. Содержание и методика библиотерапии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016026300>
5. Лаун Бернارد Утерянное искусство врачевания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litlib.net/bk/142132/read>
6. Рубина Д. Маньяк Гуревич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knigavruke.ru/page/manjak-gurevich>

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Т. Е. Мирзаева, Н. П. Шульгина

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ФГБОУ ВО «Курская государственная сельскохозяйственная академия
им. И. И. Иванова»
(Курск)

Преподавание русского языка является сегодня одним из наиболее перспективных направлений педагогической науки, в числе позитивных аспектов развития которой В.В. Сериков называет изменения парадигмальных ориентиров педагогического мышления: «переход к пониманию роли субъекта (того, кто учит, и того, кто учится); постановку новых проблем: социализацию обучающегося в цифровом мире; изменение содержания образования, которое перестало быть стабильным, неизменяемым, задаваемым извне, одинаковым для всех; цифровизацию, выступающую не как техническое средство, а как новый образ жизни и социокультурный опыт, определяющий новый функционал преподавателя» [5, с. 63]. Отсюда актуализируется проблема переосмысления образовательных задач, стоящих перед преподавателем русского языка как иностранного, методов, приемов и форм его работы, возможности и способности к использованию новых методик и технологий, и как следствие – потребность в изменении требований к его профессиональной подготовке. Последняя из названных задач представляет для нас особый интерес, остановимся на ней более подробно.

В рамках статьи нами рассматриваются две проблемы: 1) профессионаграмма как стимул профессионального роста преподавателя РКИ и совершенствования его педагогического мастерства; 2) про-

фессиография как эффективный метод разработки диагностических, коррекционных, формирующих практических рекомендаций, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности; определения содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, разработки на ее основе модели педагогического содействия данному процессу.

Для более точного понимания категориально-понятийного аппарата проблематики статьи, обратимся к толкованию понятия *профессиограмма*.

В общем виде профессиограмма представляет собой описание особенностей конкретной профессии, включающее требования, предъявляемые к специалисту, работающему в данной области. При этом Г.Р. Ломакина уточняет, что это документ, в котором «фиксируется комплекс требований, необходимых для идеального работника, занимающего ту или иную должность» [4, с. 93]. В определении О.В. Филипповой, профессиограмма – требования профессии к видам деятельности и качествам личности специалиста, «обобщенная эталонная модель успешного специалиста» [7, с. 335].

Говоря о профессиограмме учителя иностранного (в том числе русского как иностранного) языка, А.Л. Бердичевский подчеркивает, что в ней содержится квалификационная характеристика современного учителя иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного в аспекте предметной коммуникативной и методической деятельности педагога. В ней детализируются функции, условия коммуникативной деятельности, требования к умениям, опыту в сфере обучения языку и культуре, необходимые современному учителю иностранного языка, в том числе в аспекте тенденций дигитализации образования. Вместе с тем она «представляет собой идеальную модель личности и деятельности такого специалиста, содержит характеристику основных функций учителя иностранного языка, его личностных качеств, профессионально-методических умений, которые обеспечивают реализацию заданных функций [1, с. 7].

Вопросы профессиограммы в самом общем понимании являются сферой интересов таких российских ученых, как И.А. Зимняя, Е.И. Холостов, П.Д. Павленок и др. В числе практико-ориентированных работ, посвященных разработке профессиограммы учителя

иностранного/русского как иностранного языка, необходимо назвать работы Г.Р. Ломакиной, А.Л. Бердичевского, С.В. Дерябиной, Т.А. Дьяковой, Е.Г. Таревой, Н.В. Языковой, В.В. Молчановского и др.

В ходе ознакомления с исследованиями по интересующей нас проблеме был сформулирован вывод о том, что профиограммы время от времени нуждаются в обновлении. Определено это тем, что каждый этап развития образования диктует смену угла зрения на профессиональную деятельность. Так сегодня в профиограмме преподавателя РКИ актуализируется умение создать поликультурную образовательную среду, организовать на занятиях по русскому языку как иностранному поликультурный диалог, формировать в процессе обучения языковую личность, способную к участию в таком диалоге, актуализировать национально-культурные особенности обучающихся, осваивающих иной язык и через него новую для них систему ценностных координат. Однозначно, что все новое должно не только идти в ногу с требованиями сегодняшнего дня, но и основываться на положительном опыте прошлого.

Примером объективно уточненной в соответствии с современными требованиями к профессии учителя иностранного (в том числе русского как иностранного) языка, на наш взгляд, является профиограмма, предложенная А.Л. Бердичевским в работе «Профиограмма современного учителя иностранного языка» (2021). В своей основе, по словам самого автора, она стала преемником профиограммы С.Ф. Шаталова и К.И. Соломатова (1985), а также обновленной в связи с современными лингвообразовательными тенденциями модели Н.В. Языковой и С.Н. Макеевой (2015). И все же мы должны отметить, что профиограмма преподавателя РКИ в научной литературе описана еще недостаточно полно и требует дальнейшего теоретического осмысления и апробации на практике.

Резюмируя сказанное в первой части статьи, считаем необходимым отметить, что набор качеств, свойств, умений, включенных в профиограмму учителя иностранного и/или русского как иностранного языка, по нашему мнению, помогает определить соответствие педагога профессиональным требованиям, свидетельствует о его профессиональной пригодности. Таким образом, профиограмму можно рассматривать и как стимул дальнейшего

профессионального роста преподавателя РКИ и совершенствования его педагогического мастерства, и как основу профессиографического метода изучения личности преподавателя.

В этой связи во второй части статьи наше внимание будет обращено к понятию «профессиография» и к проблеме построения на ее основе модели педагогического сопровождения подготовки, переподготовки и квалификации преподавателей РКИ.

«Профессиография» в дефиниции теоретико-прикладного толкового словаря В.А. Ядова - «метод изучения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физическим возможностям человека» [6, с. 230-231].

Правомерность существования данного понятия, а также возможность его использования в работе с педагогическими кадрами обоснованы в трудах Л.А. Фиглина, Зараковского Г. М., Климова Е. А., Е.И. Гарбера, Э.В. Шаламовой, Ф.Б. Михайлова, С.А. Дерябиной, Т.А. Дьяковой, А.Н. Богомолова, Ф.Б. Михайлова и др. Так, например, в книге Е.И. Гарбера «Методика профессиографии» представлены типовые схемы профессиограмм и методические рекомендации по их составлению, описаны методики профессиографических исследований [3].

Как уже было сказано выше, для нас особенно важно, что профессиография может быть эффективно использована при описании содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и их организации, при определении направлений, методов и содержания их педагогического сопровождения.

Многочисленность и разнообразие требований к подготовке преподавателя РКИ, обозначенных в профессиограмме данного вида профессиональной деятельности, стали для нас отправной точкой при разработке *модели педагогического содействия подготовке и повышению квалификации преподавателей РКИ*. Модель включает пять взаимосвязанных и взаимодополняющих блоков: *целевой, концептуально-методологический, содержательный, педагогические условия, критериально-оценочный*.

Целевой блок детерминирован социальным заказом и нормативно-правовыми документами в области подготовки и повышения

квалификации преподавателей РКИ. Концептуально-методологический блок представлен несколькими концептуальными идеями: актуализация, развитие, формирование, обеспечение. При этом на каждом образовательном уровне методологическим приоритетом в обучении РКИ (а значит, и подготовке преподавателя) становится интеграция компонентов культуры. Содержательный блок модели включает этапы формирования универсальных профессиональных качеств и специфических характеристик, необходимых преподавателю РКИ для эффективной реализации современных требований к обучению иностранных граждан русскому языку (этап профессиональной рефлексии и самоанализа, регулятивно-деятельностный этап, этап осознанной саморегуляции). Кроме того, содержательный блок включает перечень компонентов профессионально-педагогической компетенции преподавателя РКИ. Педагогическими условиями содействия подготовке преподавателей РКИ к занятиям по русскому языку как иностранному стали: а) способность реализации современных требований к занятию по РКИ как интегративное качество личности преподавателя РКИ, включающее совокупность устойчивых функциональных связей между его структурными компонентами (ценностно-смысловым, инструментальным, мотивационно-деятельностным, рефлексивным, коннотативным); б) методическое обеспечение (программы, методы, средства, формы, педагогические приемы и технологии), способствующее формированию активной позиции преподавателя как субъекта личностного и профессионального развития; в) наличие содержательных характеристик формирующего оценивания, направленного на развитие универсальных профессиональных качеств и готовности к реализации специфических требований и характеристик. Критериально-оценочный блок включает критерии (самопознания, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и диагностирующий инструментарий (тестирование, наблюдение, опрос, психолого-педагогическая диагностика). В результате обучения планируется высокий уровень сформированности профессиональных умений и личностных качеств, необходимых преподавателю РКИ для организации занятия по русскому языку как иностранному на современном уровне.

Вместе с тем нами учитывалось, что *модель педагогического содействия подготовке и повышению квалификации преподавателей РКИ* должна включать не только систему развития профессиональных и личностных качеств преподавателя, формировать его всестороннюю готовность к педагогической деятельности, но и «высокий уровень информационной культуры, свободное владение современными информационно-коммуникационными технологиями, среди которых все большее место занимают средства, способные расширить границы традиционного обучения: теле-, аудио- и видеоконференции, чаты, электронная почта, голосовая почта, ICQ, IP-технологии» [2, с. 107].

Таким образом, актуализирующаяся год от года потребность в модернизации профиограммы преподавателей РКИ требует обновления его профессиографии: совершенствования форм, методов, содержания профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации педагогов, применения с этой целью новейших подходов и технологий. Возможности профессиональной поддержки преподавателей РКИ расширяются в современных условиях благодаря развитию электронных обучающих технологий и активному применению дистанционных форм обучения.

Литература

1. Бердичевский А. Л. Профиограмма современного учителя иностранного языка. М.: ФЛИНТА, 2021. – 48 с.
2. Богомолов А. Н. Профессиональный портрет преподавателя в системе ДО // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 106–110.
3. Гарбер Е. И., Козача В. В. Методика профессиографии. Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1992. – 196 с.
4. Ломакина Г. Р. Профиограмма учителя иностранного языка // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. № 1. – С. 93–95.
5. Сериков В. В. Методология педагогики: состояние и направления развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4 (70). – С. 62–66.
6. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / Отв. ред. В. А. Ядов. – СПб.: Наука, 2006. – 426 с.
7. Филиппова О. В. Формирование педагогических компетенций у иностранных студентов-филологов в курсе «Профиограмма преподавателя русского языка как иностранного» // Самаркандский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3 (28). – С. 333–339

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «РКИ В МУЗЕЕ» КАК ПРИМЕР ТЕМАТИКО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МНОГООБРАЗИЯ ЗАНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

*Т. А. Наймушина
naimtat@mail.ru*

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»
(Астрахань)

Среди различного рода мероприятий по социокультурной адаптации иностранных учащихся можно выделить мероприятия, проводимые в музеях. Это может быть как традиционная учебная экскурсия в музей, так и интерактивный урок в музее, концерт в зале музея, участие в праздниках, которые проводят музеи, участие в различных мастер-классах. «Признание эффективности учебных экскурсий сделало их обязательной составляющей программы обучения и определило их проведение в часы аудиторных занятий» [1, с. 357]. Музеи знакомят иностранных учащихся со многими сторонами жизни: с историей, географией, животным миром, народами, населяющими данный регион, персоналиями, народными традициями, культурой региона, в котором обучаются студенты, при этом происходит полное погружение иностранных учащихся в культурно-языковую среду.

Наши учащиеся ежегодно ходят на экскурсии в Краеведческий музей, в музей городского быта, в картинную галерею имени П. М. Догадина, ездили на раскоп в столицу Золотой орды – Сарай-Бату, в мемориальный комплекс казахского просветителя Курмангазы, в музей русского быта и традиций в деревню Евпраксино.

Помимо экскурсии, в музее сейчас можно послушать концерт классической музыки или познакомиться с русским романсом. В Астраханской картинной галерее имени Догадина много лет работает «Музыкальная гостиная», где посетители могут наслаждаться музыкой в окружении картин русских художников. Преподаватель перед посещением концерта знакомит учащихся с определенным музыкальным жанром и композиторами, чья музыка будет звучать на концерте, рассказывает о русских художниках и их картинах, ко-

торые учащиеся увидят на стенах зала музея. После концерта учащиеся в качестве домашнего задания должны написать сочинение, поделиться своими впечатлениями о таком концерте, высказаться о своем отношении к классической музыке, романсу.

Интересные возможности дает ставшая традиционной библионочь, которая также полюбилась нашим учащимся. В рамках библионочи наши учащиеся:

1. знакомятся с историей областной библиотеки, с редкими книгами, которые хранятся в зале редкой книги, в том числе на иностранных языках;
2. участвуют вместе с российскими студентами в конкурсе чтецов, когда иностранцы читают стихи русских поэтов, а российские студенты читают стихи на французском, английском, испанском языках;
3. знакомятся с разными выставками, так, например, им очень нравится выставка, которая называется «Театральная гримерка», когда они могут примерить старинные головные уборы (шляпы, цилиндры, котелки), карнавальные маски и аксессуары (лорнеты, веера);
4. имеют возможность участвовать разных мастер-классах, например, по гриму.

Мы хотим представить систему работы по теме «Масленица» в рамках образовательного проекта «РКИ в музее». Цель занятия – сформировать у учащихся представление о русском народном празднике через постижение его культурно-исторического и эмоционального содержания; усвоить новые лексические единицы, содержащие русские культурные коды; научиться выражать отношение к фактам культуры, вступать в коммуникацию по теме, обмениваться сообщениями с преподавателем, товарищами по группе, носителями языка.

С наступлением масленичной недели (как правило, она приходится на конец января – начало марта) наши учащиеся знакомятся с видеосюжетом о масленице. Видеосюжет представляет собой набор мультимедийных файлов, включающий в себя красочные картинки из интернета, фотографии, сделанные на экскурсии в музее в прошлые годы, репродукции картин известных русских художников на тему масленицы, в частности, Б. Кустодиева, В. Сури-

кова, аудиосопровождение и отрывки из фильмов. Вопрос о презентации текста на экране вместе с аудиотекстом мы оставляем на усмотрение преподавателя.

Аудирование на начальном этапе даже адаптированных текстов, по общему мнению методистов, является наиболее трудным видом речевой деятельности. По мнению В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, «совершенно необходимо с самого начала приучать учащихся слушать русскую речь устно, не следя по тексту», даже если учащиеся «не понимают полностью услышанное, они интуитивно усваивают интонацию, ритмику, слога- и словоделение, произношение и ... приобретают нужные навыки» [3, с. 106]. В нашем случае использование видеоряда существенно облегчает понимание и, оказывая эмоциональное воздействие, «способствует активации познавательной деятельности обучаемых» [2, с. 61].

Вначале учащиеся смотрят на занятия отрывок из мультфильма «Ишь ты, масленица». Перед просмотром дается установка – понять, что значит выражение «на носу масленица». Фразеологическую единицу «на носу *что-либо*» в значении «очень скоро, в самое ближайшее время произойдет, наступит что-либо» учащиеся должны понять из видеосюжета. Слово *бородавка* можно не объяснять, а показать на картинке в кадре. После просмотра отрывка учащиеся отвечают на вопрос. Преподаватель записывает название праздника на доске.

Также учащиеся должны ответить на вопрос, в чем смысл этого древнего праздника и какой аналогичный праздник есть у других народов мира. Вопросы записываются на доске. Новая лексика не вводится до просмотра видеосюжета, так как она в основном конкретная, ее понимание обеспечивается видеорядом (*кататься с горы, кататься на лошадях, печь блины, ряженые, играть на гармони, кулачный бой*). После просмотра видео учащиеся отвечают на вопросы преподавателя.

Следующий этап работы – выполнение заданий, способствующих общему пониманию, выявлению и осмыслению лингвокультурных компонентов текста. При выполнении заданий прорабатывается лексика, используемая в видеосюжете, что объясняется тем, что основная лингвокультурная информация содержится именно в

слове. Предлагаются следующие задания: 1) на нахождение соответствия, 2) на соотнесение картинки и подписи к ней, 3) на продолжение высказывания, 4) на членение слова (задайте вопрос к слову и выделите суффикс), 5) на выявление синтагматических связей слов (в частности, возвратные и невозвратные глаголы: *встречать весну – встречаться с весной, одевать куклу – одеваться в смешную одежду, прощать друг друга – прощаться с зимой*), 6) комментирование картинок (создание подписи под картинкой, создание небольшого высказывания на основе картинки) и др.

После работы с лексикой учащиеся отвечают на вопросы преподавателя по содержанию текста.

Завершающий этап работы – составление монологического высказывания на изучаемую тему с использованием видеоряда. Можно разделить группу на несколько подгрупп и предложить каждой подгруппе подготовить один рассказ.

Далее учащимся предлагается посмотреть фрагмент из художественного фильма Никиты Михалкова «Сибирский цирюльник» продолжительностью 10 минут. Фрагмент этот замечателен тем, что происходит полное погружение в атмосферу праздника, и возможностью увидеть, как он проходил в 19 веке. Учащимся дается установочное задание – назвать после просмотра отрывка культуры, о которых они уже узнали из текста (это и катание с гор, и кулачный бой, и блины, и ряженые), и новые культуры, о которых не говорилось в тексте.

На масленичной неделе наши учащиеся принимают участие в праздновании масленицы в доме-музее купца Тетюшинова. Это своего рода интегрированный урок по культурологии и русскому языку. В музее гостей встречает сам хозяин, астраханский купец и меценат Григорий Васильевич Тетюшинов, его жена Глафира Ивановна и их приемная дочь Лиза, одетые в костюмы. Хозяин и хозяйка представляются, рассказывают о своем хлебосольном доме, о праздновании масленицы; выносят куклу-масленицу; поют масленичные песни под гармонь; устраивают конкурсы, хороводы, в которых принимают участие артисты и наши учащиеся; показывают обряд, как просили прощения в последнее воскресенье масленицы.

Игры во время урока в музее способствуют развитию навыков понимания спонтанной русской речи и усвоения новой лексики. В условиях игры происходит активация пассивных знаний учащихся.

Процесс запоминания новой лексики происходит легче и быстрее, слово связывается с действием, ситуацией, а поэтому лучше запоминается. Внимание учащихся сфокусировано на процессе, они заряжены положительными эмоциями, что также способствует запоминанию слов. Учащиеся легко выполняют команды: встаньте в круг, поднимите правую руку, повернитесь, возьмитесь за руки и т.д.

В ситуации игры также развивается языковая интуиция. Так, учащиеся, в целом понимая ситуацию, интуитивно догадываются, что от них хотят, и, слыша команды «Возьмите палку; оба: и ты, и ты; а теперь каждый тянет на себя; посмотрим, кто из вас сильнее!», правильно выполняют их.

Учащиеся оживляются, у них пробуждается интерес к тому, что они видят, происходит концентрация внимания, создается положительная эмоциональная атмосфера. Все это активизирует учащихся, вырабатывает у них быструю реакцию на русскую разговорную речь и помогает ее лучшему пониманию. Пониманию способствуют также мимика, жесты, движения.

Затем хозяйка дома приглашает всех в мастерскую на первом этаже дома и проводит мастер-класс по изготовлению кукол-веснянок из шерстяных ниток или лоскутков материи, которых студенты забирают с собой.

В конце учащимся предлагается отведать блинов, которые пекут для них сами преподаватели, со сметаной, со сгущенкой, с вареньем и с чаем.

Дегустация блинов стимулирует учащихся высказать свою благодарность преподавателям, одобрение, положительную оценку блюду, свои предпочтения: «Это вы сами готовили? Спасибо! О! Вкусно! Мне больше нравится с вареньем. А мне... как это называется? Да, со сгущенкой!»

Завершается праздник общей фотосессией с хозяевами дома. Студенты любят также фотографироваться на территории усадьбы около медведя, колодца в виде журавля, на веранде дома.

На следующий день в аудитории преподаватель предлагает студентам поделиться своими впечатлениями о празднике и об уроке в музее, спрашивает, что им особенно понравилось, интере-

суется, есть ли в их стране подобные праздники и как они отмечаются. Это выход в неподготовленную монологическую и диалогическую речь.

Предложенная система работы по теме постепенно погружает учащихся в русскую языковую и культурную среду, доставляет учащимся много позитивных эмоциональных переживаний и в результате способствует формированию лингвокультурной компетенции и социальной адаптации иностранных учащихся. Урок в музее – эффективное средство развития навыков аудирования и говорения. В музее происходит естественный переход от изучения языка к его использованию.

Литература

1. Большакова Н. Г., Ильина Л. А., Соколова Ш. Ш. Учебная экскурсия в обучении русскому языку как иностранному (на этапе предвузовской подготовки). Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8–12 июня 2017 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – 416 с.
2. Игнатенко О. П., Томиленко Н. А. Использование видеоматериалов как средство формирования коммуникативных навыков на занятиях РКИ // Сб. конф. НИЦ Социосфера. 2015. № 56. – С. 61–64.
3. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1976. – 136 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГОВОГО ЕДИНСТВА В УЧЕБНИКАХ РКИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е. Ю. Николенко

Nikolenko.e.yu@gmail.com

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
(Москва)

Одна из важных целей изучения иностранного языка – научиться общаться на этом языке. Учебник (учебно-методический комплекс), безусловно, обеспечивает необходимую базу для осуществления речевой деятельности на изучаемом языке. Диалоговые тексты в учебниках иностранного языка помогают более эффективно достигнуть целей обучения.

Обучение диалогу занимает важное место в преподавании русского языка. Диалогическая речь широко используется в учебниках русского языка как иностранного, особенно на элементарном и базовом уровнях. На этих уровнях иностранные студенты должны овладеть основами русской фонетики, грамматики и лексики, получить базовые навыки аудирования, говорения, чтения и письма, а также некоторые знания о русской культуре. Конечной целью обучения является умение точно и в соответствии с ситуацией выразить смысл на русском языке. Использование диалогового единства в качестве средства преподавания и обучения позволяет значительно улучшить базовые языковые навыки учащихся и их коммуникативную компетенцию. Особенно на начальном этапе изучения русского языка акцент на обучении диалогу может развить у студентов способность ассоциативно и творчески мыслить на иностранном языке и решать различные проблемы общения, с которыми они могут столкнуться в своей будущей работе.

Наша статья посвящена проблеме особенностей организации диалогового единства в методическом аспекте.

Дело в том, что до сих пор не был проведен анализ специфики диалоговых единств, их строения и функций, комплексное описание диалоговых единств в современных учебниках русского языка как иностранного.

Мы выбрали для анализа диалогических текстов два репрезентативных учебно-методических комплекса по русскому языку как иностранному. Первый – «Русский язык (Восток)». Эти учебники были опубликованы в 2010 году, и в основном используются преподавателями русского языка и студентами университетов Китая. В комплекс входят восемь учебников. Мы рассмотрели первые два из них.

Учебники «Русский язык (Восток-1)» [4] и «Русский язык (Восток-2)» [8] были проанализированы с точки зрения использования диалогов. В них представлено большое количество соответствующих текстов: диалогов и диалоговых единств. В курсе «Русский язык (Восток-1)» уроки 1–8 являются вводными. Они посвящены фонетике русского языка, а начиная с урока 9 и далее до урока 19 – основной курс. В основной части диалоговые тексты представлены в каждом уроке. В учебнике «Русский язык (Восток-2)» 12 уроков.

Каждый из них строится вокруг определенной темы (например, самопрезентация, семья, университетская жизнь и т. д.). Темы охватывают распространенные коммуникативные ситуации жизни и учебы студентов, а диалоги методически и коммуникативно релевантны потребностям китайских граждан, изучающих русский язык. В начале каждого урока имеется 3–4 диалоговых текста.

Другой учебно-методический комплекс (УМК) – это российский комплекс «Золотое кольцо», изданный в 2019 году. Мы ссылаемся на версию этого УМК с китайским переводом. В отличие от учебника «Русский язык (Восток)» этот учебник предназначен не только для студентов университетов, но и для всех начинающих изучать русский. В учебниках «А1. Золотое кольцо. Русский для начинающих» [2] и «А2. Золотое кольцо. Русский для иностранцев. Базовый уровень» [3] в каждом уроке несколько диалогов, на основе которых учащиеся выполняют упражнения на аудирование и чтение и усваивают соответствующие новые грамматические знания, а также лексику. Во втором учебнике «А2. Золотое кольцо» три полилога (примерно по 1500 лексических единиц каждый), которые представляют собой основные тексты каждого раздела учебника. Они значительно отличаются от более коротких диалогов, встречающихся во многих других учебниках русского языка как иностранного.

Роль и место диалогового единства в обучении и преподавании РКИ всегда определялись как ведущие и доминирующие. Обучение иностранному языку – это прежде всего обучение общению на этом языке [6, с. 38]. Ещё Михаил Михайлович Бахтин говорил, что «жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п.». Язык является важным компонентом в жизни человека. В свою очередь, основной формой коммуникации между людьми является диалог.

При обучении РКИ учебный текст очень важен как основа лингвистического обучения и изучения. Учебник иностранного языка должен прежде всего учить общению на этом языке [7, с. 55]. Из этого следует, что учебный диалоговый текст имеет первостепенное значение в преподавании русского языка, особенно на начальных уровнях. Учебный текст как особый вид коммуникативной деятельности является тематически связанным.

Мы рассматриваем учебный диалог как один из типов текстов учебника по иностранному языку. Диалоги в учебнике – это, как правило, вымышленные диалоги, написанные автором и базирующиеся структурно и семантически на основных принципах и особенностях создаваемого диалогового единства. Характеристики этого типа диалога в принципе должны соответствовать характеристикам естественного диалога, чтобы максимально воссоздать реальное общение. Однако их основная первичная функция – педагогическая и дидактическая, а не коммуникативная.

Диалоговый дискурс – это наука о семантике и прагматике. При обучении иностранному языку одним из основных факторов, определяющих успешное формирование коммуникативных навыков учащихся, является отбор соответствующего текстового материала. Учебные материалы, направленные на формирование навыков и умений ведения повседневного диалога, должны быть основаны на коммуникативной схеме диалоговых единств, чтобы максимально приблизить моделируемые тексты к диалогам естественной коммуникации [9, с. 232]. Очевидно, что учебный диалоговый текст является одним из наиболее важных учебных материалов, которые помогают приобрести навыки правильного использования иностранного языка в речи и построения текста. Обучение диалогу проводится таким образом, чтобы сделать язык образным и точным и иметь высокий уровень лингвистической грамотности в русском языке. Повышенное внимание к изучению диалога приводит к сознательному рассмотрению того, как лучше использовать материал, предоставляемый языком, возможности правильного понимания того, что говорится.

На начальных уровнях обучения русскому языку диалоговые тексты составляются и преподаются таким образом, чтобы отразить идею сбалансированного подхода. Этот подход сочетает и развивает положительные стороны известных методов и использует достижения психологии обучения и других смежных дисциплин [5, с. 59]. В процессе обучения иностранному языку происходит сбалансированное освоение контекста компонентов коммуникативной компетенции, сбалансированный учет когнитивных характеристик обучаемого и сбалансированное применение приёмов отдельных методов [5, с. 59–60]. Отбор и представление языкового материала

является основой для организации процесса обучения. При этом диалоговые тексты являются прекрасным учебным материалом.

Несмотря на то что диалоги в учебниках часто короткие, авторы стараются установить в них относительно полный набор элементов диалогов, т. е. там присутствуют адресант, адресат и контекст. Диалоговые тексты полностью структурированы и систематизированы, авторы учебников показывают учащимся реальные ситуации речевого общения носителей языка.

Кроме того, обучение диалогу требует от преподавателей соответствующей осведомленности. Они должны понимать и знать особенности организации диалога, только так можно эффективно направлять учащихся, способствовать усвоению ими грамматических знаний и формировать разговорные умения, иначе невозможно добиться эффективности в обучении. Хорошие учебные диалоги и полилоги с понятной грамматической структурой, интересным сюжетом оказывают стимулирующее воздействие и положительное влияние на учащихся [1, с. 34].

Коммуникативная компетенция обучающихся в значительной степени отражается в их способности общаться на русском языке, т. е. строить диалоги с другими людьми. В презентации русского дискурса следует использовать только те примеры, которые не искажают реальное употребление. Диалоговые тексты в хороших учебниках русского языка не только обеспечивают приближение к реальному речевому общению, но и дают возможность повторения и закрепления слов и словосочетаний, необходимых для коммуникации. С методической точки зрения это означает сочетание грамматического и коммуникативного подходов.

Итак, конечная цель обучения русскому языку – дать возможность иностранным учащимся свободно общаться на русском языке. Таким образом, диалоговое единство имеет важное значение в обучении русскому языку. В любом учебнике по русскому языку начального уровня мы найдем много диалоговых текстов. Эти тексты играют ключевую роль в системе учебника.

Изучение диалоговых текстов должно основываться прежде всего на уровне формальной структуры диалога. Структура диалога – это основа, благодаря которой диалог выполняет свои семантические и прагматические функции.

Диалоговое единство является основной единицей для изучения диалога и состоит из реплик-стимулов и реплик-реакций. По структуре диалоговые единства делятся на двухчастные и многочастные. В двухчастном единстве составными частями являются реплики стимула и реакции. Многочастное единство – это двухчастное единство с дополнительными контекстно-специфическими реакциями коммуниканта или со вставкой дискурсивной колонки из-за недостаточности информации. При организации диалоговых единств учебника в текстах диалога представлены смешанные структуры, что делает учебный диалог похожим в своей основе на разговор в реальной жизни.

Определенная структура отражает определенную семантику. С точки зрения структурной семантики, диалоговое единство в учебнике характеризуется эллиптичностью, повторением и простотой предложений. Эти характеристики, с одной стороны, соответствуют особенностям диалога, а с другой – играют методическую роль в учебнике. Диалоговый эллипсис состоит из трех основных факторов: контекста, ситуации и апперцепционного момента собеседника. В лингвистике повтор в диалоге относится в основном к повторению реплики, а в преподавании повтор является важным средством закрепления знаний. Таким образом, в учебном диалоге существует два типа повтора: повтор в методическом смысле и повтор в коммуникативной функции диалогового текста. Эти два типа повтора часто отражаются в одном и том же диалоговом единстве, т. е. в диалоге повтор в структуре отражает смысловые особенности диалога, при этом ключевые слова и словосочетания повторяются в разных формах. Простые предложения в диалогах отражают особенности разговорной речи и контрастируют с монологическими текстами научного жанра в учебнике, помогая учащимся различать разговорный язык и научный стиль речи.

Коммуникативная функция диалога также находится в центре внимания в учебниках по русскому языку как иностранному. Функционально-прагматическая характеристика учебного диалога заключается прежде всего в том, что диалог строится по теме, которая может углубленно продолжаться или прерываться в ходе общения, при этом собеседник переходит к новой теме. Количество коммуникативных событий связано с количеством тем. Монотематический диалог является моноэпизодическим, а мультитематический

диалог – полиэпизодическим. В диалоговых единствах реплики имеют сотрудничающий характер, а различные формы реплик, такие как вопросительные, директивные, повествовательные и позиционные образуют различные типы диалоговых единств, выполняя различные коммуникативные функции дискурса. С этим связан жанр диалога; согласно Н. Д. Арутюновой, существует пять жанров общения, и большинство диалоговых единств в учебнике относятся к информационному типу.

Проанализировав представление коммуникативных событий в диалогах двух учебно-методических комплексов по отдельности, мы обнаружили, что учебники учитывают особенности пользователей, для которых они предназначены: коммуникативные ситуации в учебнике «Русский язык (Восток)» в основном находятся в контексте учебы и университетской жизни и подходят для студентов, изучающих русский язык, в то время как коммуникативные ситуации в УМК «Золотое кольцо» подходят для людей из всех слоев общества, начинающих изучать русский язык. Кроме того, учебник «А2. Золотое кольцо» содержит три больших по объёму полилога. Его установка отражает интенсивный подход к обучению и может дать новые идеи для разработки учебников по русскому языку.

Литература

1. Левина Г. М., Николенко Е. Ю. Учебник русского языка для начинающих // Русский язык за рубежом. М.: Отраслевые ведомости, 1994, № 1, С. 29–39.
2. Лёвина Г. М., Николенко Е. Ю.: А1. Золотое кольцо. Русский язык для начинающих (金环 俄语教材第一册). Учебник//Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 164с. (А1. Золотое кольцо)
3. Лёвина Г. М., Николенко Е. Ю.: А2. Золотое кольцо. Русский язык для иностранцев. Базовый уровень (何淑梅 编译 金环). Учебник//Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 182с. (А2. Золотое)
4. Лю Сумэй.: Русский язык (Восток) – 2. (东方大学俄语 (新版) 学生用书. 2) // Пекин: Издательство по преподаванию иностранных языков и научным исследованиям, 2010. – 292с. (Восток-2, 2010)
5. Николенко Е. Ю. Преимущества сбалансированного подхода к обучению русскому языку как иностранному // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия "Педагогика и психология". 2011. № 4. – С. 59–68
6. Николенко Е. Ю. К вопросу о содержании дискурсивной компетенции на элементарном и базовом уровнях // Сборник материалов форума по РКИ

«РКИ: актуальные проблемы, насущные задачи и грядущие перспективы» – М.: Издательство «Учебный центр Московского государственного университета», 2020, С. 38–45.

7. Николенко Е. Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: Начальный этап обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: М., 2005. – 246 с.
8. Ши Тецянь, Чжан Цзиньланы.: Русский язык (Восток) – 1. (东方大学俄语 (新版) 学生用书. 1) // Пекин: Издательство по преподаванию иностранных языков и научным исследованиям, 2010. – 250с. (Восток-1, 2010)
9. Шульженко Г. А. Прагматические аспекты связности высказываний в побудительном диалогическом единстве с просьбой // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 8. Ч. 1. – С. 232–235.

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ

А. А. Позднякова

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»
(Москва)

Преподавание русского языка на этапе довузовской подготовки имеет важное культуроведческое измерение, поскольку русский язык является не только средством общения, но и носителем культуры и истории страны, способом самоидентификации российского гражданина.

Культуроведческий аспект преподавания русского языка как иностранного предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных направлений, среди которых: 1) знакомство иностранных студентов с фрагментами истории русского языка; 2) знакомство с русским культурным контекстом; 3) изучение моделей речевого поведения носителей языка и формирование навыков речевого этикета; 4) изучение отдельных лингвокультурных маркеров, выделяющих речевое поведение россиян. Будучи ограниченными рамками статьи, остановимся на более значимых характеристиках каждого из обозначенных направлений.

Вопрос о приобщении иностранцев к истории русского языка решается в рамках программы подготовительного факультета, то есть ограничивается содержанием тем и разделов практического курса русского языка. Последнее, однако, вовсе не означает, что такая работа невозможна. Главным здесь является грамотный выбор «мест дидактической локации», где историческое знание может быть совмещено с развитием представления о языке.

Понятно, что человеку, никогда не изучавшему русский язык, незнакомому с традициями славянской письменности и воспринимающему кириллицу как «экзотическое письмо», трудно (да и не нужно) рассказывать об истории языка, но обращать его взгляд на эволюционные процессы в развитии языка крайне важно и полезно. Это обращение может осуществляться на нескольких уровнях. Первый из них – это графика (начертания букв, виды знаков, структура алфавита) и орфография (буквенное обозначение звуков, единообразие написания, чередования и др.). Если в ходе обучения письму иностранец получает мини-комментарии и иллюстрации, относящиеся к истории кириллицы, формированию алфавита, истории появления в русском языке знаков препинания, это, несомненно, является важным мотивирующим фактором в обучении языку.

Для китайских, арабских, иранских студентов часто значимым оказывается обращение к традициям русской каллиграфии, поскольку в данных культурах сильны собственные каллиграфические традиции [3]. Этот интерес во многих случаях перерастает в увлеченность русским письмом, когда студенты покупают старые книги по каллиграфии, начинают посещать соответствующие курсы. И дело даже не в том, что обучающиеся стараются писать более красиво: связь культурно-исторических традиций способствует повышению интереса к изучению русского языка.

Системный и систематический исторический комментарий способен не только сформировать у студента ответ на постоянно возникающий вопрос «Почему русский язык такой трудный?», но и объяснить причины этих трудностей и определить пути их обхода. Студент начинает видеть логику языка и выделяет «алогизмы», которые подлежат заучиванию, – при таком подходе осваивать иностранный язык гораздо легче.

Некоторые элементы морфологического уровня имеют ярко выраженное прикладное значение. При изучении личных местоимений можно объяснить (посредством инфографики), почему русское местоимение 3-го лица изменяется по родам, а также прокомментировать, почему слова *он* и *она* не следует употреблять по отношению к присутствующим.

Третий уровень – лексический. В историко-культуроведческом аспекте он представлен фрагментарно, поскольку лексический минимум, подлежащий освоению на этапе довузовской подготовки, позволяет охватить лишь некоторые из исторически важных культурно значимых семантических элементов. По нашему мнению, здесь целесообразно рассматривать слова двух групп. Во-первых, лексические единицы, имеющие связь с морфологическим уровнем, когда человек может не просто запомнить, а понять и проследить происходящие в слове изменения. Например, существительное «суть», которое образовалось от 3-го лица настоящего времени глагола *быти* – «быть» и со временем зафиксировалось в языке в значении «сущность, смысл»), а во-вторых, заимствованные слова, содержащие графические признаки заимствований (начальные *а, э* – *арбуз, элемент*; сочетания гласных в корне – *радио, поэма*; согласный *ф* – *кофта*; сочетания *гз, кз* – *вокзал*; *нг* – *шланг*; *дж* – *джинсы, пиджак*; *ге, ке, хе* – *герой, кеды*; *бю, пю, вю, мю, гю, кю, хю* – *бюро, гравюра*; *штр* – *штрих*; удвоенные согласные – *касса, сумма, профессия*), либо ранние заимствования типа *башмак, карман, магазин, халат, сундук*. Практика показывает, что студентам интересно узнавать, что те или иные элементы слова являются следствием действия определенных законов в развитии языка, а также обнаруживать в русском слове фрагменты своих родных языков (тюркских, арабских, персидских). Это формирует мотивацию иностранных студентов к дальнейшему, более глубокому исследованию языковых процессов, а запоминание с опорой на историческую основу, исторический комментарий всегда оказывается более прочным по сравнению с традиционным заучиванием.

Такая работа полезна и для последующего выхода учебного процесса во фразеологию: заимствованные слова часто являются компонентами фразеологизмов, что очень хорошо показывает культуроведческую значимость этих единиц.

С историей языка тесно связано изучение российского культурного контекста. Об этом говорят методисты и культурные антропологи, подчеркивая важность приобщения изучающих язык к «чужому» культурному контексту, который определяется как «фоновое знание, объединяющее материальные достижения того или иного этноса и его моральные и этические установки и правила» [5, с. 7]. Русский язык тесно связан с культурой и историей России, поэтому изучение языка не может быть отделено от изучения культурного контекста. Учащимся необходимо понимать, какие культурные ценности и традиции отражаются в русском языке, как они влияют на его использование и как они проявляются в речи носителей языка, поскольку «культурный контекст является своеобразным фоном для создания той или иной ситуации» [2, с. 9]. Этот тезис пересекается с важностью изучения моделей речевого поведения и формирования на их основе навыков речевого этикета у иностранца.

Культуроведческий аспект преподавания русского языка включает в себя развитие коммуникативных навыков обучаемых. Это означает, что они должны уметь использовать русский язык для общения на различных уровнях и в разных контекстах. Кроме того, обучающиеся должны уметь адаптировать свою речь в соответствии с культурными и социальными нормами.

На этапе довузовской подготовки модели речевого поведения, которые сознательно фиксируются учебными пособиями и рекомендуются к изучению, крайне ограничены. Обычно они включают несколько этикетных формул, знакомство с парадигматикой личных имен и анализ нескольких выполняемых ими функций (идентифицирующей, апеллятивной, контактоустанавливающей). Однако «имя как социальный знак воспринимается, прежде всего, при его функционировании в речи, так как та или иная языковая форма имени обычно бывает продиктована конкретной экстралингвистической ситуацией» [1, с. 761], а набор таких ситуаций в учебной практике иностранца невелик. Поскольку изучение и правильное употребление обращений к людям играют важную роль в процессе адаптации иностранцев к реалиям российской жизни. Это касается как личных имен, так и личных местоимений, когда задачей учебного процесса становится предотвращение ложного восприятия обучаемыми всей системы речевого поведения: формул «ты» и

«вы», стилистического расслоения лексики, употребляемой в этих формулах, в том числе в качестве обращений: «Внутри каждого социума, пользующегося определенным подъязыком, наблюдается дифференциация социально-этического плана в зависимости от общения с равным, вышестоящим или нижестоящим участником коммуникации (в возрастном, имущественном, классовом, служебном и т. д. отношении) и от отношения говорящего к собеседнику и к объекту высказывания, от заинтересованности собеседника в объекте высказывания» [1, с. 761].

Уже на начальном этапе обучения русскому языку важно донести до сознания иностранца, что употребление формул обращения в русском языке является довольно жестко регламентированным, хотя и не зафиксированным в каких-то официальных документах. Иностранному студенту довольно трудно понять, почему возможны обращения «девушка» или «молодой человек» по отношению к недостаточно молодому сотруднику магазина, но невозможны по отношению к преподавателю такого же возраста. Иностранцы должны быть осведомлены о том, что явления речевого этикета, связанные с обращением, различаются в зависимости от социального статуса участников коммуникации и могут меняться при его изменении. Отметим, что обращение к преподавателю по имени-отчеству довольно долго «приживается» у студентов некоторых этнических групп: часто оно заменяется формулами «Учитель», «Преподаватель», «Профессор» (иногда с добавлением имени или фамилии) либо формулами «Мэм» / «Сэр», не являющимися традиционными для русской / российской лингвокультуры. Поэтому одной из актуальных задач преподавателя РКИ является обучение студентов правильному выбору речевых конструкций – во избежание дискомфорта, конфликтных ситуаций при общении.

Важным в культуроведческом аспекте уже на начальном этапе изучения русского языка представляется и фиксация внимания студентов на употреблении в этикетных формулах родовых пар женского рода, образованных с помощью суффиксации. Здесь первоочередным является ознакомление не только со «словообразовательным инвентарем» русского языка, но и с теми стилистическими ограничениями, которые накладывает на употребление данных единиц речевая ситуация. Хорошо, когда иностранный студент

знает, что пары женского рода могут быть образованы с помощью суффиксов *-ниц-* (*учитель-ниц-а, преподаватель-ниц-а, писатель-ниц-а*), *-ис-* (*актр-ис-а, директор-ис-а*), *-их-* (*дворнич-их-а, повар-их-а*), *-ш-* (*директор-ш-а, кассир-ш-а, секретар-ш-а*) и т. д., но при этом важно, чтобы он также понимал, что многие из этих лексем принадлежат разговорной речи и не могут использоваться в формулах обращения, а также при написании каких-либо официальных документов.

Изучение отдельных лингвокультурных маркеров, выделяющих речевое поведение россиян, также является составляющей культуроведческого аспекта преподавания русского языка на этапе довузовской подготовки. Под лингвокультурными маркерами в данном случае мы понимаем знаки языка и культуры, возникающие «из-за несовпадения образов сознания, отражающих предметы и понятия в сравниваемых лингвокультурах» [4, с. 77]. Это могут быть, например, устойчивые выражения (характерные для молодежной среды и среды пожилых людей), орфоэпические нормы, лексические единицы, номинирующие отдельные реалии, прецедентные имена и конструкции. Актуальным в культуроведческом плане является донесение до сознания обучаемых важности понимания культурных значений и коннотаций, связанных с определенными словами и выражениями. Это поможет студентам стать более грамотными и компетентными пользователями русского языка.

Если говорить о конкретных методах, которые могут быть использованы при преподавании русского языка с учетом культуроведческого аспекта, то для этапа довузовской подготовки представляются наиболее целесообразными следующие:

1) изучение культурных текстов (адаптированных фрагментов художественных произведений, песен, фильмов) как один из самых эффективных способов знакомства обучающихся с культурой и историей, способствующий получению ими «спонтанных знаний», помогающих лучше понимать не только язык, но и культурный контекст, в котором он функционирует;

2) использование заданий, сопряженных с культурным контекстом и помогающих иностранцу понять культурные значения и нормы, связанные с русским языком (например, задания на сопо-

ставление слов и фраз с соответствующими культурными коннотациями, на анализ культурных стереотипов, на изучение бытовых реалий);

3) использование возможностей информационно-образовательной среды как отвечающей потребностям и запросам современной учащейся молодежи (это могут быть, например, культуроцентричные онлайн-курсы с элементами VR-технологий, интерактивные приложения, игры на русском языке);

4) использование проектной работы, позволяющей обучающимся самостоятельно исследовать культурный контекст, связанный с русским языком, и создавать собственные проекты на основе полученных знаний (для довузовского этапа это могут быть проекты по изучению русских сказок, традиций, обычаев, праздников).

Кроме того, важно учитывать индивидуальные потребности и интересы студентов, чтобы сделать процесс обучения более привлекательным и эффективным. Все эти методы и подходы могут помочь преподавателю русского языка на этапе довузовской подготовки подготовить учащихся к пониманию культурного контекста, связанного с русским языком, запустить процесс развития их языковых навыков и лингвокультурной компетенции.

В заключение отметим, что этап довузовской подготовки важен не только как ступень, позволяющая обучаемым перейти к получению знаний по избранной профессии. Это этап, на котором закладываются основы понимания русского языка, русской культуры и русского менталитета, и именно это понимание для многих открывает новые возможности и перспективы личностного и профессионального роста.

Литература

1. Буркова Т. А. Функциональный потенциал имен собственных // Вестник Башкирского университета. 2016. Т. 21. № 3. – С. 760–763.
2. Голубева К. Г. Исследование культурного контекста как основа для определения смысловых составляющих концепта в художественном тексте (на материале романа В. Скотта «Вейверли») // Известия ВГПУ. 2010. № 2 (46). – С. 8–12.
3. Позднякова А. А., Кабак М. А., Чепкова Т. П. Принципы отбора орфографического материала для обучения иностранных студентов письменной речи // Преподаватель XXI век. 2020. № 4. – С. 176–186.

4. Привалова И. В. Интеркультура и вербальный знак: лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации: монография. М.: Гнозис, 2005. – 72 с.
5. Halliday M. A. K., Hasan R. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Second edition. – Oxford University Press, 1989. – xiv, 126 p. – (Language Education). – ISBN: 019-437154-9.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФЛЯ: ПРАКТИКА РАБОТЫ С ПОСОБИЕМ ПО НСР

Л. Н. Спиридонова

sln69@mail.ru

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(Казань)

Как известно, обучение русскому языку ставит своей задачей активное овладение учащимися русской речью в целях общения. Не стоит забывать и о необходимости освоения специальных терминов, понятий и конструкций научного стиля, которые будут нужны слушателям при дальнейшем обучении в университете. Работа над лексикой и текстами должна расширить не только знания слушателей о системе русского языка, но и коммуникативные возможности.

Немаловажное значение для формирования профессиональных компетенций имеет практика работы с пособием по дисциплине «Научный стиль речи», что позволит иностранным слушателям систематизировать и активизировать свои знания по инженерно-техническому направлению. Всё это в комплексе готовит слушателей к восприятию и построению монологической речи научного характера по выбранному ими профилю и является первой ступенью изучения профессионального русского языка [3, с. 147].

Наибольшая трудность на вводно-предметном курсе заключается в том, что он начинается в середине 1 семестра, когда слушатели еще только освоили знания, предусмотренные программой элементарного уровня, и готовятся к сдаче экзамена на уровень А1. Как правило, с ноября у слушателей начинаются первые занятия по

научному стилю речи. На начальном этапе работы у них ограничены языковые возможности, отсутствуют знания о специфике языка науки, не сформирован научный словарь, поэтому для них этот период особенно труден.

Стоит отметить, что применение учебных пособий по предметам, созданным для русскоязычных студентов, невозможно. Необходимо использовать специально разработанные учебные материалы для иностранных студентов начального этапа обучения. Учебные тексты по изучаемой дисциплине должны соответствовать познавательным и коммуникативным потребностям учащихся, что будет способствовать повышению интереса и желанию заниматься как на занятиях, так и самостоятельно. Ведь одним из главных стимулов изучения иностранного языка является познавательный интерес.

Анализ литературы показал, что учебных и учебно-методических пособий по обучению иностранных студентов начального уровня обучения недостаточно, в том числе, для инженерно-технического и технологического, экономического и гуманитарного профилей. А если и есть пособия по научному стилю речи, то они предназначены для более продвинутого уровня [4, с. 280].

В пособии по научному стилю речи, подготовленном коллективом авторов подготовительного факультета Казанского (Приволжского) федерального университета, содержатся наиболее важные грамматические темы и разные по лексическому объёму и степени сложности задания. Пособие включает 8 уроков (разделов), каждый из которых делится ещё на 3-4 темы. Например, один из уроков под названием «Основные этапы исследования» подразделяется на подтемы: «Описание опыта, эксперимента», «Описание методов исследования», «Описание применения, назначения объекта» [1, с. 118–124]. Каждый урок содержит три части: одну, построенную на неизученном языковом материале, вторую – повторительную часть, а также тестовые задания для самоконтроля.

Сложность минимизации лексики для учащихся начального этапа состоит в необходимости отбора базовой лексики, используемой для коммуникации в пределах тем речевого общения, и выделения специальной лексики, характерной для научного стиля речи. Следует помнить, что на начальном этапе не стоит «перегружать» студентов нечастотными словами, сложными терминами, а также

большим количеством нового лексического материала. Например, при рассмотрении конструкции *Что бывает какое (-ая, -ой) и бывают какие?* используется материал элементарной физики и математики.

1. Движение бывает ... (равномерный и неравномерный).
2. Дробь бывает ... (простой и десятичный).
3. Угол бывает ... (тупой, прямой и острый).
4. Линии бывают ... (прямые и ломаные).
5. Скорость бывает ... (средний и мгновенный).
6. Числа бывают ... (иррациональные и рациональные).
7. Энергия бывает ... (электрическая, механическая и тепловая).

При снятии лексико-грамматических трудностей надо учитывать, что у студентов минимальные знания по грамматике и пока нет словообразовательных навыков. А значит, здесь достаточно вспомнить изменения прилагательных по родам и числам в именительном падеже. Для выработки языковой и операционной готовности к созданию речевых выражений у иностранных слушателей могут служить задания, которые нацелены на закрепление специальных слов-терминов и переход их в активный запас. При работе с пособием используются различные способы семантизации в результате понимания научной лексики (контекст, комментарий, языковая догадка, осмысление связей с другими словами). Запоминание осуществляется за счёт повторяемости, например, в качестве письменной или устной работы предлагается ответить на следующие вопросы.

1. Какое бывает движение?
2. Какие бывают дроби?
3. Какой бывает угол?
4. Какие бывают линии?
5. Какая бывает скорость?
6. Какие бывают числа?
7. Какая бывает энергия?

Такие задания направлены на формирование умений и навыков чтения, воспроизведение прочитанного, составление собственных вопросов и плана. Они обеспечивают учащихся языковыми средствами, необходимыми для пересказа и обсуждения тем и проблем, затрагиваемых в учебных текстах. Важно, что они также подводят

студентов к самостоятельному монологическому высказыванию и доказательству. Научившись анализировать чужое высказывание, иностранные студенты переходят к формированию собственно научного монолога. А это уже профессиональные компетенции будущего специалиста: провести анализ информации, сравнить и систематизировать данные, вычленив важное, высказать гипотезу, доказать и пр. Современные учёные в ходе применения лингводидактического опросника и анализа полученных результатов отмечают проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе обучения научному стилю [2].

Предтекстовая работа даётся на базе речевых моделей и вопросов, уже известных иностранным учащимся, и направлена на снятие лексико-грамматических трудностей, что обеспечивает полноту и точность понимания слов, словосочетаний. Возможно использование заданий подобного типа: образование множественного числа имен существительных; определение состава слов; определение компонентов сложных слов; образование имен прилагательных от существительных; синонимические и антонимические замены; составление словосочетаний и предложений из имеющихся слов; лексический и смысловой разбор предложений.

Послетекстовые задания направлены на проверку понимания текста и готовности к дальнейшим диалогическим и монологическим высказываниям на основе прочитанного материала. Эффективными, на наш взгляд, могут быть следующие упражнения: восстановление деформированных предложений с опорой на текст; определение верной/ложной информации; определение количества абзацев в тексте, деление текста на смысловые части; определение главной информации в каждом абзаце; составление вопросного плана текста и его трансформация в номинативный план; нахождение ключевых фраз; пересказ текста по собственному плану. Умение понимать материал по теме, классифицировать явления и процессы, формулировать вопросы и фразы с использованием научной лексики также относится к профессиональным компетенциям слушателей.

Конечно, такая работа обусловлена закономерными для студентов-иностранцев: минимальным словарным запасом, абстрактными понятиями, трудностями перевода, культурологическим компонентом и т. д. В качестве примера можно привести упражнение, связан-

ное с понятийным аппаратом по физике и одновременно обрабатывающим синтаксические конструкции со словом *который*. В системе заданий есть такое: найдите правильное определение понятия.

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Траектория – это ... | А. <u>физическая величина</u> , которая характеризует быстроту изменения скорости тела. |
| 2. Ускорение – это ... | Б. <u>тело</u> , размеры которого в данных условиях можно не учитывать. |
| 3. Материальная точка – это... | В. <u>линия</u> в пространстве, которую совершает точка при её движении. |

Несомненно, преподавание научного стиля речи и общеобразовательных предметов должны осуществляться в тесном сотрудничестве преподавателя-русиста с преподавателем-предметником. Чтобы создать тематический урок или отдельное аудирование на заданную тему, которое действительно будет готовить слушателей к умению воспринимать научную речь, необходимо учесть много факторов (значение, изменение слов, частотность, сферу применения, связи между словами и пр.) Так, исследователь Л. Сальная в очередной раз указывает на возможности аудирования, характерные трудности и требования к научным текстам при восприятии речи на слух учащимися [5, с. 126].

При первоначальной последовательной работе с пособием по научному стилю нужно соблюдать три важных аспекта. Во-первых, обобщение и группировка понятий (тематическая, морфологическая, хронологическая или иная), во-вторых, логическая последовательность в подаче учебного материала, в-третьих, словообразовательная и даже стилистическая работа с терминами. Например, при прочтении (прослушивании) микротекста нужно найти слова научного стиля и обычные слова разговорного стиля. А затем заполнить таблицу, где упомянутые физические тела можно разделить по форме, состоянию, величине, массе, цвету, качеству. Такое соотнесение заданных тел и использование определённых терминов помогает усвоить основные физические параметры.

Насыщенность информацией как одна из стилевых особенностей научной сферы деятельности требует от преподавателей очень тщательно отобрать лексический минимум, создать тексты, найти

правильное определение каждого понятия, подготовить небольшие задачи по точным наукам, где в приоритете будет стоять понимание условия задачи и вопроса, и только после этого – её решение на занятиях по дисциплине. Таким образом будет достигнута основная цель - сформировать у слушателей инженерного профиля на этапе довузовской подготовки первичные умения и навыки профессиональной устной и письменной речи.

Литература

1. Валеева Д. Р., Гордеева Л. П., Спиридонова Л. Н., Чумакова Г. В. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи: учебное пособие. Казань: Изд-во Казанского ун-та. 2020. – 150 с.
2. Лян Ц., Чжан С., Щеглова И. В. Трудности обучения научному стилю речи студентов-иностранцев: характеристики, типы, тенденции (на материале опроса преподавателей русского языка как иностранного) [Электронный ресурс] [https:// doi.org/10.30853/ped20220025](https://doi.org/10.30853/ped20220025). Дата обращения: 25.01.2023.
3. Калашникова О. В., Печинская Л. И. Актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций у иностранных студентов, обучающихся по русскоязычным программам (на примере СПбПУ Петра Великого) // Современные наукоёмкие технологии. Педагогические науки. 2020. № 9. – С.147–151.
4. Крапивник Л. Ф., Джонг Бел. Научный стиль речи русского языка в иноязычной аудитории // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. – С. 279–282.
5. Сальная Л. К. Обучение аудированию научной речи // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2013. № 10 (147). – С. 126–131.

РОЛЬ РИТОРИКО-ДИДАКТИЧЕСКОГО АСПЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Е. Н. Тарасова

mitxt-rki@yandex.ru

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

(Москва)

Современная лингводидактическая концепция ориентирует процесс обучения культуре речи и деловому общению на формирование базы профессиональной направленности. Безусловно, в связи

с обозначенной задачей происходит отбор дидактических единиц, которые используются в учебном процессе с целью достижения эффективности обучения и положительных результатов.

На сегодня показателем результативности освоения курса «Русский язык и культура речи» в техническом университете являются комплексные тесты, которые предлагает пройти студентам Национальное аккредитационное агентство в сфере образования (НААВСО). Компьютерное тестирование студентов на соответствие содержания и качества уровня подготовки требованиям ФГОС ВО. С целью проверки сформированности определенной компетенции, соответствующей выбранному студентом направлению подготовки и специальности, НААВСО предъявляет и такие тестовые задания: обратимся к примерам (*сохранена ред.*).

1). *Какую форму существования языка иллюстрирует фраза: День работаем, а ночь гуляем да с оленями бегаем (С. Писахов): литературный язык, диалект, просторечие, жаргон.*

Какой языковой барьер разделяет людей, желающих вступить в общение, и не владеющих одним языком: лингвокультурный, лингвоэтический, лингвосоциальный, лингвоэтнический?

2). *Сколько гласных звуков в русском языке: 6, 7, 5, 4, 8?*

Таким образом, возникает закономерный вопрос: какие же отбирать дидактические единицы для составления Рабочей программы дисциплины (РПД) по «Русскому языку и культуре речи»? Обучать тому, чтобы студент выполнил тестирование на высокий процент/балл, чем «порадовал» аккредитационную комиссию, или всё-таки работать над формированием профессиональной компетенции?! Если обратимся к анализу заданий, сгруппированных нами дидактически по тестовой базе, то задания типа: найти ошибки в словообразовании, грамматических формах, выбрать соответствующий контексту пароним, определить тему текста, – всё это из школьной программы, входит в ЕГЭ по русскому языку. Мы убеждены, что составителям комплексного тестирования гуманитарного блока для технических специальностей вузов необходимо взять за основу те профессиональные компетенции, которые нужны будущему профессионалу. Исходя из этого и формулировать задания, насыщая их содержательно современной актуальной информацией.

Так, в результате освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» должны быть сформированы *компетенции*, назовём некоторые из них: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; владение навыками осуществления эффективной коммуникации в профессиональной сфере, способность грамотно излагать мысли в устной и письменной речи; способность к ведению деловой переписки и т. д. Как показывает опыт, большую часть времени на занятиях занимают риторические тренинги, деловые игры, мастер-классы. В связи с этим отмечаем, что отбор риторико-дидактического материала, демонстрирующего решение целого спектра актуальных коммуникативных задач, возникающих в ходе реального профессионального общения в разных сферах, основывается на текстах-презентациях, текстах-инструкциях, текстах-стратегиях, текстах-тактиках, текстах-невидимках и других [1, с. 362]. Однако отражено или нет в требованиях к дисциплине и её усвоению сочетание нормативного аспекта и риторического – они неизбежны. Именно этот компонент позволяет как в устной, так и в письменной формах формировать различные виды профессиональных компетенций.

В МИРЭА – Российском технологическом университете (Москва) особое внимание уделяется профессиональному будущему специалиста технического профиля: IT-технологии, прикладная математика, физика, химия и биотехнологии, робототехника, компьютерные разработки в различных сферах, комплексная безопасность и др. (см. сайт РТУ МИРЭА). Дело в том, что практика, которую проходят студенты на разных курсах, требует не только устной профессиональной коммуникации с использованием особой терминологии, но и создания письменных текстов: от писем производственно-офисного жанра до создания инструкций, требований, рекомендаций [2, с. 81]. Оказавшись в реальной ситуации, будущий инженер понимает, что сегодня он выступает не только в роли разработчика, деятеля, исполнителя, но ещё и того, кто должен научить других, передать коротко актуальную информацию. Считаем верным решение ставить в учебные планы «Русский язык и

культуру речи» не в первом семестре, а в пятом или шестом, это подтверждают и отзывы студентов.

Как известно, процесс понимания носит творческий характер. Мобильность нашей жизни, умение принимать быстро важные решения, оформлять в устные и письменные формы малых жанров свои мысли неизбежно ведут и нас, преподавателей, к гибкости в учебном процессе, способствующей его эффективности.

Призываем наше профессиональное сообщество присоединиться к обозначенным нами «точкам кипения». Бесспорно, контроль усвоенных знаний и умений студентов должен соответствовать требованиям ФГОСТА, но необходимо и учитывать современное состояние общества, его запросы при подготовке специалистов технического профиля.

Литература

6. Савосина Л. М. Проблемы формирования текстовой компетенции // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. научной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 28 – 30 ноября 2019. М.: Макс Пресс, 2019. – С. 362–364.
7. Тарасова Е. Н. К вопросу о когнитивно-компетентностной составляющей подготовки будущего специалиста-химика (уровень владения РКИ А2) // Сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность»: в 2 частях. Часть 1. М.: РУДН, 2017. – С. 79–84.

ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Т. П. Чепкова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(Москва)

Под фразеологической компетенцией мы понимаем «способность говорящего воспринимать образные средства языка (фразеологические единицы) в устной и письменной речи, адекватно интерпретировать их и употреблять в соответствии с ситуацией, те-

мой и сферой общения» [3]. Важность формирования фразеологической компетенции на этапе довузовской подготовки обусловлена тем, что фразеологическая компетенция оказывает «серьезное влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в целом и на ее основные компоненты (речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную), обеспечивает совершенствование всех других видов компетенций обучающихся» [5, с. 449].

Преподавание русского языка на этапе довузовской подготовки должно включать в себя различные формы работы, которые могут способствовать накоплению фразеологических знаний и формированию фразеологической компетенции иностранца. Среди них:

1. Работа с адаптированными текстами литературных произведений на русском языке. Это может быть прочтение произведений русской классики, современной литературы, поэзии и последующий анализ (на доступном для этой категории студентов уровне) их фразеологической составляющей (например, рассказы Н. Носова «Ступеньки», В. Драгунского «Друг детства», русские народные сказки «Три медведя», «Маша и медведь», адаптированная повесть А. С. Пушкина «Дубровский», рассказ А. Куприна «Слон» и др.). Предтекстовые задания при этом должны быть направлены на помощь в понимании структуры несложных фразеологических единиц (*золотые руки, правая рука, найти общий язык с кем-либо, браться за дело, в двух словах рассказать, как рыба в воде*), их компонентного состава (прил. + сущ., гл. + сущ. в В. п., как + сущ. + сущ. в П. п. и др.), особенностей употребления в тексте. Послетекстовый блок, направленный на понимание содержания и извлечение значимой информации, может включать задания на анализ структуры предложений с ФЕ, построение предложений с ФЕ, употребление ФЕ в разговорной речи. Для проверки понимания учащимися значения ФЕ могут быть предложены задания в виде тестов, когда из трех-четырех вариантов объяснения значения фразеологизма нужно выбрать один правильный. Тестовые задания целесообразны и при проверке понимания инофонами ситуации, в которой используется ФЕ, а также для проверки знаний, связанных с правильной грамматической сочетаемостью фразеологизма. Полезны для учащихся и задания на подбор синонимов и антонимов.

Подобная работа не только обогащает словарный запас обучающихся, но и систематизирует их знания по русскому языку уже на начальном этапе обучения, создает среду для формирования фразеологической компетенции.

2. Анализ тематических перечней фразеологических единиц в соответствии с тематикой лексико-грамматического курса (фразеологизмы об учебе, о труде, о семье и т. п.). Такая работа может проводиться как автономно, так и параллельно с изучением грамматики. В этом случае важным представляется грамотный отбор ФЕ, соответствующих лексическому минимуму для конкретных уровней владения русским языком [4]. Изучение фразеологии параллельно с анализом грамматических конструкций поможет иностранному студенту научиться правильно строить предложения, использовать грамматические формы, понимать логику русского языка.

3. Коммуникативная практика, включающая в себя работу с аутентичными текстами, участие в диалогах, выполнение ситуационных упражнений, игры. Поскольку русская фразеология является «порождением» разговорной речи, эти формы работы помогут студентам научиться общаться на русском языке на различные темы с использованием ФЕ: правильно выбирать ФЕ в зависимости от типа речевой ситуации, стиля общения, грамотно вводить их в речь, соблюдая принципы уместности и целесообразности, и т. п.

Важно помнить, что работа по формированию фразеологической компетенции на этапе довузовской подготовки должна основываться на индивидуальном подходе к каждому учащемуся и учитывать его языковые потребности, уровень знаний и умений. Фразеология – интересная, но не простая и довольно противоречивая область лингвистики. Неуместное употребление ФЕ не только создает негативный образ говорящего, но и может привести к конфликту. Такие ситуации довольно часты в коммуникативной практике иностранцев. Например, употребление ФЕ *отдать последнюю рубашку* (о человеке с доброй, открытой душой) в значении «бедный человек», ФЕ *встречать кого-либо хлебом-солью* (встречать гостеприимно, с почетом) в значении «о жадном человеке». Преподаватель должен уметь адаптировать программу курса в части фразеологических знаний и методику обучения фразеологии к потребностям каждого учащегося, учитывая его языковой уровень, интересы и цели изучения русского языка.

Задания по фразеологии, создаваемые для довузовского этапа обучения, могут включать слова, новые для иностранца, но интерпретируемые с опорой на языковую догадку – через «восстановление значения слова по контексту» [1, с. 206]. Достаточно продуктивны в этом случае упражнения на основе конструкций с союзом «как». Приведем несколько примеров.

Упражнение 1. Выберите слово из скобок.

1. Ползет как ... (слон, черепаха, воробей)
2. Скачет как ... (волк, блоха, голубь)
3. Мчится как ... (ветер, облако, солнце)

Упражнение 2. Какое слово пропущено?

Голоден как ...	Лиса, волк, рыба, осёл, индюк, бык, ёж, сорока.
Надут как...	
Хитер как ...	
Нем как ...	
Здоров как ...	
Упрям как ...	
Колочий как ...	
Болтлива как ...	

Эта и подобные виды работ существенно расширяют лексические возможности студентов при обучении рецептивным видам речевой деятельности [2]. В электронной образовательной среде (на платформе Moodle и под.) задания можно оформить в виде теста. Например:

Тест 1. Выбери правильный вариант А, Б, В.

1.	Держать язык _____	(А) за губами (Б) за зубами (В) за щеками
2.	Смотреть правде _____	(А) в глаза (Б) в лицо (В) в душу
3.	Пропустить _____	(А) мимо ушей (Б) мимо глаз (В) мимо рук

Тесты по фразеологии целесообразно также применять при работе с текстом, когда перед преподавателем стоит задача презентовать какие-либо нечастотные лексемы. Например:

Тест 2. Выбери правильный вариант А, Б, В.

1.	Выносить сор _____	(А) из дома (Б) из комнаты (В) из избы
2.	Голочь воду _____	(А) в чашке (Б) в тарелке (В) в ступе
3.	Носить воду _____	(А) стаканом (Б) ложкой (В) решетом

Важным также представляется использование при презентации фразеологии на этапе довузовского обучения современных технологий и методов обучения, позволяющих интенсифицировать учебный процесс, сделать его более интересным и ярким. Полезными в этом плане являются интерактивные учебники, онлайн-курсы культуроведческой направленности, образовательные игры, языковые квесты и другие формы работы, которые помогут студентам освоить фразеологию наиболее эффективно.

В заключение отметим, что актуальным для иностранца на этапе довузовской подготовки является не только получение некоего набора знаний, умений и навыков, но и адаптация к русской культуре. Фразеология является прекрасным естественным источником культурно-языковых знаний, поэтому использование ее как инструмента культурной адаптации иностранца представляется вполне обоснованным.

Фразеологическая компетенция, представляя собой сложный комплекс знаний, умений и навыков, может быть сформирована только на всем протяжении обучения иностранных учащихся в российском вузе, однако уже на этапе довузовской подготовки преподаватель РКИ может и должен стремиться учить студентов выражать свои мысли и коммуникативные намерения на русском языке корректно, выразительно, включая всё богатство языковых средств, в

том числе и фразеологических единиц, что является одной из важнейших характеристик развитой коммуникативной компетенции.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Позднякова А. А., Чепкова Т. П. Методика работы с фразеологическими сочетаниями на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории // Русский язык в зеркале инокультуры: Сборник статей. Выпуск 2. М.: Неолит, 2018. – С. 87–93.
3. Чепкова Т. П. Формирование фразеологической компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку // Журнал «Наука и школа». 2012. № 3. – С. 61–66.
4. Чепкова Т. П., Позднякова А. А. К проблеме формирования фразеологических минимумов по РКИ: Уровни А2, В1 // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 года, Москва): сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 578–584.
5. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: монография. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. – 479 с.

ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ В. И. ДАЛЯ В ПРОЕКЦИИ НА СОВРЕМЕННУЮ СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

Е. М. Шахова, Д. В. Котовец

Shahova72@mail.ru, ivanovskaya.os@mail.ru

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского,
Ивановская средняя общеобразовательная школа
(Симферополь, Нижнегорский район, Республика Крым)

*Я полезу на нож за правду,
за Отечество, за русское слово, язык!*

В. И. Даль

Владимир Иванович Даль по отцу – датчанин, по матери – немец и француз, но по своему мышлению, по вкладу в русскую науку и культуру – выдающийся россиянин, русский человек. Рассуждая о своей национальности, он выразился так: «Ни прозвание, ни вероисповедание, ни сама кровь предков не делают человека принадлежностью той или иной народности. Дух, душа человека –

вот где надо искать принадлежность его к тому или другому народу. Чем же можно определить принадлежность духа? Конечно, его проявлением – мыслью. Кто на каком языке думает, тот к тому народу принадлежит. Я думаю по-русски» [5, с. 90].

Патриот России, ценитель и собиратель её богатой словесности и духовной культуры был в то же время истинным интернационалистом и почитателем языков и культур других народов, проживающих в нашей большой и многонациональной стране. Любовь и глубокое уважение к традициям народов России, восхищение их бытом и мировоззрением находят яркое отражение в его литературных произведениях («Башкирская русалка», «Бикей и Мауляна», «Майна» и др.).

Личность В. И. Даля, несмотря на столь значительный отрезок времени между нашими эпохами, сегодня, как никогда ранее, служит верным ориентиром, надёжным подспорьем в воспитании современного школьника. Музей творческого наследия В. И. Даля, который уже пять лет успешно работает в стенах Ивановской школы, помогает наглядно показать пример жизни и беззаветного служения человеку Родине, пример невиданного трудолюбия, самоотдачи, преданности своему народу, которому он продолжает и поныне служить своими фундаментальными трудами. С 2020 г. на базе школы действует Региональная инновационная площадка «Школьный музей творческого наследия В. И. Даля как платформа для формирования речевого мастерства, культуры, патриотизма обучающихся». И если в начале работы мы делали основной акцент на неоценимом вкладе учёного в русскую лексикологию, лексикографию, глубоко изучали его литературные произведения, которые в изобилии представлены в музее, то сегодня фокус внимания значительно смещён в сторону Даля-патриота.

Изучая биографию этого непревзойдённого труженика, не перестаёшь удивляться, как могло объединиться в одном человеке столько благородных качеств. Его трудолюбие заслуживает глубокого уважения, учит нас, наследников Даля, брать с него пример, стремиться жить по-далевски хотя бы в отдельных направлениях деятельности, например, в получении знаний. Но особенно хочется быть таким же великим патриотом. Не будучи русским по крови, он был им по духу. В последние годы жизни он сказал короткую,

но очень ёмкую речь: «Я любил Отчизну свою и принёс ей должную крупицу по силам». Наверное, не осознавая объёмы этой «крупницы», или от излишней скромности, которая была ему свойственна, он так негромко оценил труды всей своей жизни. Чего стоит один только его «Толковый словарь живого великорусского языка»! Этот масштабный труд вобрал в себя всю лексику огромной России и «даёт толк» двумстам тысячам слов. Какая еще страна в мире может с гордостью заявить, что обладает словарём с таким количеством слов?

Кстати, обратимся к словарю Даля, чтобы выяснить, как он объясняет лексическое значение слова «патриот».

Патрио́т, *-тка*, любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник. **Патриотизм** м. любовь к отчизне. **Патриотический**, отчизненный, отечественный, полный любви к отчизне [3, с. 23].

Для сравнения толкований этого слова откроем Словарь русского языка С. И. Ожегова, в котором прочитаем:

Патрио́т, *-а*, м. Человек, одушевлённый патриотизмом. || ж. **патрио́тка**, *-и*.

Как видим, В. И. Даль даёт более широкое, подробное значение этого слова. Но в словаре С. И. Ожегова больше внимания уделяется слову «патриотизм». См. **Патриотизм**, *-а*, м. Преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины [4, с. 744].

Известно, что В. И. Даль всегда выступал против иностранных слов. На этот счёт у учёных всегда были разные мнения: кто-то поддерживал Даля в этом суждении, кто-то противоречил ему. Не секрет, что лексикограф, давая толкования собранным по России словам, нередко применял придуманные им, несуществующие в языке слова и выражения. Так в словарь попали *глазоём* (горизонт), *мироколица* (атмосфера), *ловкосилие* (гимнастика), *мокроступы* (калоши) и многие другие слова. В толковании слова «патриот» также замечаем крайне редко встречающееся а, возможно, и отсутствующее в языке слово «отчизнолюб». Это слово, как и многие из придуманных Далем эквивалентов (или «тождесловов», как он говорил), образовано путём сложения основ. Этот способ словообразования учёный применял довольно часто, стремясь очистить русский язык от «чужеземных» слов. И в этом также видно проявление

патриотизма Даля. Обратим внимание на эпиграф к нашей статье: «Я полезу на нож за правду, за Отечество, за русское слово, язык!». Как же не хватает Даля в наши дни, когда назойливая глобализация диктует нам сотни иностранных слов, когда вывески ресторанов, магазинов и других организаций пестрят иностранными наименованиями. Это придаёт им бóльшего престижа? Нет. Это поможет им привлечь к себе больше посетителей? Нет. Это всего лишь очередная (пусть и не всегда осознанная) попытка избавиться от собственных корней, или, используя известную поговорку, – срубить сук, на котором сидишь. Любовь к родному языку, знание его и грамотное применение – это одна из непреходящих ценностей, которая сегодня должна всё активнее прививаться в современной школе.

Президент Российской Федерации Владимир Путин в своём обращении к россиянам в ходе праздничного концерта, посвящённого Дню защитника Отечества (23 февраля 2023 г.), справедливо заметил, что слово «Отчизна» имеет общий корень с первым словом главной православной молитвы «Отче наш». Эти слова образованы от одного корня «отец». Сколько добрых выражений содержит этот корень! В словаре Даля даётся объяснение: «Корень дела – начало, основанье, источник» [2, с. 137]. Без корня и полынь не растёт (поговорка). Человек, забывший свои корни, землю, которая его вырастила, теряет свою национальную идентичность, навсегда утрачивает то святое, что вложили в него отец и мать, чем напитала родная земля, лишается корней, которые могли бы давать ему силу и духовную мощь для жизни.

Сегодня весь мир безнадежно пытается лишить нас корней или, правильнее будет сказать, – корневой системы, тысячелетиями питавшей россиян и дающей сейчас нам уверенность, силу, твёрдость воли и любовь к правде. Не в силе Бог, а в правде – гласит одна из пословиц, записанных Далем. И сегодня, когда нашей великой стране пытаются навязать чуждые нам идеалы, когда нас хотят сбить с правильного, Богом указанного пути, необходимо отчётливо понимать, что те великие ценности и ориентиры, которые своей жизнью и делами показал миру Даль, сегодня должны уверенно выходить на передний план учебной и воспитательной работы в школе, обязаны красной нитью проходить сквозь направления патриотического воспитания подрастающего поколения.

Владимир Даль в своей жизни видел не одну войну. Не просто видел, а принимал самое активное участие. Его бесценные знания врача в полевых условиях и необыкновенные умения инженера, рассудительность и холодный ясный разум неоднократно стояли на защите нашей Родины. В дни войны он был ярким примером и учителем для своих боевых товарищей. От него можно было взять не только безграничную мудрость и ценнейшие знания, но и перенять практический опыт в различных сферах деятельности, в том числе и военной. А он был только счастлив оттого, что может поделиться своими навыками и тем самым многократно их преумножить.

Однажды во время Крымской войны в письме к М. П. Погодину В. И. Даль писал: «Народ наш всегда и везде одинаков; у него нет ни понятий, ни чувств других, кроме довольно ясного уразумления необходимости покоряться всем тяготам оборонительной войны. Если б мы вели войну заграничную, то суждения могли бы быть различны; но доколе мы сами только отбиваемся от наступника, ни в народе, ни в других сословиях, словом, ни в одной русской голове не может угнездиться иной помысел, как встать поголовно вокруг неприятеля, по мере того как он подвигается вперёд. Чем он далее зайдёт, тем ему тяжелее, а нам легче. Удобство морского сообщения, обширность наших берегов, сила, огромные средства, умения – всё это на его стороне, но нам стоит только не покориться, – и покорить нас нельзя» [1, с. 182].

Насколько свежо и актуально звучат слова Даля в наши дни! Это ещё раз доказывает, что история развивается циклично, имеет порой разрушительные повторы, которых, если помнить прошлое, можно избежать. Но для этого нужно иметь память, святую память, которая с годами не тускнеет, а, напротив, насыщается более яркими красками.

Именно с этой целью в Ивановской школе и был основан музей в честь великорусского Даля. Его необыкновенная личность, его безграничная любовь к России, к её народу, ко всему, что касается русского и русских, служит ярким маяком, к которому сегодня мы устремляем взгляды и помыслы подрастающего поколения. В музее постоянно проводятся экскурсии, которые посещают не только ученики Ивановской школы, но и ребята из других школ Нижегородского, а также соседних с ним районов. Ежегодно на базе музея готовятся научные исследования старшеклассников, выполняются

научные проекты, которые нацелены на глубокое и всестороннее изучение жизни и творчества Даля. Учителя-словесники, педагоги начальной школы активно используют литературу, представленную в музее, на уроках внеклассного чтения, во внеурочной работе. Уже пятый год подряд в 5–6 классах преподаётся курс внеурочной деятельности «Основы далеведения». Занятия проводятся 1 раз в неделю (34 раза в год). Программа охватывает основные направления деятельности В. И. Даля, что позволяет подробно остановиться на изучении биографической литературы, на чтении и анализе сказок В. И. Даля, на увлекательной работе с его сборником «Пословицы русского народа». Значительное внимание уделяется изучению «Толкового словаря живого великорусского языка», истории его создания и роли в историко-культурном наследии России.

Обучающиеся средних классов учатся выполнять проекты по далеведению. Например, рисуют иллюстрации к сказкам В. И. Даля, выпускают стенгазеты к памятным датам, связанным с жизнью и творчеством учёного, готовят театральные инсценировки по его сказкам.

Ярким и запоминающимся событием стало посещение в 2017 году музея В. И. Даля в Москве. Группа старшеклассников с большим интересом слушала рассказ директора и экскурсовода музея И. А. Клеймёновой, которая сумела перенести гостей в эпоху Даля, познакомить с основными его работами, помогла проникнуться духом знаменитого особняка, того самого счастливого дома, который так любил великий лексикограф, откуда вышли в широкий свет его самые значимые труды.

Традиционными стали научно-методические конференции учителей-словесников и учёных-филологов, посвящённые вопросам изучения художественных произведений В. И. Даля в школе, а также проблемам активного применения «Толкового словаря живого великорусского языка» на уроках русского языка и литературы, во внеурочной деятельности.

Ежегодно в день рождения В. И. Даля (22 ноября) в музее проходит Всероссийский день словарей и энциклопедий, в рамках которого проводятся словарные уроки с учениками, демонстрируются документальные фильмы об учёном, организуются выставки

словарей русского языка, а к портрету великого лексикографа торжественно возлагается букет хризантем из школьного ботанического сада.

В ходе бесед со школьниками одной из главных задач является не только привитие любви и уважения к русскому языку и культуре, но и воспитание устойчивого чувства патриотизма на примере выдающейся личности, человека, окружавшего себя в жизни такими же подвижниками и патриотами России, каким был сам. Стоит назвать лишь несколько имён, чтобы осознать масштаб личности Даля, его высоких знаний и интересов. Это П. С. Нахимов, Н. И. Пирогов, А. С. Пушкин... Этот ряд можно продолжать долго. И каждая фигура в нём будет являть собой незыблемый образец беззаветного служения Родине.

В школьном музее этим выдающимся деятелям посвящён отдельный стенд под названием «Сыны эпохи». Они творили свои великие дела одновременно с великим Далем, оставив после себя не только бессмертную память о подвигах, но и большую гордость для дальнейших поколений россиян.

Вся работа в школьном музее нацелена на достижение главного – воспитать в современном ученике настоящего патриота России, человека, любящего и понимающего великую ценность русского слова, обладающего тем арсеналом человеческих ценностей, которые были присущи личности В. И. Даля.

Следует отметить, что 9 ноября 2022 года Президент Российской Федерации В. В. Путин издал Указ «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей». К традиционным ценностям, обозначенным в Указе Президента, относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Осмысление этих ценностей совместно с накопленным культурно-историческим опытом позволяют народу России своевременно и эффективно реагировать на новые вызовы и угрозы, сохраняя общероссийскую гражданскую идентичность.

Если применить указанные Президентом ценности к личности В. И. Даля, то становится очевидным, что каждая из них напрямую характеризует этого удивительного человека, гражданина и истинного патриота своей земли. Земли не обыкновенной, а, как любил говорить Даль, великорусской, святорусской, отеческой.

Литература

1. Бессараб М. Я. Владимир Даль. М.: Современник, 1972. – С. 182.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т. 2: И – О. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – С. 137.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т. 3: П – Р. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – С. 23.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. М.: АСТ: Мир и Образование, 2015. – С. 744.
5. Отечественные лексикографы. XVIII–XX вв. Изд. 2-е, исправл. и дополн. / Под ред. Г.А. Богатовой. М.: Русская панорама, 2011. – С. 90.

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Н. Г. Юрина

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет имени Н. П. Огарёва»
(Саранск)

Преподавание РКИ в культуроведческом аспекте – важная составляющая современной лингводидактики. Изучение русского языка с учетом его аккумулятивной функции, в соответствии с которой язык понимается как хранитель знаний о менталитете и культуре народа, – подход, обоснованный самой природой языка. Г. О. Винокур в свое время отмечал, что «язык есть условие и продукт человеческой культуры, и поэтому всякое изучение языка неизбежно имеет своим предметом саму культуру...» [1, с. 210].

Введение в рамки учебного курса РКИ краеведческого элемента представляется логичным и обоснованным. Во-первых, из-за разной ментальности не все понятия и явления национальной жизни могут быть поняты инофонами адекватно. Они требуют пояснения.

Во-вторых, менталитет народа невозможно изучить, его можно выявить из жизненных наблюдений. И это непростой процесс: тормозящую функцию оказывают в данном случае этнические стереотипы и оторванность от языковой среды. В-третьих, национальную картину мира и общие характеристики этноса во многом определяют условия материальной жизни народа, своеобразие его исторического развития, природно-климатические особенности, контакты с соседними народами. Все это требует усвоения специальной информации. Включение в процесс обучения краеведческих материалов – возможность расширения диапазона для данного рода наблюдений.

Актуальность данной работы обоснована необходимостью формирования лингвокультурной компетенции уже на раннем этапе обучения РКИ. Цель статьи – осмыслить возможность использования краеведческого материала на уроках РКИ начального этапа обучения, проанализировать общие методические принципы работы с такого рода лингвокультурными единицами при уровне владения языком А1–В1.

При привлечении краеведческого материала на уроках РКИ работа, на наш взгляд, может выстраиваться на общих принципах использования в обучении текстов с лингвокультурной составляющей. Традиционно выделяют три группы таких принципов:

1. Дидактические (научность, преемственность, наглядность, доступность материала, сознательность усвоения, межкультурное взаимодействие).
2. Психологические (мотивация изучения языка, поэтапное формирование знаний, умений и навыков, учет индивидуальных психологических особенностей).
3. Методические (коммуникативность, ситуативно-тематическая организация материала, принцип комплексности в подаче теоретических сведений, учет родной лингвокультуры учащихся и уровня их владения языком, минимизация учебного материала,

принцип воспитывающего обучения, принцип частотности употребления рассматриваемых единиц и др.).

Какие же из методических принципов имеют первостепенное значение на раннем этапе обучения?

Во-первых, принцип доступности, тесно связанный с принципами уместности и методической целесообразности. Логика введения краеведческого текста соответствует этапу обучения: до освоения определенного количества лексических единиц невозможно изучать лингвокультурный (и, соответственно, региональный) материал.

Во-вторых, принцип ситуативно-тематической организации материала. Любая культурно насыщенная языковая единица представляет особую сложность на начальном этапе обучения языку, поэтому ее отбор и введение в процесс обучения должен быть продиктован ситуацией или связан с изучаемой темой. Вместе с тем нельзя забывать, что такой материал актуален на этапе первичной адаптации, поэтому игнорировать его было бы неправильно, особенно если этого требует ситуация. Иначе может возникнуть коммуникативный шок, который «может привести к формированию представления о том или ином народе как некультурном... непонятном в своем поведении», способствовать «формированию чувства национального превосходства и высокомерия в отношении народа с иной... коммуникативной культурой» [3, с. 9]. Так, приехавшим в Саранск иностранным студентам придется услышать, что в общественном транспорте, которым они будут пользоваться, остановки объявляются сразу на трех языках: русском, эрзянском и мокшанском. Соответственно, им необходимо знать, что на территории Мордовии, кроме русских, проживают мокшане и эрзяне (мордовские народы), а также татары и представители других этносов. И здесь не следует, на наш взгляд, дожидаться базовой подготовки обучающихся. Напротив, при изучении фонетических тем (и отработке звуков) можно потренироваться в произношении названий остановок, например, от студенческого общежития до университета. Дополнительно можно дать задание прислушаться к звучащей в автобусе речи диктора и попробовать определить, похоже ли звучание русского, мокшанского и эрзянского языков. Можно также предложить разграничить остановки по названиям улиц и инфраструктурным объектам (географически охватываем сначала

центральный район города, где будет проходить обучение иностранцев). *Задание.* Разделите названия остановок на две группы: 1) связанные с названием улицы (*Рабочая улица, улица Володарского, улица Полежаева, Пролетарская улица*); 2) связанные с городским объектом (*Парк. Издательство. Театр оперы и балета. Университет. Центральный рынок. Железнодорожный вокзал*). Если подготовка группы позволяет, то можно обратить внимание студентов на то, что в названиях остановок иногда встречаются сложные слова, состоящие из нескольких корней (слов). *Задание.* Выделите корни слов, попробуйте объяснить их значения (*Главпочтамт. Интернет-дом. Хлебозавод. 3-ья горбольница. МВД*).

В-третьих, принцип комплексности в подаче краеведческого материала. Необходим подбор разноплановых заданий, подходящих для различных видов речевой деятельности (аудирования, письма, чтения, говорения). Должны сочетаться разнообразные подходы к освоению материала (запоминание, комментарий, включение в текст, привлечение в качестве иллюстрации при освоении фонетической, лексической, грамматической темы). Важно и комбинирование различных методов при работе с текстами, включающими лингвокультурную составляющую: объяснительно-иллюстративный, имитационный, коммуникативный методы. *Задания.* 1. Опираясь на картинки-подсказки, отгадайте мордовские загадки о явлениях природы. *Нет ни рта, ни языка, / А голос всех оглушает (Гром)* [4, с. 33]; *Белая скатерть / Всю землю покрыла* [4, с. 41]. 2. На доске записаны мордовские пословицы, переведенные на русский язык. Послушайте их: *Учитель – второй родитель. Две зимы в году не бывает. Один ум хорош, а два – лучше. Семь дел в одно время не сделать. Смелых шесть, трусов – рота* [2, с. 44, 166, 185, 140, 193]. Запишите эти пословицы, подчеркните встретившиеся в них числительные. Прочитайте пословицы. 3. Опишите человека, которого можно охарактеризовать при помощи следующих мордовских пословиц: *Ростом с дерево, а ум – с орех. Куда дерево потянешь, туда и свалится. И в огне не сгорит, и в воде не утонет* [2, с. 182, 192, 195]. 4. Запишите мордовскую загадку: «*Шли теща с зятем, муж с женой, / Мать с дочерью, бабушка с внучкой / Да дочь с отцом. Много ли всех? (Четверо.)*» [4, с. 231]. Объясните ответ.

С одной и той же текстовой единицей целесообразно выстраивать разные виды работ. Например, мордовская загадка о руке и пальцах: «Две матери / По пяти детишек имеют, / У всех одинаковые имена» [4, с. 75] может быть использована в следующих ситуациях: 1) при освоении лексики, связанной с частями тела (*Задание*. Отгадайте мордовскую загадку, связанную с какими-то частями тела человека.); 2) при изучении числительных (*Задание*. Найдите в мордовской загадке числительные. Определите, с существительным какого падежа они употреблены); 3) при изучении состава слова (*Задание*. Выделите суффикс в слове «детишки». В каких русских словах есть тот же суффикс? Попробуйте заменить слово «детишки» в мордовской загадке так, чтобы ее смысл не изменился); 4) при осуществлении межкультурной коммуникации (*Задание*. Как вы думаете, почему у мордовского народа возник образ матери при описании руки? Какие загадки о руках и пальцах есть в вашей культуре?

В-четвертых, последовательное включение краеведческого материала в программы обучения. Введение языковой единицы, имеющей региональное значение, не может быть одномоментным. Для ее усвоения должен работать принцип наложения, периодической актуализации, закрепления знания. Например, кроме задания выучить очередную мордовскую поговорку, необходимо закреплять полученные знания. *Задания*. 1. Сгруппируйте уже известные вам русские и мордовские поговорки по тематическим группам (о семье, о дружбе, о родине и т. д.). 2. Подберите синонимичную русскую поговорку к мордовской. 3. Восстановите пропуски в поговорках, пользуясь словами для справок. 4. В какой ситуации будет уместна эрзянская прибаутка «– Выспался? – Выспался. – Встал? – Встал. – Почему же сидишь? – Отдыхаю» [4, с. 248]? 5. Подготовьтесь к конкурсу на знание выученных за период обучения мордовских поговорок.

Некоторые примеры заданий на основе краеведческого материала, которые можно встроить в систему уроков с краеведческим элементом, мы дали ранее. *Задания*. 1. «Занимательный алфавит». Составьте русскую азбуку, записав к каждой букве русского алфавита 1–2 местных достопримечательностей. А – Аэропорт. «Адмирал» (гостиница). Б – «Белый медведь» (развлекательный комплекс). Ботанический сад. В – Вокзал. «Вечерний Саранск» (газета)

и т. д. [5, с. 13]. 2. Прочитайте мордовские пословицы сначала с утвердительной интонацией, а затем с вопросительной: «Здоровье дороже золота», «Веселое лицо красиво», «Любовь побеждает смерть», «Вместе и горе легко пережить», «Не намочив руки, лицо не умоешь». Попробуйте объяснить их смысл. Подберите им русские аналоги. Есть ли в вашем языке синонимичные пословицы?» [6, с. 69].

В-пятых, сочетание языкового и экстралингвистического материала – репродукций, рисунков, фотографий (тексту должен сопутствовать наглядный образ). *Задания.* 1. Вы уже знаете многие названия русской национальной еды. Рассмотрите картинки. Назовите русские блюда. Обратите внимание на то, что у вас две картинки с блинами. На одной из них – традиционные русские блины, а на другой – мордовские блины – пачат – на основе пшенной каши. Догадайтесь, где блины русские, а где мордовские? Прочитайте рецепт для приготовления мордовских блинов. 2. «Гуляем по Саранску». Вы оказались на Железнодорожном вокзале Саранска, где покупали билет. Вам нужно попасть в Парк имени А. С. Пушкина, где назначена встреча с другом. Пользуясь картой Яндексa, нарисуйте варианты маршрута (на транспорте и пешком). Обозначьте названия видов транспорта, номера маршрутов, остановки, которые будете проезжать. Отметьте некоторые городские объекты, которые будут расположены на вашем пути. Расскажите об одном из маршрутов своим одноклассникам.

В-шестых, так как текст – основной материал для работы в области краеведения (в том числе и на раннем этапе обучения), то остро встает вопрос о принципах его отбора для уроков РКИ. Он, как и обычный текст, позволяет ввести новую лексику, дает возможность для развития навыков речевой деятельности (прежде всего чтения всех видов – поискового, просмотрового, ознакомительного, изучающего, аналитического). Если говорить об общей стратегии внедрения текстов с региональными реалиями, то важен принцип постепенности, который реализуется через предложение текста сначала как источника новой лексики, затем – как источника актуальной информации. Как синтаксической единицы с формальными и смысловыми связями (лингвистический анализ), позднее – как эстетического феномена и ди-

дактического материала (литературоведческий анализ – для будущих преподавателей-филологов). Необходимо сочетать тексты исторического и современного характера, ориентироваться на те, из них, которые содержат прецедентные имена, входят в облигаторный фонд носителей культуры, имеют зрительную опору (иллюстрации, киноварианты и т. д.).

На начальном этапе выбор текста определяется прежде всего принципом доступности для учащихся. Аутентичные тексты, кроме малых жанров национального фольклора, соответствуют скорее среднему и продвинутому этапам обучения РКИ. На начальном этапе мы по понятным причинам вынуждены ограничиваться учебными текстами, тематически ориентированными на проблемы краеведения. Структура текста должна быть простой и понятной, необходимо снять лексические и грамматические трудности. Он должен содержать изученную лексику. При отборе фольклорных текстов малых жанров важна степень их распространенности, общеупотребительности и ситуативная ценность.

Итак, важнейшими принципами при организации учебных занятий с привлечением краеведческого текста на начальном этапе обучения можно считать следующие:

1. принцип доступности, методической и ситуативной целесообразности;
2. принцип комплексности;
3. принцип постоянного накопления знаний, сочетания языкового и экстралингвистического материала;
4. принцип постепенного усложнения материала и видов работ с ним (узнавание языковой единицы, осмысление, объяснение, употребление в речи);
5. принцип целенаправленного формирования лингвокогнитивного уровня в структуре вторичной языковой личности.

Литература

1. Винокур Г. О. О задачах истории языка // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. – С. 207–226.
2. Мордовские пословицы и загадки. Т. 1. Саранск: Мордов. кн. изд., 1959. – 428 с.
3. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. Изд. 2-е. М.: Флинта: Наука, 2006. – 238 с.

4. Устно-поэтическое творчество мордовского народа: В 8 т. Т. 4. Мордовские загадки. Саранск: Мордов. кн. изд., 1969. – 324 с.
5. Юрина Н. Г. Краеведение Республики Мордовия в преподавании РКИ. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2022. – 120 с.
6. Юрина Н. Г. Краеведение на уроках РКИ (на материале Республики Мордовия) // Русский язык в поликультурном мире: сб. науч. статей VI Междунар. симпозиума: В 2 т. Т. 2. Симферополь: Изд-во КФУ, 2022. – С. 66–72.

Научное издание

Материалы симпозиума

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Сборник научных статей
VII Международного симпозиума
(8–12 июня 2023 г.)

Том I

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 25.05.2023 г.

Формат 60x84/16. Усл. п. л. 21,51

Тираж печать по требованию. Заказ № НИ/132.

Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая.

Издательский дом ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского».

295051, Республика Крым, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7,

тел.: +7 978 823 14 29, e-mail: print@cfuv.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии

Издательского дома ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского».

295051, Республика Крым, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7,

тел.: +7 978 823 14 29, e-mail: print@cfuv.ru